



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Drama som uttrykk for djup læring

Drama as a teaching and learning
approach for expressing deep learning

Helga Golten Thue

Dramapedagogikk og anvendt teater
Høgskulen på Vestlandet, FLKI, Institutt for kunstfag

Rettleiar: Katrine Heggstad
Birettleiar: Tor-Helge Allern

15. november 2021

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

DRAMA SOM UTTRYKK FOR DJUP LÆRING

Ei aksjonsforskning som undersøker om bruk av drama i undervisninga kan identifisera læring hjå elevar på mellomtrinnet.

The goal of measurement
is not only to do things right
but to do the right things
and continuously improving
doing that.

Pearl Zhu¹

Hjarteleg takk til:

Deltakande elevar og lærarar.

Rettleiarane mine: Katrine Heggstad for innsikt og vise, venlege og viktige innspel.
Tor-Helge Allern for lærdom og nyttig motstand.

Ansatte ved institutt for kunstfag, drama: Mette Bøe Lyngstad og Adam Cziboly for engasjement og fagkunnskap.

Medstudentane mine: Astrid Koppen Mjanger, Sebastian Haugland og Yvonne Algrøy
for læring, liding, leik, lått og løye.

Mine beste sparringspartnarar og medhjelparar: Elin, Gro, Solveig, Mette og Maya.

Kari og Stig for evig innprenta inspirasjon for dramafaget.

Alle gode vener eg vonar er der når eg kjem attende.

Linda og Berit for teppe og tøy.

Mamma, pappa og systrene mine.

Jørgen, Samuel og Sara.

¹ Pearl Zhu, i Fullan et al., 2018, s. 186.

Samandrag

I denne masteroppgåva vert det undersøkt på kva måte drama som læringsform kan bidra til djup læring og som vurderingsverktøy i grunnskulen. Gjennom aksjonsforskning er det utvikla og gjennomført eit langstrakt dramaforløp med elever på 5. trinn ved ein skule i Bergen. Kvalitative forskingsmetodar som intervju og deltakande observasjon vert nytta for å samla inn data før, under og etter gjennomføring av det langstrakte dramaforløpet. Forskningsprosjektet undersøker kva informasjon om læring og kompetansar ein kan få auge på gjennom estetiske uttrykksformer, med særleg fokus på om undervisninga uttrykkjer prinsipp for djupnelæring.

Bakgrunnen for prosjektet er ein aukande skepsis til dominerande testmetodar i vurderinga av elevane, samt mangel på gode nok alternative verktøy til å få innsyn i elevane si djupe læring. Innføringa av nytt læreplanverk for grunnskulen, der djupnelæring og undervegvurdering er sentrale omgrep, dannar bakteppet for forskinga. Planverket opnar opp for stor metodefridom, noko som gjev lærarprofesjonen høve til å ta i bruk varierte metodar for pedagogisk praksis kring undervisning og vurdering. Det er i dette mulighetsrommet prosjektet testar ut om drama kan vera ein eigna metode til å synleggjera djup læring og gje god undervegvurdering.

Oppgåva si problemstilling er: *På kva måte kan drama som læringsform uttrykkja djup læring hjå elevar på mellomtrinnet?* Teorien i oppgåva er valt ut etter kva som kan bidra til betre forståing av elementa i oppgåva si problemstilling, og ser på litteratur kring djupnelæring, vurdering og dramapedagogiske teoriar som har prega drama i norsk skule.

Funna viser at drama sine aktive og skapande læringsformer over tid kan uttrykkja korleis elevane samarbeider i læringa, korleis dei gjennom skaping og fiksjon set lærestoffet inn i nye samanhengar, samt korleis dei reflekterer i og over læringa. Desse uttrykkja gjev informasjon som kan knytast til Utdanningsdirektoratet sin definisjon av djupnelæring. Prosjektet synleggjer på kva måte drama som læringsform kan vera eit godt bidrag i undervegvurderinga, og korleis drama som estetisk læringsform lar elevane få uttrykkja eit mangfald av kompetansar gjennom *Frå Person til Perform* som eit døme på ein mogleg langstrakt læreprosess.

Abstract

This master's thesis investigates how drama as a teaching and learning approach can contribute to deep learning and as an assessment tool in Norwegian primary school education. Through action research an elongated process drama has been developed and tested out with 9-10-year-old-pupils at a school in Bergen, Norway. The research data is collected through qualitative research methods such as interviews and participatory observation, before, during and after the elongated process drama. The research project investigates what information about learning can become visible through using aesthetic learning processes. The investigation has a special focus on how this approach embrace the principles of in-depth learning which is emphasised in the National curriculum Kunnskapsløftet 2020.

The thesis' main research question is: In what way can drama as a teaching and learning approach express deep learning among 9-10-year-old-pupils? Theories that inform this research focus on deep-learning, active assessments and a selection of pedagogical drama theories that have characterized drama teaching in the Norwegian school system.

The thesis' findings show that drama as an ongoing, active and creative approach to learning can visualise expressions of how pupils collaborate in (deep)learning, how they through creation and fiction apply educational material in new contexts, and finally how they reflect on the teaching methods themselves. The suggested findings can be directly linked to the Directorate of Education's current definition of in-depth learning. In conclusion, this thesis highlights how drama as a form of teaching and learning can serve as relevant active assessment tools. Finally, this study underlines how drama as an aesthetic form of teaching and learning enables pupils to express and apply a diverse set of competencies in their learning processes.

Ein prolog om synleg og usynleg læring

Ho er sju og eit halvt år og snart ferdig med fyrste klasse.

I morgon skal skulen ha sumaravslutning i ei fjøre i utkanten av bygda. Ho sit og les i eit gamalt Donald-blad framom komfyren. Komfyren som er bygd opp nokre centimeter for å koma i lodd med benkeplata. Komfyren som nett har vore løfta fram for å få vaska fett av seg. Komfyren som enno ikkje har fått festa sikringane. Dei som gjer at han ikkje skal velta framover om nokon drar i omnsdøra. Komfyren som har kokande poteter i ei panne på plata og Kapteinkjeks i varmeskåpet nede.

Det er utruleg kor lyst ein får på noko å eta når ein sit slik småsvolten før middagen, og mor er heilt borte i potetkjellaren ein tur.

Hadde ein vore der, ville det vore mogeleg å sjå at ho lærde ein heil del denne ettermiddagen, jenta. Ho lærte at ein ikkje bør få kokande varmt vatn over seg, særleg ikkje over ei sommarkledd, bar skulder. Det viste smerta i andletet hennar og den raske kroppsrørsla for å koma seg unna. Det var òg mogeleg å sjå at vetlesystera lærte seg å forstå at dette var alvor, og at ho meistra ta affære. Ein kunne høyra det i ropa hennar. Ein kunne sjå redsla i stega til mor deira, der ho kjem springande det føtene ber henne over markene frå potetkjellaren og bort til huset. Det kjem tydeleg fram at mora har kompetanse frå åra som sjukepleiar, der ho triv kleda av jenta og set henne oppi den store utslagsvasken og lar kaldt vatn renna over skuldra og nedover armen. Ein kan merka det i styrken i armane hennar når jenta vil dra den spede kroppen ut av kulden, men vert halden attende.

Dei vaksne som får med seg slik lærdom seier kanskje: «...då lærte ho seg det».

Men all læringa som ligg skjult i ordtaket: Brent barn skyr ilden, ser dei ikkje. Men jenta merkar det, sjølv om ho ikkje kan setja ord på det der og då, så sit hendinga djupt forankra i kroppen og kjenslene hennar. Ho har lært seg at hud vert øydelagt av kokande vatn, at brannsår kan laga bobler nedover armen, at tida det tar å springe over markane er relativt, at ei syster er til hjelp når ein treng, at ei mor vert bekymra og redd når det skjer noko alvorleg med jentene sine, at det er mange ungar som føler seg åleine på eit sjukehus langt heimanfrå, at ein kan sakna å få feira jonsok med venene sine og at det er kjekt å ha ein onkel som køyrer buss i byen når foreldra ikkje kan reisa på besøk kvar dag. Ho lærte òg at ein kan bita smerta i seg for å få lov til å gå i fjøra og grilla pølse og feira sin fyrste sumarferie, og ho erfarte at sumarferiar ikkje treng bli slik ein forventar.

Heldigvis hadde jenta lært seg å lesa, og på sjukehuset lærte ho seg leselyst. Ho levde seg inn i livet til Gulltopp, og i rampestrekane til Ole, Dole og Doffen.

Då ho byrja i andre klasse, kunne læraren sjå kor god ho var å lesa. Men alt det andre ho hadde lært seg den sumaren, vart aldri sett eller etterspurd av skulen.

Og jenta sjølv klarte fyrst å setja ord på denne lærdomen då ho vart vaksen.

Innhold

1 Innleiing.....	1
1.1 <i>Drivkraft og føremål</i>	1
1.2 <i>Det bakanforliggjande</i>	4
1.2.1 LK06 – Målstyring.....	4
1.2.2 LK20 - Fagfornyinga.....	5
1.3 <i>Drama og vurdering?</i>	11
1.4 <i>Problemstillinga</i>	13
1.5 <i>Avgrensing</i>	13
1.6 <i>Draftet vidare</i>	14
2. Teoretiske perspektiv	15
2.1 <i>Estetiske læreprosessar og uttrykksformer</i>	15
2.1.1 Estetikk og estetisk erkjenning	15
2.1.2 Kunstfaga som estetiske læreprosessar og uttrykksformer.....	17
2.1.4 LK20 og estetisk læring	21
2.1.3 Drama som estetiske læreprosessar og uttrykksformer	23
2.2 <i>Djupnelæring</i>	28
2.2.1 LK20 og djupnelæring	28
2.2.2 Djup læring og læringsteoriar	29
2.2.3 Djup eller overflatisk læring.....	29
2.2.4 Drama, estetiske læreprosessar og djup læring	32
2.3 <i>Vurdering</i>	34
2.3.1 LK20 og undervegvurdering	35
2.3.2 Læringssyn og vurderingspraksis	36
2.3.3 Validiteten og reliabiliteten i vurderinga	38
2.3.4 Teikn på læring	40
2.3.5 Drama, estetiske læreprosesser og vurdering	42
3 Metode.....	48
3.1 <i>Ei kvalitativ tilnærming</i>	48
3.2 <i>Aksjonsforskning</i>	49
3.2.1 Granska frå innsida	50
3.2.2 Ikkje åleine, men saman.	51
3.2.3 Forkunnskapar	52
3.2.4 Prøve ut tiltak.....	53
3.2.5 Ny innsikt og praksis	54
3.3 <i>Forskaren og pedagogen</i>	54
3.4 <i>Metodane</i>	55
3.4.1 Feltarbeid.....	56
<i>Frå Person til Perform</i>	60
3.4.2 Loggføring	63
3.4.3 Deltakande observasjon	64
3.4.4 Semistrukturerte intervju	68
<i>Veike punkt ved intervju</i>	69
3.5 <i>Analyseprosessen</i>	70
3.5.1 Framgangsmåten	71

Kap. 4 Analyse og drøfting	73
4.1 Forskingsspørsmål 1: Korleis kan drama i undervisninga fremja og synleggjera djupnelæring?	74
4.1.1 Gradvis utvikling	74
4.1.2 Reflektera over eiga læring	80
4.1.3 Åleine og saman	91
4.1.4 Bruka det ein har lært	96
4.2 Forskingsspørsmål 2: Korleis kan læreprosessar i drama bidra til god vurderingspraksis i djupnelæringsprosessar?	102
4.2.1 Drama som vurderingsverktøy	102
4.2.2 Drama – eit eigna verktøy i vurdering?	111
Kap. 5 Ei avrunding	114
5.1 På kva måte kan drama som læringsform uttrykkja djup læring hjå elevar på mellomtrinnet?	114
5.1.1 Drama som uttrykk for djup læring	114
5.1.2 Drama som vurdering av djup læring	117
5.2 Metodologisk drøfting og veike punkt ved studien	120
5.2.1 Kom eg på innsida?	120
5.2.2 Klarte eg å jobba saman?	121
5.2.3 Fann eg forkunnskapane?	122
5.2.4 Fekk eg teste ut alternative metodar?	123
5.2.5 Vaks det fram ein ny praksis?	124
Litteratur	126



1 Innleiing

1.1 Drivkraft og føremål

I dette masterprosjektet undersøker eg på kva måte drama som læreprosess kan fremma og uttrykkja djup læring hjå elevar på mellomtrinnet. Gjennom aksjonsforskning ser eg på kva slags læring, kompetansar og erkjenning drama som læringsform kan bidra til, og studerer kva måtar dette kan koma til syne for dei som aktivt deltek eller observerer. Eg testar ut kva drama som læringsform kan gje av informasjon om læring til både lærarar og elevar. Ved å gjennomføra formskapande drama- og teaterprosessar i undervisningssituasjonar, undersøker eg om drama kan fungera som eit verkty for få auga på djup læring i vurderingsarbeidet i skulen.

Prosjektet er både personleg og fagleg motivert, og er drevet fram av ei veksande uro for dramafaget si stilling i norsk skule, i kombinasjon med ein skepsis til mykje av den gjeldande vurderingspraksisen i grunnskulen. Etter fleire tiår som lærar, og med lang erfaring i å integrera drama i undervisninga, har eg eit grunnleggjande engasjement for dramafaget og den posisjonen faget har i planar og i praksis. Eit auka fokus på basisfaga dei seinare åra, har ramma både drama og dei andre kunstfaga. Desse faga vert ofte ikkje prioritert når ressursar og tidsbruk skal fordelast. Nedprioritering av drama i grunnskulelærerutdanninga har heller ikkje styrka faget si rolle ute i skulane (Bamford 2012; Birkeland, 2019, 2021). Det nye læreplanverket for grunnskulen som vart gjeldande hausten 2020 - Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020², kan òg gje grunn til uro, då drama verken er nemnt som fagelement eller arbeidsmåte for elevar i grunnskulen (Birkeland, 2021).

I tillegg har eg som lærar fått ein aukande skepsis til tradisjonelle vurderingsformer. Fokuset på Nasjonale prøver og testar har gitt ein meir prestasjonsorientert skule. Auka forventning til skulane frå skuleeigarar om dokumentasjon av læringsutbyttet, har resultert i ein pedagogisk praksis der ein vurderingskultur med vekt på måling av resultat får utvikla seg (Grindheim et al., 2014; Sandvik, 2019). Leiar i Utdanningsforbundet, Steffen Handal, meiner det har skjedd ei utvikling mot eit meir instrumentelt læringssyn i perioden med det førre læreplanverket, LK06³ (Johanessen & Rønningen, 2019). Sjølv om lærarar kan ha ei personleg

² Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 blir forkorta LK20. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

³ Kunnskapsløftet er ei norsk skulereform for heile grunnskulen som kom i 2006, og blir forkorta LK06. Innhald, organisering og struktur i skulen vart endra. Det kom nye læreplanar for alle faga, med tydelege mål for kva elevane skulle læra seg. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

overtydning om at denne kulturen kan vera ein ukultur i møte med elevane i klasserommet, er det vanskeleg å ikkje la seg prega av overordna krav, strategiske planar⁴ og samanlikningar av resultat på nasjonale testar.

I samband med arbeidet fram mot nytt læreplanverk - kalla Fagfornyinga (2020b), har det vore etterlyst fornying av vurderingssystemet i skulen og løysingar på korleis ein kan kopla djupnelæringsomgrepet til vurdering for læring (Berge, 2018; Ludvigsen, 2018; Skartveit, 2019). I det daglege arbeidet med underevgrvurdering, er det fleire spørsmål kring vurderingsmetodar som lærarar og skuleleiarar bør prøva finna svara på. Kva informasjon om læringa ynskjer ein? Er det kunnskapar og ferdighetar, eller er det bruken av desse ein vil måla? Korleis kan ein tenkja nytt for å skaffa seg informasjon om elevane sine kompetansar og djupnelæringsprosessar?

I feltarbeidet forsøkte eg knyta saman drama sine arbeidsmåtar med vurdering. Eg har utarbeida eit undervisningsopplegg der eg, i samarbeid med lærarar og elevar på 5.trinn, konkret har prøvd ut korleis arbeid med drama kan uttrykkja læring og kompetansar hjå elevane - både dei kompetansane som er lett å få auga på, og dei som er meir skjulte. Me har sett etter om dramaprosessar på same tid kan synleggjera både kompetansar frå faga i gjeldande læreplanar og overordna verdiar og prinsipp for grunnskulen (Kunnskapsdepartementet, 2017) med vekt på *djupnelæring*.

Min forskings-filosofiske og teoretiske ståstad er forankra i fenomenologien og hermeneutikken. Eg ynskjer å sjå på eigen og andre sin vurderingspraksis med eit kritisk blikk opp mot relevant teori, med den hensikt å finna vekstpunkt og opning for forbetring. Tilnærminga mi vert difor ei blanding av ei fortolkande (interpretativ) og ei kritisk og frigjerande (emansipatorisk) tilnærming. Eg set ikkje som mål å bestemme eller forklara røynda, men har eit ynskje om å skildra røynda utifrå det som viser seg for oss menneske (Austring & Sørensen, 2006). Til grunn for gjennomføringa av undervisnings-prosjektet ligg såleis eit ynskje og ei von om å utfordra og forbeta eigen, og om mogeleg andre sin vurderingspraksis, ved å bruka drama som læringsform.

Masteroppgåva vert ført i pennen med arbeidet til lærarar og skuleleiarar i tankane, og med von om å kunne inspirera og gje motstand i utviklingsarbeidet i praksisfellesskap på skular. Ved innføringa av LK20, skimta eg ei opning for nye tenkjemåtar kring metodar og vurderingspraksisar. Skulane og lærarane har fått stor fridom til sjølve å velja undervisnings-

⁴Sammen for kvalitet – læring. Plan for kvalitetsutvikling i Bergensskolen 2016/17 – 2019/20. Bergen kommune.

og vurderingsmetodar i den nye læreplanen. Denne metodefridomen gjev eit handlingsrom for bruk av drama som arbeidsmåte og vurderingsverky i møte med elevane.

Oppgåva kviler i eit grunnleggande lærings- og forskingsyn om at læring og skuleforskning er relasjonelle prosessar. Alle impliserte utviklar seg saman, og mellom elevar, lærarar og forskar skjer det komplekse meiningsskapande og lærande prosessar (Østern et al., 2019, s. 16). Læraren, og i mitt tilfelle òg forskaren, si rolle er å få fram lærelyst og indre motivasjon for læring hjå elevane sine. Ut frå både enkeltelevar og elevgrupper, må læraren leggja til rette for læring på best mogeleg måte. Eit humanistisk og sosialkonstruktivistisk menneskesyn med tru på at mennesket veks og utviklar seg gjennom heile livet i samspel med andre, ligg såleis til grunn for min pedagogiske tankegang.

Eleven som skapande og aktivt deltakande i estetiske læreprosessar står sentralt hjå meg som lærar. Eg ser på sanseleg, opplevings og erfaringsbasert læring som ein ferdsel til erkjenning. Kunnskapsdepartementet uttalar i sin strategiplan *Skaparglede, engasjement og utforskertrang* at «Å oppleve kunst- og kulturuttrykk og få delta i fysiske, praktiske og estetiske prosesser har stor betydning for alle» (Kunnskapsdepartementet⁵, 2019c, s. 4). Å få bruka sin kreativitet, sine skapande evner og få utforska gjennom estetiske prosessar, ser eg som viktig for samfunnet så vel som for enkeltmenneska. I mitt syn på kunnskaps-ervering ser eg ikkje noko motsetnad mellom sanseleg, kroppsleg og kjenslemessig erfaring og den kognitive, reflekterande erkjenninga (Best, 1991; Rasmussen, 2012, s. 29; Varkøy, 2012). I mitt virke i skulen, opplever eg ei generell vektlegging av fornuft, metakognisjon og verbalspråket. Dette opplever eg speglar seg att i skuleverket sine haldningar til vurderingsarbeidet, og i innhaldet og posisjonen til kunstfaga.

Eg betraktar kunnskap og læring som ein prosess som stadig er i endring, og har tru på at vurderingsformene i skulen bør vera prega av dette. Vurdering og læring er ein heilskap som har tette bindingar til kvarandre. Eg knyt vurdering og læring til samhandling mellom dei lærande, der dei i fellesskap tek i bruk heile seg – både det kognitive, det motoriske, det skapande og det kjenslemessige mennesket. Dette sosiokulturelle og konstruktivistiske perspektivet på læring og kompetansar, speglar seg att i synet mitt på vurdering.

Ved å ha søkjelyset på kva drama som læringsform kan bety for å uttrykka djup læring, vonar eg gjennom mitt masterprosjekt å få synt fram kva innverknad dramafaget kan ha for læring og danning i skulen. Personleg ser eg på drama i skulen både som ein *metode*, som kan tene allmenn-pedagogiske hensikter, og som eit *fag* med eigenverdi, som i opplæringa kan gje

⁵ Kunnskapsdepartementet vert heretter forkorta til KD.

elevane estetiske erfaringar og opplevingar, samt kompetansar og reiskaper til å meistre liva sine. Begge desse verdiane med faget er betydingsfulle for mitt dramaarbeid i skulen.

Vidare i dette kapittelet vil eg sjå litt på overgangen til nytt læreplanverk, og forklara emne og omgrep eg opplever relevant for arbeidet med denne masteroppgåva. Deretter vil eg presentere problemstillinga og sjå nærare på nokre avgrensingar for det vidare arbeidet.

1.2 Det bakanforliggjande

1.2.1 LK06 – Målstyring

Det dominerande bakteppet for dette masterprosjektet er innføringa av det nye Læreplanverket for grunnskulen - Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet⁶, u.å.a). Desse nye planane må sjåast i lys av førre plan, LK06. Noko av det som var nytt og sentralt med LK06 var tydelege mål for kva elevane skulle kunne, auka timetal i norsk, matte, naturfag og kroppsøving og ei styrking av grunnleggjande ferdigheitar (Utdannings- og forsknings-departementet, 2006, s. 3). At norske elevar gjorde det dårleg på internasjonale testar samanlikna med andre land, har medført ei nasjonal målstyring med ynskje om å forbetra framtidige testresultat. Endringane som vart gjort den gongen, har vore med på å prega skulen dei siste tiåra (Sandvik, 2019).

LK06 inneheldt mange kompetansemål, og målstyringa sette fokus på nokre basisfag og grunnleggjande ferdigheitar. Dette har ført til prestasjonsbevisste elevar som strevar mot høge målsetjingar (Johanessen & Rønningen, 2019). Kompetansemåla vart lokalt brote ned til mindre, meir konkrete mål. Det vart vanleg praksis å tydeleggjera måla for undervisninga for elevane før ein starta opp timen eller økta. I tillegg utarbeidde lærarane vurderingsskjema med kriterium for kva mål elevane skulle oppnå. Dette gjaldt òg i kunstfaga (Lode, 2019; Østby, 2019).

Siri Skjæveland Lode i Utdanningsforbundet er kritisk til denne forma for vurdering og spør: «Hvilke betingelser får det kreative etter at det er brutt ned i objektive målbare kriterier? Jeg ville tenke at den frie kreative utfoldelsen får vanskelige kår når den skal presteres og måles etter en objektiv mal» (Lode, 2019, 9. avsn.). Ytringa er knytt til eit døme på vurderingskriterium i dans, ein praksis Lode meiner vil hemma glede, mestring og motivasjon. Ho undrar seg over kva som er det viktigaste når alt kjem til alt. Er det elevane sin sluttkompetanse i dans, eller er det at dei får lyst til å dansa meir?

I fylgje lektor Øyvind Amundsen Østby (2019), kan slike snevre og konkrete mål og vurderingskriterier gje den negative verknaden at læreprosessen vert innsnevra, og ein

⁶ Utdanningsdirektoratet vert heretter forkorta til Udir.

kontrollerande variant av vurdering for læring oppstår. Dette kan resultera i at ein lukkar for læring der ein vil opna. Han er kritisk til om denne vurderingspraksisen legg til rette for den kompetansen elevane treng for framtida, og meiner den «motvirker at elevane selv får være med å styre eller agere i en dynamisk lærings situasjon» (Østby, 2019).

Som lærar har eg erfart denne forma for snever vurderingspraksis avgrensande og ekskluderande. Elevar som frå før er godt motivert for tradisjonell undervisning med konkrete mål og tydelege vurderingskriterier, kan verta motivert av å bli testa med tradisjonelle testar der dei får setja ord på kunnskapen sin. Medan elevar som allereie opplever skulen utfordrande, viser sjeldan teikn på at testing aukar motivasjonen. Prøver kan sume tider styra desse elevane inn i læringsprosessar grunna ytre motivasjon som redsel eller ein premie, men sjeldnare av indre motivasjon og lærelyst. Etter mitt syn vil dei fleste elevar nytta godt av ein skule der vegen og målet ikkje alltid er staka ut på førehand, og der det ikkje berre er lov, men ein vert oppmoda til å prøva ut sidevegane. Eg er einig i Østby sitt utsegn om at: «I en skole der elevane stadig opplever at læringens rammebetingelser allerede er bundet og strukturert før den faglige utforskningen begynner, vil det være umulig å samtidig dyrke dybdelæring, selvregulert læring og kreativitet» (Østby, 2019, 12. avsn.).

Lode peikar på at tida er moden for at lærarane tar ein fagleg debatt om kva vurderingspraksis dei kan stå inne for (Lode, 2019). Det er von om at denne debatten blir tatt i samanheng med innføringa av nytt læreplanverk. Eg vil difor sjå nærare på kva fornying av læreplanverket kan ha å seie for læring og vurdering, og forklara sentrale omgrep som kan vera interessant for denne studien.

1.2.2 LK20 - Fagfornyninga

Utvalet som jobba med Fagfornyninga (Udir, 2020b), vert kalla Ludvigsenutvalet, etter leiaren for arbeidet, Stein Ludvigsen. Utvalet utarbeidde NOU 2014: 7 & NOU 2015: 8. Desse offentlege utredningane har vore førande for Fagfornyninga. Arbeidet resulterte i Stortingsmelding nr. 28: *Fag - fordypning – forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2015 – 2016), som igjen har danna grunnlaget for LK20.

Læreplanverket inneheld ein *Overordna del* (KD, 2017), fag og timefordelinga samt læreplanar i faga (Udir, u.å.a). *Overordna del*⁷ beskriv formålet med opplæringa, og skisserar dei overordna verdiane og prinsippa som grunnopplæringa skal byggja på. Denne delen gjeld for alle trinn i grunnskulen. Planane for kvart fag inneheld ei generell innføring i faga, omtale

⁷ *Overordna del* vert vidare brukt utan referanse der det ikkje vert vist til konkret innhald.

av faga sine kjerneelement, faga sin plass i dei tre obligatoriske tverrfaglege temaa⁸, faga sine grunnleggjande ferdigheiter, kompetansemåla i faget og undervegvurdering (Udir, u.å.a⁹). *Overordna del* skal prega arbeidet med fagplanane, og dei ulike delane i fagplanane skal fungera saman som ein heilskap både vertikalt og horisontalt. Vertikalt skal det vera progresjon og samanheng mellom innhaldet og arbeidet ein gjer på dei forskjellige trinna. Horisontalt skal det daglege arbeidet ein gjer på trinnet, både fagleg og pedagogisk, henga saman (Haug, 2020).

Andre grep som er gjort i Fagfornyinga, er innføring av større metodefridom for lærarane og færre kompetansemål i fagplanane. Ludvigsenutvalet la vekt på stofftrengselen i skulen både i NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8. Dette har planane imøtekome. Eg ynskjer sjå litt nærare på kva ein slik metodefridomen kan bety for innhaldet i undervisninga, før eg går inn i tre sentrale omgrep knytt til Fagfornyinga; *kompetanseomgrepet*, *djupnelæring* og *undervegvurdering*.

Metodefridom

LK20 har få føringar når det kjem til pedagogisk praksis og vurderingsformer i undervisninga. Planen opnar for at lærarane og skulane gjer eigna val. Fokuset er på det elevane skal læra, ikkje på kva måtar dei skal læra det på. I staden for å koma med føringar for kva aktivitetar og kunnskapar lærarane skal gjennomgå i klasseromma, fortel læreplanane kva elevane faktisk skal kunna - formulert som kompetansemål (Udir, 2020a). Det er likevel til sjuande og sist grunnsynet frå *Overordna del* som skal vera styrande for innhaldet og metodane i skulen (KD, 2017).

Udir beskriv eit handlingsrom der skulane og lærarane kan tilpassa undervisninga til sine elevar (Udir, 2020a). Leiar i Utdanningsforbundet, Steffen Handal, omtalar i eit intervju *metodefridom* som eit *metodeansvar* (Johanessen & Rønningen, 2019). Han påpeikar at som lærar står ein fagleg ansvarleg for dei metodane ein vel. Det gjeld både undervisnings- og vurderingsmetodane. Metodefridom vil slik gje ulik praksis i dei ulike klasseromma. Lærarane får ansvaret for å velja blant eit mangfald av metodar og vurderingsformer. Her ligg det rom for variert pedagogisk praksis og tilpassa opplæring. Å driva med undervisning handlar om møte mellom menneske, og klassar er ikkje standardiserte, i fylgje Marius Andersen (2020), lærar og medlem av Læreprofesjonens etiske råd. Han forsvarar og forklarar behovet for metodefridom i Utdanningsnytt.no:

⁸ Skulen skal leggja til rette for læring innanfor dei tre tverrfaglege temaa *folkehelse og livsmeistring*, *demokrati og medborgarskap*, og *berekraftig utvikling* (KD, 2017, 2.5).

⁹ På læreplanverket si nettside, søkjer ein på gjeldande fag for detaljert informasjon om innhald i faget.

Metodefriheten sikrer at jeg kan møte mangfoldet i klasserommet hver eneste dag, at jeg kan lese de ulike situasjonene og handle deretter, ikke kun følge en manual gitt av rektor eller skoleadministrasjonen. Rommet for skjønnsutøvelse er lærerprofesjonens domene – denne skjønnsutøvelsen utvikles i møtet mellom lærerprofesjonens kunnskapsbase og den enkelte lærer og leders erfaringer. (Andersen, 2020)

Metodefridomen opnar eit handlingsrom som gjer det mogeleg å velja drama som metode. Den same fridomen opnar òg for at ein kan unnlata å velja drama som læringsform. Eg skimtar ein fare for at mange lærarar vel dei arbeidsformene dei ser på som nyttig for dei faga som har eigen fagstatus i planane. Sjølv om verdiar og prinsipp i *Overordna del* skal vera styrande, vel ein gjerne dei praksisane ein har erfart at fremjar dei kompetansane som står konkret i fagplanane. Om ein vil fremja dramafaget si stilling, kan ein difor ha behov for gode måtar å argumentera på som kan synleggjera nytteverdien drama kan ha for andre fag. I tillegg må ein tydeleggjera kva drama som fag og metode kan ha å seie for elevar si erfaring og læring i møte med dei overordna verdiane og prinsippa som gjeld i skulen, blant anna i møte med djupnelæring. Dersom dei som arbeidar i skulen opplever det relevant og viktig å ta i bruk drama og teater i undervisninga, kan metodefridomen vera med å sikra drama ein plass i grunnskulen. Å vera kjend med føremonene drama kan gje, eller sjølv ha erfaring og kompetanse i å bruka drama, er då gjerne ein føresetnad.

Djupnelæring

Udir ynskjer at det nye læreplanverket skal leggja til rette for ein pedagogisk praksis som gjev meir djupnelæring. Dei vil at opplæringa sine prinsipp og verdigrunnlag skal prega desse djupe læringsprosessane, slik at elevane utviklar gode haldningar, dømekraft, evner til refleksjon og kritisk tenking og at dei kan utføra etiske vurderingar (Udir, 2018b). Djupnelæring handlar både om kvaliteten på læringsprosessen og om elevane sitt læringsutbytte (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 33). I LK20 vert djupnelæring definert som:

Å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Udir, 2019b)

Udir presiserer her at elevane må få tid til å jobba med lærestoffet og til å sjå samanhengar. Djupnelæring handlar både om å fordjupa seg fagleg, men òg å sjå relevansen for det ein lærer i ein større samanheng. Ved å reflektera kring både eigen og andre si læring, lærer ein seg å gradvis verta medvitne eigne læringsprosessar. Det er difor viktig at elevane er aktive i eiga

læring ved å læra å stilla spørsmål, søkja etter svar og uttrykkja forståing på ulike måtar. Elevane må få trenast seg i å bruka det dei lærer i nye situasjonar for å sjå relevansen og å tenkja nytt og kreativt (Udir, 2018b). Djupnelæring handlar òg om å samarbeida. Omgrepet omhandlar bruk av ulike tilnærmingar og prosessar som gjev nye kunnskapar, ferdigheitar og ny innsikt som elevane gjer til sitt eige (Udir, 2018a).

Kompetanseomgrepet

Kompetanseomgrepet er grunnlaget for dei nye læreplanane. Departementet sin definisjon av kompetanse i LK20 seier: «Kompetanse er å kunne tileigne seg og nytte kunnskapar og ferdigheiter til å meistre utfordringar og løyse oppgåver i kjende og ukjende samanhengar og situasjonar. Kompetanse inneber forståing og evne til refleksjon og kritisk tenking» (KD, 2017, kap. 2.2). Kompetansemåla i fagplanane byggjer på denne definisjonen. Kompetanseomgrepet seier noko om at det er samheng mellom kunnskap og ferdigheitar. Elevane skal kunne nytta kompetansane for å kunne meistra liva sine i notid og i framtida. Kompetansane skal kunna nyttast i både kjente og ukjente situasjonar, og det er difor viktig at elevane forstår og kan reflektera. Kompetanseomgrepet seier òg noko om å tileigna seg ny kunnskap og nye ferdigheiter (Udir, 2020a).

Ein ser tydelege band mellom kompetanse og djupnelæring når ein ser på LK20 sine definisjonar (KD, 2017, 2.2; Udir, 2018a). Dei har overlappende element, og begge presiserer at det å forstå noko handlar om noko anna enn å berre gjengi fakta eller mekanisk utføra ein ferdigheit ein har lært seg. Begge framhevar at elevane må kunna bruka det ein har lært i både kjente og ukjente situasjonar, og begge omgrepa vektlegg det å reflektera over læringa si og å læra seg å læra. Elevane skal trenast seg i å sjå kvar i læringa dei er, kvar dei skal og korleis dei best kan koma seg dit (KD, 2017, 2.2; Udir, 2018a). I eit av prinsippa for opplæringa, å læra å læra, vert det forklart at: «Elevane utviklar djupare innsikt når dei ser samanhengar mellom kunnskapsområde, og når dei meistrar eit mangfald av strategiar for å tileigne seg, dele og vere kritiske til kunnskap» (KD, 2017, kap. 2.4, s. 12). Djupnelæringa omfattar difor innsikt i bruk av læringsstrategiar. Samanhengen mellom kompetanse og djup læring vert understreka i *Overordna del*. Under *Kompetanse i faga* står det at:

Skolen skal gi rom for djupnelæring slik at elevane utviklar forståing av sentrale element og samanhengar innanfor eit fag, og slik at dei lærer å bruke faglege kunnskapar og ferdigheiter i kjende og ukjende samanhengar. I arbeidet med faga skal elevane møte oppgåver og delta i varierte aktivitetar av stadig aukande kompleksitet. Djupnelæring i fag inneber å nytte kunnskapar og ferdigheiter på ulike måtar, slik at elevane over tid kan meistre ulike typar faglege utfordringar individuelt og i samspel med andre. (KD, 2017, kap. 2.2, s. 10)

Udir påpeikar slik at djup læring er ein føresetnad for å oppnå kompetanse (Udir, 2018a).

I tillegg til kompetanseomgrepet, fokuserar LK20 på kjerneelementa i kvart av faga i planen (Udir, 2019d). Desse beskriv det sentrale innhaldet elevane skal arbeida med i kvart av faga for å kunna meistra og bruka faget. Kjerneelementa omhandlar metodar, tenkjemåtar, kunnskapsområder, sentrale omgrep og uttrykksformer. Gjennom kjerneelementa skal elevane forstå både innhaldet i faga og korleis forskjellige fagområder heng saman (Udir, 2019c).

LK20 sitt kompetanseomgrep byggjer på Ludvigsenutvalet sin definisjon av kompetanse som seier at:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger, og omfatter både kognitiv, praktiske, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. (NOU 2015: 8, s. 19)

Dei to definisjonane skil seg frå kvarandre ved at departementet sin definisjon er smalare og meir kognitivt retta. Dei praktiske, sosiale og emosjonelle sidene ved læring frå definisjonen i NOU 2015: 8 er teken vekk. Heller ikkje etisk vurdering er nemnd i definisjonen i LK20.

EU har definert åtte kompetansar for det 21. hundreår. Desse er *kulturelt medvit og kulturelle uttrykk, kommunikasjon på morsmålet og framandspråk, kompetanse i matematikk og naturfag, digital kompetanse, å læra å læra, sosial og samfunnsfagleg kompetanse og trening i initiativ og entreprenørskap*. Kvar av desse kompetansane består av både kunnskap, ferdigheiter og haldningar. I tillegg inneheld alle desse åtte kompetansane *kritisk tenking, kreativitet, initiativ, problemløysing, vurdering av risiko, evne å ta avgjersler og konstruktiv handtera kjenslelivet* (NOU 2014: 7, s. 120).

Med bakgrunn i EU sine kompetansar, og ut i frå utviklingstrekk i samfunnet, kom Ludvigsenutvalet med tilråding om fire kompetanseområder som dei mente burde liggja til grunn for skulen i framtida. Desse fire områda er: *kompetanse i å utforska og skapa, fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å læra og kompetanse i å kommunisera, samhandla og delta* (NOU 2015:8, s. 22). Kompetansane ligg som grunnlag for fornyinga av innhaldet i skulen, men fekk ikkje ei fagovergripande rolle i LK20.

Kompetanse omfattar òg lærarane si didaktiske og fagdidaktiske kompetanse. Lærarar bør ha forståing for faga si oppbygging og kjerneområder, og ikkje minst innsikt i kva som bidreg til læring (UiO, 2019b). Udir påpeikar vidare at kompetanseomgrepet handlar om det ein vil oppnå med opplæringa – altså resultatet av læringa (Udir, 2018a).

Undervegvurdering

I LK20 er undervegvurdering tatt med som ein del av dei fagspesifikke læreplanane. Med undervegvurdering meiner Udir all vurdering som skjer før ein har avslutta opplæringa. Denne vurderinga skal vera ein integrert del av skulekvardagen, og den skal nyttast til å fremja læring, gje elevane tilpassa undervisning og bidra til å auka den faglege kompetansen (Udir, 2020f). Det vert framheva at undervegvurdering kan gå føre seg både munnleg og i skriftleg form. Hensikta med vurdering i skulen har blitt oppdatert i forskriftene til opplæringslova. «Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget» (Forskift til opplæringslova, § 3-3).

Undervegvurdering har, i fylgje fyrsteamanuensis ved NTNU, Lise Vikan Sandvik, til hensikt å støtta opp under djupnelæring, motivasjon og meistring, og å tydeleggjera progresjonen i læreplanen. Denne vurderinga skal samstundes synleggjera samanhengen mellom *Overordna del*, kjerneelementa og kompetansemåla i LK20 (Sandvik, 2019). God vurderingspraksis skal altså fremja arbeidet med djupnelæring. Skal dette skje må òg vurderinga greia synleggjera at djup læring skjer.

I samband med tilpassa opplæring og vurdering seier *Overordna del* at «Lærarane skal i undervisninga si støtte og rettleie elevane til å kunne setje seg mål, velje eigna framgangsmåtar og vurdere si eiga utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.2, s. 16). Dei metodar ein vel å bruka i vurderingsarbeidet, vil bety noko for elevane si lærelyst og sjølvkjensle. Udir kjem med nokre prinsipp for god undervegvurdering; Elevane skal delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over dette, dei skal forstå kva som er forventat at dei skal læra, dei skal vita kva dei meistrar og få vegleiing og råd om kva dei bør gjera vidare (Udir, 2020f). Desse prinsippa er ei vidareutvikling av skulane si satsing på *Vurdering for læring* (Udir, 2019a). I sin fagartikkel «Vurdering som bidrag til dybdelæring» skildrar Sandvik (2019) eit paradigmeskiftet i synet på elev- og lærarrolla dei seinare åra. Læraren skal leggja til rette for at elevane tar ansvar for eiga læring og at dei utviklar å læra seg å læra. At skulane difor har kompetanse om vurdering, ser ho på som heilt avgjerande for å få gjennomført intensjonane i dei nye planane for skulen.

I 2020 kom Udir med rapporten «Prøver i fagfornyelsen». Rapporten peika på eit sakn hjå lærarar når det gjeld verkty for å måla elevane sin progresjon (Udir, 2020e). Dei summerer opp slik:

Med fagfornyelsen øker behovet for å få informasjon om elevenes progresjon. Prøver av høy kvalitet som støtter underveisevurdering og måler progresjon vil være et viktig verktøy for lærerne i klasserommet og gi nyttig informasjon til elever og foresatte. For

å drive kvalitetsutvikling på skole-, skoleeier- og nasjonalt nivå, hentes data inn ved hjelp av prøver som er spesielt utviklet for dette formålet.» (Udir, 2020e).

Rapporten kjem ikkje med detaljerte anbefalingar, men ser for seg to typar prøver; ein til støtte i undervegvurdering, og ein prøve for å støtte styring og kvalitetsoppfølginga i skulen. Diskusjonen kring kva metodar ein bør bruka for å kartlegga elevar, kom fram i eit forslag dåverande kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby presenterte i februar 2021 (Mejlbo, 2021). På bakgrunn av Udir sin rapport, såg ho det nødvendig å oppdatere dei nasjonale testane i samband med Fagfornyinga. Utdanningsdirektoratet har difor fått i oppdrag å laga nasjonale prøvar som er todelte (Udir, 2021). Den eine delen skal likna dagens nasjonale prøver, medan den andre prøven vil vera ein obligatorisk progresjonsprøve som skal erstatta dagens kartleggingsprøver, karakterprøver og læringsstøttande prøver (Udir, 2020e). Tanken er å utvikla teknologi slik at ein kan fanga opp akkurat kva tema og kva fag elevane er sterke og svake i. Dette utspelet kan bli sett på som noko som vil føra til meir måling og testing i skulen, og det er spenning knytt til kva ferdigheitar slike prøvar kan klara å testa (Mejlbo, 2021).

Sigrd Bømeke og Rolv Vegard Olsen har i sin artikkel «På vei mot et sammenhengende nasjonalt kvalitetsvurderingssystem» sett kritisk på nokre av dei noverande vurderingssystema i norsk skule. Dei presenterer blant anna «seks sentrale betingelser for at målesystemet skal gi god støtte til langsiktig og evidensbasert skole- og politikktutforming» (Blømeke & Olsen, 2018). Ein av desse føresetnadene er at «Det er behov for å utvikle målinger av andre typer kompetanser som forskning viser er viktige, og som Ludvigsen-utvalget har foreslått som sentrale i framtidens skule. Dette er målinger som også bør inngå i kvalitetsarbeidet på systemnivå» (Blømeke & Olsen, 2018). I denne samanheng kan det vera interessant å sjå om drama som fag og/eller metode har noko å bidra med når det vert anvendt som verkty for å fremja og uttrykkja både djup læring og eit mangfald av kompetansar.

1.3 Drama og vurdering?

Det er ikkje alltid like lett å få auge på læring hjå elevane i undervisninga. Læring er ikkje noko konkret eller konstant. Ein kan sjå på læring meir som ei utvikling - noko som er i rørsle og i stadig endring (Imsen, 2020; Østern et al., 2019). Dersom læring er ein prosess som aldri sluttar, kan ein då måla denne rørsla med ein kunnskapstest? Vil det ikkje alltid vera slik at det skjer mykje læring i skulen som aldri vert oppdaga eller verdsett? Ei kritisk haldning til dei tradisjonelle vurderingsmetodane der elevane får visa fram erverva kunnskap og dugleik gjennom skriftlege og munnlege testar, krev at ein undersøker kva andre måtar ein kan

synleggjera læring på. Kan til dømes dramafaget gje elevar verkty til å uttrykkja læring på alternative eller supplerande måtar?

I boka *Fra læreplan til klasserom, skriv* Trude Slemmen Wille og Dag Johannes Sunde om kreativt arbeid med kompetanse og vurdering for læring i fag (Sunde & Wille, 2017). Dei meiner vurdering er meir enn ein prøve, og at ein ikkje finn nokon test som åleine kan kartleggja og gje informasjon om den heiskapelege kompetansen elevar har i eit fag. Sjølv om ein prøve kan brukast til å visa kunnskap eller dugleik, så synleggjer den gjerne ikkje korleis elevane meistrar å anvende kunnskapen eller dugleiken (Sunde & Wille, 2017, s. 94). Kan det tenkjast at dei aktive og skapande prosessane i dramafaget, kan bidra til at elevane får synleggjera at dei åleine og saman med andre tek kompetansane sine i bruk på ulike måtar i nye situasjonar, og såleis får uttrykt at djup læring skjer?

Kari Mjaaland Heggstad skriv i si bok *7 veier til drama* at:

Drama er et kunstfag tilrettelagt for medskapende opplevelse og læring. Gjennom kropp og stemme, fantasi og forestillingsevne identifiserer vi oss med framstilte figurer og situasjoner og lærer og uttrykker oss på nye måter. Vi veksler mellom spontanitet og struktur. Vi skaper og omskaper form og struktur og reflekterer over spillhendelser og spillhandlinger både i og utenfor spill (Heggstad, 2012a, s. 16).

Som dramapedagog har eg hausta røynsler med at elevane gjennom drama får uttrykkja lærestoffet gjennom aktiv handling og fiksjon. I samspel med andre får dei reflektera, skapa estetiske uttrykk og formidla eit innhald gjennom framføring og dramatisering. Heggstad peikar på at gjennom teaterspråket får elevane kommunisera, interagere og at det aktiverer både det kognitive, det affektive, det skapande, det relasjonelle og det kroppslege i læreprosessane (Heggstad, 2012a, s. 16). Ho seier vidare at gjennom drama- og teaterfaget får elevar uttrykkja seg ved hjelp av eit mangfald av måtar, til dømes ved hjelp av kropp, stemme, fiksjon og samhandling (Heggstad, 2012a). Det er interessant å undersøkje korleis dette spennet i aktivitet og uttrykk kan nyttast til å synleggjera læring for dei elevane og lærarane som deltek i drama- og teaterundervisninga. På kva måte kan ein formidla kompetansar gjennom desse estetiske læreprosessane og symbolske uttrykka – og er dette informasjon ein kan bruka i vurderingsarbeid?

I arbeidet med drama- og teaterprosessar ligg ofte vurdering og tilbakemelding som ein naturleg del av arbeidet, der dramalæraren opptrer som ein rettleiar og vegvisar. Å ta og gje regi og instruksjon gjennom å observera uttrykk er ein del av fagfeltet. Korleis kan ein nytta kreative og formskapande prosessar for å få informasjon om den læringa som skjer?

Når eg ser på definisjonen departementet har for djupnelæring opp mot definisjonar og forståingar av drama i skulen, kan det for meg sjå ut til at drama som læringsform har nokre kvalitetar som grip inn i forståingar av kva djupnelæring kan vera. Dette handlar om fag på tvers, aktiv bruk av kunnskap og dugleikar, å skapa nye samanhengar og få fordjupa innsikt i lærestoffet. Den engelske dramapedagogen Gavin Bolton viser til at pedagogisk drama er eit middel til å oppnå utvida eller endra innsikt, og han vektlegg at arbeid med drama leier til både kognitiv og kjenslemessig vekst (Bolton, 1981/1979, s. 132). Kva metodar og uttrykksmåtar i dramafaget kan eventuelt synleggjera denne veksten for deltakarane? Er det noko ved drama som læringsform som kan vera funksjonell når det kjem til å få fram og fremja både djup læring og eit mangfald av kompetansar, og såleis greia å uttrykkja dei visjonane ein har med Fagfornyninga?

1.4 Problemstillinga

Med bakgrunn i dei uttrykksmåtene eg ser ligg i dramafaget, og dei utfordringane eg ser med dagens vurderingspraksis i møte med djupnelæring, har eg kome fram til ei problemstillinga med to forskingsspørsmål eg vil undersøkje djupare. Problemstillinga er: *På kva måte kan drama som læringsform uttrykkja djup læring hjå elevar på mellomtrinnet?* Forskingsspørsmåla som skal hjelpa meg til å svara på problemstillinga er: *Korleis kan drama i undervisninga fremja og synleggjera djupnelæring?* og *Korleis kan læreprosessar i drama bidra til god vurderingspraksis i djupnelæringsprosessar?*

1.5 Avgrensing

Mykje av datamaterialet er henta inn gjennom å strukturera, planleggja og prøva ut drama som undervisningsform. Konteksten forskinga føregår i, er med på å avgrense kva som er relevant å ta med av teori og praksisutprøving. Oppgåva sitt omfang er avgrensa av at det praktiske feltarbeidet går føre seg på eit 5. trinn på ein norsk skule. Undervisninga vert såleis prega av det det gjeldande læreplanverket, LK20, seier skal vera innhaldet i skulefaga når det kjem til kompetansar, grunnleggjande ferdigheiter og kjerneelement. Tilgjengelege strukturar, tidsbruk og ressursar knytt til elevane sin skulekvardag legg òg føringar for dramaundervisninga. Feltarbeidet avgrensar seg til gjennomføringa av eit bestemt undervisningsopplegg, kalla *Frå Person til Perform* på eit 5. trinn ved ein grunnskule i Bergen.

Føringar frå Utdanningsdirektoratet pregar utprøving av vurdering. All vurdering før avsluttande 10. trinn er å sjå på som undervegvurdering (Udir, 2020f). Det praktiske feltarbeidet er knytt til drama i undervisninga på mellomtrinnet. All utprøving av vurderingsarbeid i

prosjektet ligg difor inn under formativ vurdering eller undervegvurdering, og ikkje summativ, avsluttande vurdering.

Hensikta er å finna informasjon om korleis drama i undervisninga kan fremja og uttrykkja elevane sine kompetansar knytt til prinsippet om djup læring. Forskinga studerer drama som læringsform i møte med prinsippet om djupnelæring frå *Overordna del*. Den djupnelæringsdefinisjonen Udir brukar, vert difor styrande for råmene utforskinga skjer innanfor og for diskusjonane i etterkant.

1.6 Draftet vidare

Dette fyrste kapitlet har forsøkt å synleggjera dei bakanforliggande årsakene for å sjå på vurdering knytt til drama i undervisninga, samt å visa litt av det vitskaplege og pedagogiske fundamentet oppgåva byggjer på. Problemstillinga har blitt presentert, viktige omgrep ein møter vidare i masteroppgåva har blitt forklart, og kva som vil liggja inn under oppgåva har vorte definert.

I kapittel 2 vert teori, litteratur og forskning presentert. Utvalet er gjort med bakgrunn i kva som kan angå dei tre temaa problemstillinga rører ved: *drama i skulen*, *djup læring* og *vurdering*. Utvalde teoretikarar sine syn på dramapedagogikk og estetiske læreprosessar sine uttrykksformer vert lagt fram. Her er norske dramapedagogar, og teoriar som har prega deira tenking prioritert. I dette kapitlet ser eg nærare på kva LK20 seier om estetiske læreprosessar, og trekkjer fram litteratur og teori om både djupnelæring og vurdering som kan vera relevant for å kunne svara på problemstillinga.

Kapittel 3 gjennomgår metodane som vert brukt i innsamling og analysering av datamateriale i aksjonsforskinga, og valet av aksjonsforskning vert forklart. Feltarbeidet vert skildra for å gje innsikt i planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegget. I kapitlet vert det òg utdjupear med kven, korleis og når intervju og observasjonane vart gjennomførte. Samanhengen mellom forskingsmetodologi og undervisningsmetodologi vert diskutert.

I 4. kapittel vert empirien for dette studiet presentert. Gjennom analysering og drøfting vert det innsamla datamaterialet sett opp mot teori, skulepolitiske dokument og relevant forskingslitteratur. Kapitlet er strukturert etter oppgåva sine to forskingsspørsmål.

Til slutt, i det femte kapitlet, kjem ei samanfating av funna, der eg prøver å finna vekst og utvikling i den pedagogiske praksisen, og forsøker svara på forskinga si problemstilling. Eg gjer nokre kritiske og etiske refleksjonar kring forskingsmetodane eg nyttar, og ser etter moglege vegar vidare for forskning kring uttrykk for læring og vurdering gjennom drama.

2. Teoretiske perspektiv

Oppgåva si problemstilling *På kva måte kan drama som læringsform uttrykkja djup læring hjå elevar på mellomtrinnet?* forsøker fanna om og sjå i samanheng tre emne. Kapittelet er difor tematisk delt inn i tre underkapittel etter desse emna. Det fyrste er drama og estetiske læreprosessar sine uttrykksformer. Litteraturen, artiklane, rapportar og vegleiingshefter som er tatt med, støttar seg hovudsakleg til norske dramapedagogar si forskning og teoriar innan drama og estetiske læreprosessar i skulen, samt utvalde britiske dramapedagogar som har påverka dramapedagogikken i norsk skule og utdanning. Det andre delkapittelet omhandlar djupnelæring. Eg forsøker sjå nærare på omgrepet ut frå fleire perspektiv og læringsteoriar, og vidare knyta det til drama og estetiske læreprosessar. Det tredje emne er vurderingsarbeid i skulen. Her blir syn på vurdering studert og sett i samanheng med kva teikn på læring estetiske læreprosessar kan uttrykkja, men og korleis drama av enkelte dramateoretikarar har blitt knytt til vurdering. Det nye læreplanverket for grunnskulen – Kunnskapsløftet 2020 (Udir, u.å.a.), er gjennomgåande tilstade, med særleg vekt på litteratur og forskning kring omgrepa *djupnelæring* og *undervegvurdering* frå planen.

2.1 Estetiske læreprosessar og uttrykksformer

2.1.1 Estetikk og estetisk erkjenning

Det er bindingar mellom synet ein har på kunst og estetikk, og slik ein tolkar og forstår drama som estetisk læreprosessar i praksis (Allern, 2015, s. 140; Sæbø, 2009, s. 31). For å forstå pedagogiske og didaktiske tankar kring drama som kunst- og kulturfag, er det difor interessant og verdifullt for mitt prosjekt å sjå litt nærare på omgrepet estetikk knytt til erkjenning og læring.

Estetikk vert forklart som kunst i vid forstand med utgangspunkt i estetisk erfaring i Kjersti Bale si bok *Estetikk – en innføring* (Bale, 2009, s. 7). Omgrepet estetikk handlar såleis om meir enn kunstfilosofi eller læra om det skjønne. I Austring og Sørensen si bok *Æstetik og læring*, vert både sansar, kjensler, erkjenning, sosialisering, kunst og kultur knytt til omgrepet estetikk (2006, s. 44). Boka viser til tre vanlege områder ein brukar estetikkomgrepet; når ein snakkar om det skjønne og harmoniske, når ein snakkar om smak og når ein snakkar om erkjenning gjennom sansane. I samband med kunstfaga legg Austring og Sørensen to meiningar i omgrepet estetikk; ei teoretisk meining, og ei praktisk meining, som handlar om verkemidlane i dei forskjellige kunstfaga (2006, s. 44). I skulen vert estetiske fag gjerne brukt i samband med at elevane lærar seg praktisk dugleik i kunstfaga (Bale, 2009, s. 10). Når ein skal forstå

kunstfaga sitt mangfald av uttrykksformer, skil ein gjerne mellom tre tradisjonar: *den mimetiske* handverktradisjonen, som ser kunst som handverk, *den ekspressive* uttrykkstradisjonen som ser på kunst som personleg uttrykk og *den transformative* erfaringstradisjonen som ser på kunst som erfaring (Sæbø, 1998).

Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer er meir opptatt av kunst som erfaring enn av kunst som objekt. Han meiner at deltakarane aktivt tek del i kunsterfaringa gjennom medskaping. Denne medskapinga er knytt til leiken. Gadamer forklarar kunstverk som ein prosess med symbolske, medskapande kvalitetar (Bøyum, 2002; Warnke, 1995). Verket vert noko meir enn dei enkelte delane, og kan syna fram «en betydning som er større enn verkets begrepsmessige betydning» (Bale, 2009, s. 19). I tillegg vektlegg Gadamer at for å oppnå erkjenning må ein ha kjennskap til og få øving i kunsterfaringar. Ei kunsterfaring handlar om kommunikasjon og felles erfaringar med andre, og Gadamer meiner det er ein føresetnad at ein lærer om form og innhald for å kunne delta (Gadamer, 1977, gjengitt i Bale, 2009, s. 14-17).

Synet på kunst som erfaring har Gadamer til felles med filosofen og pedagogen John Dewey (Dewey, 1934, gjengitt i Bale, 2009, s. 17; Austring & Sørensen, 2019, s. 268). Han ser på kunst, estetiske erfaringar og dagligdagse erfaringar som gradar av det same. Dewey understrekar at aktiv deltaking eller skaping er nødvendig når ein skal gjera erfaringar, og at estetiske erfaringar er både praktiske, emosjonelle og kognitive (Bale, 2009, s. 17-18).

Kunst blir viktige vegar for erkjenning. Austring og Sørensen ynskjer å definera estetikk på ein måte som ikkje handlar om individuell smak eller ei særskild sanseleg erkjenning. Dei ser det som viktig å få fram at all erfaringsbasert erkjenning har ein sanseleg dimensjon, ikkje berre estetiske erkjenningar (2006, s. 44). Estetikk er sanseleg symbolsk form, og Austring og Sørensen viser til Hansjörg Hohrs si forståing av estetikk som kulturelt forankra, menneskeskapt symbolspråk med særskilde formkarakteristika med ynskje om å kommunisera (Hohr, 2002, gjengitt i Austring & Sørensen, 2011, s. 7). Dei definerer estetikk slik: «Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunisere fra, til og om følelser» (Austring & Sørensen, 2006, s. 68). Denne definisjonen gjev ei forståing av symbolspråket som noko anna enn andre symbolske former i til dømes matematikk og skriftspråk.

Den estetiske symbolske forma har fleire karakteristiske trekk. Den er sanselege *uttrykk* for våre sanselege *inntrykk* og den representerer ei tolking av røynda. Estetisk symbolsk form kan kommunisera *frå, til og om* kjensler. Den kan skapa og *uttrykkja heilskap* av forskjellige delelement, og *kommuniserer kompleksitet* ved at den på same tid kan vera subjektiv, kollektiv, sanseleg, kjenslemessig og gje forståing av heilskapen. Symbolsk form rommar *meirbetyding*

og uttrykkjer det *useielege*. (Austring & Sørensen, 2006, s. 53). *Meirbetyding* forklarar dei med at estetiske uttrykk kan kommunisera meir om opplevingar, kjensler og intensjonar enn det me er oss bevisst eller greier setja ord på. Den estetiske kommunikasjonen er så fortetta av tydingar at ein i bevisstheten ikkje klarar å avkoda fullstendig. Noko av avkodinga skjer umedveten. Difor tek ein gjerne val i estetiske prosessar som ein ikkje sjølv er klar over. Både mottakaren og avsendaren sin subjektivitet og individualitet spelar inn i avkodinga, og leier slik til meirbetyding. Det estetiske symbolske formspråket kan òg hjelpa oss til å få uttrykkja det me ikkje greier å uttrykkja gjennom tale- og skriftspråket, og *taus kunnskap* kan bli synleg for oss (Austring & Sørensen, 2006). Taus kunnskap er erfaringsbasert læring ein ikkje kan få uttrykt verbalt, men som ein må få uttrykt på andre måtar enn gjennom ord og setningar (Polanyi, 2000/1966). Kunst bidreg til å uttrykkja og tolka kompleksiteten i tilværet vårt, fordi kunsten sitt formspråk ikkje berre uttrykkjer og kommuniserer sjølve betydinga, men òg betydingane bak betydinga (Austring & Sørensen, 2006, s. 37; Bale, 2009, s. 16).

2.1.2 Kunstfaga som estetiske læreprosessar og uttrykksformer

I alle kulturar har ein kunst og estetiske uttrykksformer som til dømes song, dans, musikk, teater, biletkunst. Ungar i rolleleik brukar estetiske uttrykksmidlar og fantasi i samspel med andre. Dette er såleis ein del av alle menneske sitt liv, både i kvardag og til fest. Oppfatningar av at kunst og estetiske prosessar i skulen er ein integret del både i menneska sitt kvardagsliv og i læringa og danninga, er prega av både Aristoteles sine tankar om at kunst uttrykkjer ei fortolking av røynda, og av Dewey sitt demokratiske syn på kunst (Austring & Sørensen, 2019, s. 260-261; Dewey, 1934). «Alle kunstformer gjør noe med et fysisk materiale, med kroppen eller noe utenfor kroppen, ved eller uten bruk av andre redskaper, og med sikte på å skape noe som kan ses, høres eller berøres» (Dewey, 2008, s. 205). Gjennom estetiske læreprosessar får ein difor aktivt og skapande uttrykt seg og kommunisert ved hjelp av kunstens sine konkrete verkty og virkemidlar. Sæbø peikar på at estetiske læreprosessar i skulen fyrst og fremst vert knytt til dei estetiske faga, der elevane får uttrykkja seg gjennom symbolske uttrykksformer og virkemidlar. Med utgangspunkt i kunstfaga sin praksis og teori får elevane skapa, erfara, oppleva, reflektera og læra å formidla kompetansar ved hjelp av estetiske uttrykksformer (Sæbø, 2016, s. 107).

Kunstfilosofen David Best ser ei utfordring hjå teoretikarar som meiner kunst berre handlar om kjensler og kreativitet - ikkje læring og erkjenning. Han meiner det herskar ei oppfatning om at det å verdsetja og skapa kunst har å gjera med ei subjektiv og umiddelbar kjensle, som ikkje har med forståing, fornuft og erkjenning å gjera (1991). I fylgje Best er denne

oppdelinga ein myte. For at ein på best mogeleg måte skal kunna forsvare kunst i utdanning, meiner Best ein må vekk frå ideen om at medvitet vårt har denne dikotomien mellom det kognitive og rasjonelle og det kreative og kjenslemessige. Denne måten å tenkja på, er i fylgje Best ikkje berre øydeleggjande for kunstfaga, men for all undervisning (Best, 1991, s. 23). Best hevdar emosjonar er rasjonelle erfaringar og opplevingar, og han er kritisk til subjektivistar som forklarar emosjonar som noko ein passivt tek i mot. Kunst handlar for han om å utvikle forståing, ikkje berre ta i mot og uttrykkje kjensler og opplevingar. Difor bør skaping, kritisk vurdering, forståing og erkjenning inngå i kunstfaga. Slik kan ein oppnå noko frigjerande eller oppdragande gjennom kunst i opplæringa. Dersom ein avgrensar omgrepet erkjenning til å berre gjelda induktiv og deduktiv resonnering, utelukkar ein det viktigaste innan all kunnskap; det interpretative (Best, 1991, s. 24-25). Det er denne tolkande resonneringa som utviklar omgrepsdanninga, og opnar for nye og fordomsfrie måtar å sjå verda på, i fylgje Best.

Tor-Helge Allern omtalar estetiske læreprosesser som den læringa som skjer gjennom sansane og dei metodane som vert nytta i kunstfaga. Han meiner det estetiske aspektet er tilstade i all læring og knyt såleis estetiske læreprosessar til andre fag enn dei som vert rekna som estetiske (Allern, 2015, s. 140-141). Han skil mellom tre forskjellige perspektiv på estetiske læreprosesser knytt til erkjenning gjennom kunst (Allern, 2015, s. 140; Allern, 2011, s. 9). Det eine synet heng saman med *rasjonalismen*, og er prega av Descartes tankar om at det er motsetnad mellom fornufta og kjenslene. Erkjenning vert då berre knytt til kunnskap og vitskapelege prosessar, ikkje til kunsten. Med eit slikt syn, vil ikkje estetiske prosessar leia til erkjenning og ny forståing. *Det klassiske synet* er prega av Aristoteles sine tankar om at kunsten gjev ei særeigen form for erkjenning, ei erkjenning som er annleis enn andre erkjenningar. I følge Allern har dette synet vore sentralt innan norsk dramapedagogikk når ein argumenterer for at drama har eit læringspotensial, og at dette synet har bidrege til at kunstfaga har vorte sett på som fag utan band til kunnskap. *Det estetiske synet* ser på estetiske læreprosessar som en dimensjon ved all erkjenning: Her skil ein ikkje mellom erkjenning i vitenskap og kunst (Allern, 2011, s. 9; Allern, 2015, s. 140-141).

Estetikk og kunst vert rekna som språk og kommunikasjon, og arbeid med estetiske prosessar vert av fleire sett på som interaktiv kommunikasjon mellom alle som deltek i prosessen (Austring & Sørensen, 2019, s. 261; Østern et al., 2019b, s. 16). Estetiske uttrykksformer nyttar seg av symbolbruk i samband med kunstnarlege uttrykksformer. Som alle former for språk, har dei estetiske formspråka både «en indholdsside, som de referer til, mens de samtidig har en uttrykside, som de formulerer sig igennem» (Austring & Sørensen, 2019, s. 263). Innhald og uttrykk er samstundes tilstade i formspråket og kan ikkje skiljast frå ein annan.

Dette formspråket, eller uttrykket, vert kommunisert i ein treeinighet med den som uttrykkjer og den som tek i mot uttrykket (Austring & Sørensen, 2019, s. 263; Dewey, 1980, s. 106). Det skjer ein medieringsprosess, der elevane si oppleving av verda vert til kommuniserande estetiske symbol. Austring og Sørensen viser til nokre kjenneteikn ved det dei omtalar som *det estetiske språk* (2019, s. 265 - 267). Det estetiske språket blir til eksempel ikkje brukt til å fortelja om noko objektivt, nøytralt som vert forstått likt av alle og som betyr det same kvar gong. Estetisk språk blir brukt til å arbeida med og kommunisera kjenslemessige og sansemessige erfaringar gjennom symbolbruk som kan tolkast forskjellig frå person til person «Det finnes således ikke en entydig og konvensjonell formel for det æstetiske sprog» (Austring & Sørensen, 2019, s. 266). I tillegg kan det estetiske språket uttrykkja ei heilskapleg meining av dei forskjellige delane som vert uttrykt. Dette gjer at ein kan greia uttrykkja alt det ein ikkje klarar få fram ved å berre bruka verbal- eller skriftspråket. Estetiske skapande prosessen lar òg elevane få kommunisera og uttrykkja det dei ikkje klarar formulera munnleg. Det estetiske språket kan difor vera eit supplerande eller alternativt språk i kommunikasjonen med andre (Austring & Sørensen, 2019, s. 267).

Det ligg eit stort pedagogisk potensiale i estetikk som læringsmåtar og læreprosessar i dette at elevane får reflektert og kommunisert gjennom å omsetja opplevingar og inntrykk til estetisk symbolsk form. «Det, som er felles for alle formuttrykk, sproglige, kropslige eller materielle, er, at uttrykket som sådant refererer til og så at sige er et *billede* af noget andet» (Austring & Sørensen, 2006, s. 49). Symbolske formuttrykk kommuniserer og representerer gjerne noko anna og noko meir enn seg sjølv.

Estetiske uttrykksformer er eit kulturelt språk, og skulen må leggja til rette for arbeid med dei estetiske formspråka gjennom at elevane får læra i samspel med nokon som meistrar det. Det kan vera lærarar, medelevar eller via møte med kunstnarar og kunstuttrykk (Austring & Sørensen, 2019, s. 267). Austring & Sørensen sin definisjon på estetiske læreprosessar lyer: «En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden» (2006, s. 49). Estetiske prosessar har evne til å gje elevane personleg og kulturell identitet og utvikling, ved at dei får spegla seg sjølv og si forståing av røynda både i kulturelle uttrykk, i medelevane sine uttrykk og i den responsen eleven får på sine eigne. Gjennom desse kreative prosessane får fantasien og den formspråklege kompetansen utvikla seg gjennom arbeid med materialet, og gjennom dei vala eleven tar undervegs og gjennom formidlingsprosessen (Sørensen & Austring, 2011, s. 8).

Læring og erfaring har både ein sanseleg, ein kroppsleg, ein emosjonell og ein kognitiv dimensjon. Austring & Sørensen (2006) synleggjer dette ved å trekkje fram tre hovudmåtar å lære på: *Den estetiske læringsmåten, den diskursive læringsmåten og den empiriske læringsmåten.*

Den empiriske måten handlar om det direkte sanselege møtet med verden, som å sjå, høyra, lukta, smaka og føla. Den er kroppsleg forankra, har med sanselege, kjenslemessige og refleksive erfaringar å gjere og er ofte lagra som taus kunnskap. Den vert utvikla ved å aktivt eksperimentera med kropp og sansar i eit samspel med andre (Austring & Sørensen, 2006, s. 84).

Den estetiske læringsmåten vert sett på som relasjonell og kroppsleg, og den har med kjenslene våre å gjere. Ein fortolkar og bearbeidar sanselege og refleksive opplevingar og inntrykk av verden gjennom prosessar som omformar desse til estetiske uttrykk. Den kan skapa heilskap og meining av både utalte og useielege deler. Den estetiske måten å lære på kan utvida rammer for røynda, skapa abstrakt tenking og gje ny erkjenning både om røynda og oss sjølve – ein kunnskap som er forankra i kroppen og kjenslene våre. Gjennom estetiske læreprosessar vert elevane sine inntrykk omsett til uttrykk gjennom estetiske uttrykksformer (Austring & Sørensen, 2006, s. 101).

Den diskursive læringsmåten byggjer på den empiriske og den estetiske læringsmåten. Kjenslene er tona ned, og som fortolkings- og formidlingsreiskap er det kognitive, logisk tenkande, analytiske og drøftande språket meir tilstade. Desse tre læringsmåtane er ofte samanblanda i ein læringssituasjon. Alle tre vert sett på som like nødvendige, og vert knytt til sosiale settingar og relasjonar til andre (Austring & Sørensen, 2006, s. 83 - 87).

Austring og Sørensen bekymrar seg for at estetiske læreprosessar ofte får ei rolle som eit verkty for andre fag, og at dei estetiske faga sin estetiske dimensjonen såleis blir sekundær (2006, s. 80). Slike tenkjemåtar der den pedagogisk dugleikstenkinga kjem i sentrum framom borna sin trong til aktiv, estetisk handling i læring og utvikling er noko som har uroar fleire (Varkøy, 2012, Best, 1991).

Rapporten «*Arts ans Cultural Education in Norway*» (Bamford, 2011) viser til ei anna utfordring for dei estetiske faga i norsk skule. Den rapporterer at faga har lidd under eit sterkt nasjonalt fokus på resultat og styrking av basisfaga matematikk, engelsk og norsk. Dette har slått negativt ut på praksisen i kunst- og kulturfaga, og rapporten gjev særleg grunn til å engsta seg for dramafaget si stilling i utdanninga (Bamford, 2011, s. 7). Dåverande læreplan, LK06, såg på drama som ein undervisningsstrategi, og drama var omtala i læreplanane for språkfaga. Rapporten viste likevel til ein stor mangel på kompetanse blant lærarane innan kunstfaga. Den

synte at dei estetiske faga og læreplanane hadde vorte meir teoretiske, og at det var mange praktiske utfordringar når ein skal undervisa i desse faga. Lærarane uttrykte at læreplanane ikkje var tydelege nok, og at ein mangla gode undervisnings- og lærerressursar. Dei følte seg difor ikkje kompetente eller trygge på å bruka kunst som læringsmetode, og resultatet vart ei avgrensa og mindre variert undervisning. Dette gjekk igjen ut over elevane sin mogelegheit til å læra gjennom det mangfald av metodar kunstfaga kan tilby. Rapporten anbefalte difor meir fordjuping innanfor estetiske og kultureltererte fag i lærarutdanninga, betre læremidlar, ei meir heilskapleg tenking og betre kriterier og vegleing for vurdering og evaluering innanfor kunst- og kulturooplæringa (Bamford, 2011, s. 16).

Nokre av desse utfordringane har Kunnskapsdepartementet koma i møte med sin strategiplan for å styrka dei estetiske faga i skulen, «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» (KD, 2019c). Her er ambisjonen å auka kompetansen og statusen til kunstfaga. Dei praktiske og estetiske faga vert sett på som ein ressurs der kvart fag og fagområde har ein eigenverdi som danningfag, og det vert understreka at faga ikkje berre må bli verktøy for å oppnå læring og trivsel i andre fag (KD, 2019c, s. 10). Planen påpeikar at dei praktiske og estetiske faga er ulike og forankra i kvart av faga sine akademiske disipliner. Den framhevar òg at faga sine spesielle kjenneteikn kjem til syne på forskjellige måtar, samstundes som den trekk fram at det er likskap mellom desse faga. «Fagene skal gi elevane særlig mulighet til å drive utøvende, kreativ og praktisk virksomhet, delta i fysiske aktivitet og skape og uttrykke seg i arbeid med ulike materialer, verktøy og instrumenter» (KD, 2019c, s. 8). Strategien presiserer at estetiske læreprosessar og praktiske arbeidsformer er viktig i alle fag. Dei estetiske faga vert likevel sett på som spesielt eigna til å skapa gode læringsprosessar, ved at dei lar elevane forstå og læra nye omgrep på ein praktisk og kroppsleg måte. I tillegg legg faga til rette for tverrfagleg arbeid gjennom sine arbeids- og uttrykksformer (KD, 2019c, s. 4-5). Strategiplanen viser òg til at dei praktiske og estetiske faga tar i bruk varierte arbeids- og uttrykksformer, som igjen opnar for undervisning på tvers av fagdisiplinar og lar elevane få forståing av røynda. Det blir slått fast at «[p]raktiske og estetiske fag stimulerer elevane til å reflektere, oppleve, uttrykke seg, forstå samfunnet vi lever i og utfordre samfunnsdebatten» (KD, 2019c, s. 10).

2.1.4 LK20 og estetisk læring

Kva seier fagplanane og *Overordna del– verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringa* (KD, 2017) om estetisk danning og kunst- og kulturfaga? Det er interessant å undersøka om det er samsvar mellom tankane i strategiplanen (KD, 2019c) og LK20.

Under kapitla om verdiar og prinsipp kjem det fleire stader til uttrykk forhold knytt til estetiske læreprosessar og dimensjonar. Både *Verdigrunnlaget i opplæringa* (KD, 2017, kap. 1) og i *Prinsipp for læring, utvikling og danning* (KD, 2017, kap.2) er dette tydeleg til stades. I *Kritisk tenkning og etisk bevissthet* (KD, 2017, kap.1.3) viser ein til kunstnarleg arbeid og uttrykkjer at «Kritisk tenking og etisk bevissthet er både ein føresetnad for og ein del av det å lære i mange ulike samanhengar, og bidrar til at elevane utviklar god dømmekraft. Praktisk yrkesutøvelse og kunstnarisk arbeid krever òg evne til å reflektere og gjere vurderingar». (KD, 2017, kap. 1.3). Her knyt ein kognitiv, kritisk tenking til praktiske og kunstnarlege prosessar.

Tankar om estetiske læreprosessar kjem tydelegast til uttrykk i *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (KD, 2017. kap.1.4). Ei oppfatninga av at estetiske læreprosessar har ein eigenverdi og at desse betyr noko for den personlege utviklinga hjå elevane kjem fram. Det står blant anna at «Den estetiske sansen vår blir utvikla i møte med ulike kulturelle uttrykk, og dei bidrar til å løfte fram nye perspektiv», at «Kunst- og kulturuttrykk har òg betydning for den personlege utviklinga hos den enkelte» og at «Kulturelle opplevingar har ein eigenverdi....» (Alle frå KD, 2017, kap.1.4). Det vert og understreka at leik, praktisk og skapande aktivitetar er viktige for læring: «Elevane skal lære og utvikle seg gjennom sansing og tenking, estetiske uttrykksformer og praktiske aktivitetar» og «For dei yngste barna (.....) gir leik moglegheit til kreativ og meningsfylt læring» (Begge frå KD, 2017, kap. 1.4). Både leikens veg til erfaring og at skapande læreprosessar har mykje å seie for elevane si danning og deira utvikling av identitet vert vektlagt (By et al, 2020; KD, 2017). Under *Prinsipp for læring, utvikling og danning*, kjem det fram at born og unge sine møter med kunst og kultur er viktig i ein livslang dannelsingsprosess, og at «Elevane blir danna i møte med andre og gjennom å utfalde seg fysisk og estetisk på ein måte som fremjar rørsleglede og meistring» (KD, 2017 kap. 2).

Det kan såleis sjå ut til at estetiske læringsprosesser har ein tydeleg plass i grunnskolen sine overordna styringsdokumenter. Det er likevel viktig å sjå *Overordna del* og læreplanane i samheng. Det som står om kunst, opplevingar, praktisk og estetisk utfalding si rolle i danninga av elevane, skal først vidare i korleis ein i praksis forstår læring, utvikling og danning i alle fag i skulen (By et al, 2020, s. 36; KD, 2017).

Dersom ein ser til fagplanane, så er estetiske læreprosessar og dimensjonar i ulik grad tilstade, og på inga måte like eksplisitt som i *Overordna del*. Omgrep knytt til dette er uttrykt tydelegare i nokre fag enn i andre, men i nokre fag, til dømes matematikk, er desse dimensjonane og prosessane heilt fråverande (By et al, 2020, s. 43; KD, 2017; KD, 2019d). Av dei faga i fagplanen eg konkret ser på i mitt forskingsarbeid, er det tydelegast tilstade i

norskfaget. Under fagets kjerneverdier står det at «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (KD, 2019a), og under grunnleggende ferdigheter står det til eksempel at elevene kan «- uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (KD, 2019a). Dette vert tatt igjen i underevurderinga der det står at «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom å la elevene leke, undre seg og bruke sansene sine i arbeidet med å lære faget.» (KD, 2019a, s. 1).

Overordna del beskriv grunnsynet som skal prega den pedagogiske praksisen i heile grunnopplæringa, og det er den som skal gje retning til faga. *Overordna del* og fagplanane heng tett saman og må brukast saman (KD, 2017) Eg opplever likevel at den estetiske dimensjonen frå verdiane og prinsippa i *Overordna del* ikkje er tilstade på same måte i fagplanane.

2.1.3 Drama som estetiske læreprosessar og uttrykksformer

Den posisjonen drama har i gjeldande læreplanar, vil naturleg påverka skulane si forståing av drama som fag og metode. Dersom ein ser for seg å nytta drama som verkty og uttrykksform i vurderingsarbeidet, vil lærarane si generelle haldning til drama ha mykje å seie. Drama i lærarutdanninga vil på si side alltid vera «avhengig av hvilken posisjon og plassering metoden/faget har på de ulike skolenivåene» (Braanas, 2008, s. 357). Eg ser det difor som relevant å visa til utvald litteratur og teoriar som søkjer både definerer, men og å argumentera for drama som fag og metode i skulen.

Drama- og teaterpedagogene¹⁰ (DTP) har laga ein rapport «Drama/teater i norsk grunnskole – Muligheter og spillerom», der dei presenterer eit forslag til fagplan for faget *drama/teater* (DTP, 2016). Rapporten vart laga som eit forarbeid til ein tenkt læreplan, med von om at fagfornyning kunne bety fagstatus for faget i grunnskulen. I rapporten forklarar DTP kva innhald drama/teater-faget kan ha, ved å blant anna trekkje fram: faget si evne til å utforska tema gjennom fiksjon, det tverrfaglege aspektet ved faget og at faget skapar ei variert og nyansert læring. Dei poengterer at drama/teater ikkje berre handlar om dramatisering, men òg om «kroppsspråk, stemmebruk, formidling, lytting, lesing, samhandling, fellesskap, konflikthåndtering, det handlar om nyanser, nye synsvinkler og empati» (DTP, 2016, s. 4).

Professor i drama, Aud Berggraf Sæbø forklarar drama som ein praksis der det kroppslege og kjensle- og sansemessige vert foreina med kognitive erkjennings- og læreprosessar (2016, s. 184). Sæbø definerer drama som både fag, metode og i tillegg ei

¹⁰ Drama- og teaterpedagogene, heretter omtala som DTP, kan du lesa meir om her: <https://dramaoigteater.no/om-oss/>

uttrykksform. Ho hevdar at alle kompetansane til elevane vert tatt i bruk gjennom drama, av di undervisninga inneheld både aktivitet, erfaring og oppleving (Sæbø, 1998). Sæbø forklarar at den viktigaste kvaliteten drama har, er at det er ei estetisk uttrykks- og læringsform der fiksjonen, eller det symbolske spelet, står sentralt (Sæbø, 2016). Sjølv brukar ho omgrepet *drama som læringsform* når dramafaglege læringsformer vert tatt i bruk i andre fag. Ho hevdar at drama berre vil fungera som metode, arbeidsmåte og uttrykksform i andre fag, om ein samstundes tek vare på det kunstfaglege innhaldet. Dramaundervisninga vil elles verta overflattisk, og ein går glipp av drama si evne til å utvikla innsikt og djupare forståing (Sæbø, 1998).

Heggstad (2012a) ser utfordringar ved at drama i grunnskulen fyrst og fremst blir nytta som arbeidsmåte og formidlingsform, og at faget difor har behov for å legitimera seg. Ho understrekar at det er vesentleg korleis ein forklarar og omtalar dramafaget, både innanfor fagfeltet, men og ut til foreldre, politikarar og skuleverket. Ein må ivareta eleven som deltakar og kommunisera den faglege kvaliteten på det ein gjer (Heggstad, 2012a, s. 138 -139). I *7 veier til drama* (2012a), forklarar Heggstad drama som eit kunstfag som aktiverer heile menneske, og der det symbolsk-estetiske teaterspråket er sentralt for læring og kommunisering.

Drama er et kunstfag tilrettelagt for skapende opplevelse og læring. Gjennom kropp og stemme, fantasi og fortellingsevne identifiserer vi oss med framstilte figurer og situasjoner og lærer og uttrykker oss på nye måter. Vi veksler mellom spontanitet og struktur. Vi skaper og omskaper form og struktur og reflekterer over spillhendelser og spillhandlinger både i og utenfor spillet. (Heggstad, 2012a, s. 16)

Heggstad knyt dramapedagogikken til teateret som kunstform og til leiken og det leikande mennesket. Ho framhevar at Dewey sine tankar om «learning by doing» er sentrale i arbeid med drama. Det same er utviklingspsykologen Lev Vygotsky sitt læringssyn, som seier at elevar kan strekka seg lengre gjennom den dramatiske leiken (Heggstad, 2012a, s. 17; Imsen, 2020, s. 207).

Heggstad (2012a) brukar omgrepet *kunsthagdidaktikk* for å forklara innhaldet og arbeidsmåttane innan dei estetiske faga, med grunnlag i faga sin praksis og teori. Innan kunstfagdidaktikk jobbar ein ut frå det konkrete, eit materiale, så vert refleksjonar utvikla ut frå språket og uttrykksregisteret til kunstforma (Nyernes, 2008, s. 12). Sett frå dramafaget handlar det om å vera bevisst formregisteret i dramafaget, og at ein jobbar med kunstnarlege nyansar gjennom stemme, kropp og rom, og å setje ord på og reflektere gjennom estetiske erfaringar. «En lærer seg å lese, røre ved og utvikle elevens uttrykk: gester, bevegelse, blikk, ord, tekster» (Heggstad, 2012a, s. 138).

I 1988 gav Grunnskolerådet ut eit vegleiingshefte i drama til dåverande læreplan¹¹. Heftet la vekt på drama i klasserommet, og var meint som ei metodisk støtte og inspirasjon til drama i grunnskulen. Drama vert her forklart som ei estetisk form for erkjenning gjennom arbeid med den dramatiske fiksjonen, der elevane arbeidar parallelt i den fiktive og den verkelege verda (Grunnskolerådet, 1988, s. 10). Drama støttar seg både til pedagogikken og teateret. Har ein fokus på pedagogikk, er det det kollektive og samhandlande som står sentralt, der ny forståing og kunnskap oppstår ved at elevane fordjupar seg i stoffet gjennom aktiv deltaking og skaping. «Læringen skjer mest effektivt når hele mennesket er involvert - intellekt og følelser – når mennesket både er skapende og reflekterende» (Grunnskolerådet, 1988, s. 10). Har ein fokus på teaterdelen av drama, ser ein på deltakarane som både aktør og publikum, og sume tider òg dramaturg og instruktør. Det handlar om å vera medveten grunnelementa figur, fabel, rom og tid, og at ein finn estetikken i faget i dei dramatiske verkemidla og dei dramaturgiske vala (Grunnskolerådet, 1988).

Den britiske dramapedagogen Gavin Bolton har bidrege til å foreina synet på om det er eleven og rolleleiken eller den sceniske framføringa som bør stå i fokus. Han hevdar det ikkje er noko eksakt skilje mellom skodespelaren på scena og boret som leikar. Det er meir eit kontinuum (Braanaas, 2008, side 269; Bolton, 1981/1979, s. 125). Bolton ser på pedagogisk drama som eit middel for å oppnå utvida og endra innsikt. Gjennom drama kan det skje ei affektiv og kognitiv vekst og ei personleg endring i verdisynet til elevane (Bolton, 1981/1979, s. 132). Det har difor betydning kva ein gjer og korleis ein legg opp undervisninga for å nå det han omtalar som *drama for forståing* (Bolton, 1981/1979, s. 29). Læraren har då som oppgåve å leggja til rette og strukturera dramaundervisning slik at ny innsikt kan oppstå hjå elevane. Bolton støttar mykje av sin teori på leikteoriar hjå Vygotskij og Jean Piaget. Han vektlegg rolleleiken si kognitive betydinga og meiningsskapande potensiale, og at born gjennom leiken strekkjer seg lengre enn det som umiddelbart og konkret er tilstade. På den måten greier borna å erverva seg nye omgrep, nye ferdigheitar og ny meining (Braanaas, 20008, s. 266; Bolton, 1981/1979, s. 40).

Bolton utfordrar utsegn som at drama *er* handling, og hevdar at krafta i drama ligg i at drama *ser ut som* handling. Det er tankane som er i handling, med eit formål om å forstå og skapa ny innsikt (Bolton, 1981/1979, s. 41). Ved å dra parallellar til fantasileiken eller symbolleiken, skil han mellom læring frå *indre handling* og frå *ytre handling*. Den ytre handlinga er både det elevane reint konkret gjer og det elevane i fantasien tenkjer seg at dei

¹¹ Mønsterplanen for Grunnskolen 1987.

gjer. Det oppstår ny innsikt, kunnskap og dugleik og omgrepsforståing frå samanstillinga av desse to konkrete røyndene, og det er her kvaliteten i dramaoppleving ligg (Bolton, 1981/1979, s. 36-38; Braanaas, 2008, s. 266). På same tid går det føre seg læring på eit indre emosjonelt plan. Det kan handla om eit underliggjande, subjektiv motiv, som bornet ikkje sjølv er seg bevisst, eller om haldningar baserte på kjensler (Bolton, 1981/1979, s. 45-47).

Bolton og kollegaen Dorothy Heathcote har baa vore med og prega forståinga av dramapedagogikk i Noreg. Heathcote er pedagogen bak *lærer-i-rolle*-teknikken. Med god kjennskap til teaterelementa var metodikken hennar prega av at elevane gjennom drama skulle læra ved *living-through*. For Heathcote, som hos Bolton, handlar dramaundervisninga om at elevane skal få erfaringar ved å gjennomleva lærestoffet gjennom fiksjon (Braanaas, 2008, s. 261). Heathcote brukte distansering som grep i sine prosessdrama, og var opptatt av å engasjera deltakarane. Dei pedagogiske vala skulle fremja refleksjon og medvit kring spillsituasjonen. Dette var langt viktigare for henne enn å ta kunstnarlege val for å imponera eit publikum (Eriksson, 2008, s. 152-153). Heathcote såg på drama som eit middel til læring, men meinte ein ikkje kan måla det som er drama sitt eigentlege mål, nemleg å forstå seg sjølv og verda betre (Braanaas, 2008, s. 263).

Dr. art David Hornbrook kritiserte blant anna Bolton og Heathcote, for å innsnevra dramafaget til å verta eit pedagogisk verkty, med fare for at faget vert legitimert gjennom andre fag. Sjølv dreier han fokuset mot dramafaget sin eigenart som eit kunstfag (Hornbrook, 1989, gjengitt i Braanaas, 2008, s. 323-324). Han presenterer ei utvida forståing av den dramatiske tekst som omfattar «levendegjoringen, framføring gjennom ord, bevegelse, lyd og bilde – og den er alltid avhengig av at det finnes en mottaker, et publikum» (Braanaas, 2008, s. 325). Han legg vekt på progresjon og evaluering i faget, og det blir viktig at elevane får øva og trena seg på ferdigheiter.

Professor David Davis ser på dramapedagogikk som ei løysing på mange av utfordringane i verda i dag. Det viktige med drama for han, er at elevane får gjennomleva problemstillingane dei jobbar med. Han støttar seg både på Bolton og Heathcote sine tankar om at fiksjonen kan læra oss om røynda (Davis, 2014, s. 23), men han er kritisk til tankar om distansert refleksjon gjennom drama, og meiner desse ideane står for sterkt i dramapedagogikken. Han er difor kritisk til det han meiner er ei dreing mot distanserte former for engasjement hos Heathcote, og usamd i Jonothan Neelands sitt fokuset på konvensjonar. Han meiner eit slikt fokus handlar for mykje om å få drama til å passe inn i læreplanane (Davis, 2014, s. 27-32). Av same grunn verkar han vera kritisk til prosessdrama; det inneber eit krav om at læringa skal gje resultat relatert til læreplanen. Davis forfektar at «Drama is beeing, not

pretending» (Davis, 2014, s. 49), og meiner krafta i drama ligg i at elevane erfarer tre nivå samstundes når dei er i rolle: *eg* får det til å skje, det skjer med *meg* og *eg* er medveten at det skjer med *meg* (Davis, 2014, s. 53).

For Austring & Sørensen er det sentrale ved drama som estetisk læreprosess det at elevane får gjera inntrykk og erfaringar om til uttrykk, ved å bruka sin eigen kropp og stemme i aktive, skapande prosessar i samhandling med andre (2009, s. 90). Det er ikkje berre ytre material og reiskapar som vert brukt i den estetiske medieringa, men elevane sin eigen kropp og stemme. Gjennom drama kan deltakarane få utvikla og uttrykkja ny kunnskap og erkjenning, fordi dei gjennom bruk av kroppen både har fått aktivert deira kjenslemessige forståingar av verda og den tause kroppsleg kunnskapen. «Drama som æstetisk læreproces rummer således komplekse og mangesidige læringspotetialer, der giver deltagerne en særlig mulighed for at udvikle kropslig forankret forståelse af både sig selv, hindanden og den verden, de er omgivet af og socialiseres ind i» (Austring & Sørensen, 2009, s. 91). At dramafaget er i ei særstilling fordi drama handlar om å ytra seg gjennom kroppsleg form og har i seg kompleks kommunikasjon, er noko òg Heggstad peikar på (2012a, s. 138).

Gjennom drama får elevane utforska lærestoffet gjennom opplevingar, erfaringar og refleksjonar i arbeidet med dramafaglege uttrykks- og læringsformer (Sæbø, 2016, s. 108). Sæbø skriv om dramatisk spill sine to uttrykksformer: å framføra ei dramatisering og det frie, improviserte uttrykket. Ho understrekar at begge desse høyrer heime i dramafaget, og at begge byggjer på dei same virkemidla, grunnelementa og på dramaturgi (Sæbø, 1998, s. 47). Elevane får uttrykkja seg gjennom fiksjon og ved hjelp av dramatiske virkemidlar som spenning, kontrast og dynamikk. I tillegg tek ein i bruk virkemidlar og metodar frå andre estetiske fagområder som dans, musikk, litteratur, biletkunst (Austring & Sørensen, 2009, s. 91).

Austring og Sørensen knyt Janek Szatkowski sitt omgrep *den estetiske fordobling* til arbeid med drama. Elevar som er i fiksjon i samspel med andre, vil ha ein forsterkande og kompleks verknad både på kvarandre si læring og på utviklinga av formuttrykk. I dramaprosessar er deltakarane samtidig tilstade både i og ute av rolle. I samspelet og kommunikasjonen er dei medveten både eigne og andre sine uttrykk i og ute av rolle på ei same tid. Deltakarane sine bevisste og tause kunnskapar påverkar gjensidig kvarandre og vert mediert til eit nytt felles estetisk uttrykk (Austring Sørensen, 2008, side 172). Den kunnskapen elevane får gjennom slike prosessar vert heva frå kvar og ein si læring om livet, til ei meir allmenn forståing av røynda. Sæbø uttrykkjer det slik «Det særegne for teater som kunst er det dramatiske spillet som uttrykksform for å si noe om det å være menneske» (Sæbø, 1998, s. 19).

2.2 Djupnelæring

2.2.1 LK20 og djupnelæring

Djupnelæring er ikkje eit nytt omgrep, og det fins mange forståingar, betydingar og definisjonar av omgrepet (Gilje et al., 2018; UiO¹², 2019a). Det er likevel ikkje før no det står eksplisitt i planverket at skulen skal gje rom for djupnelæring i undervisninga. «Opplæringens verdigrunnlag skal prege dybdelæringsprosesser slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft og evnen til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderingar» (Udir, 2019b, 4. avsn.). Udir sin definisjon av djupnelæring seier:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Udir, 2019a, 2. avsn.)

Dette samsvarar med premissa Det utdanningsvitskapelege fakultet ved Universitetet i Oslo (UiO, 2019d) har funnet for djup læring i faga: Elevane må få ei forståing av kva faga handlar om gjennom kjerneelementa i faga. Det må vera ei gradvis og forståeleg tilrettelegging av undervisning i faga. Læringa må skje både i faga og på tvers av faga slik at elevane forstår samanhengen mellom faga og greier overføra det dei lærer i eit fag til eit anna. Det må òg vera mindre fagstoff og færre kompetanssmål enn i K06¹³ (UiO, 2019d). I tillegg er fagovergripande kompetanse og lærarens fagdidaktiske kompetanse sentral for å oppnå djup læring (UiO, 2019b).

UiO nemner fleire årsaker til at djup læring er viktig: Elevane må evna å orientera seg i informasjon dei har tilgjengeleg, dei må evna å vera kritisk til den informasjonen dei møter slik at dei kan få kompetansar og danning til å møte utfordringar i framtida. Dei treng difor ei forståing av fag og omgrep som er meir overordna og heilskapleg enn pugging av faktastoff (UiO, 2019e). Gilje et al. trekk òg fram evna til å orientera seg i informasjonsstraumen som viktigare enn faktakunnskap. Djupnelæring rustar elevane til å møte dei kompetansane som er viktige for framtida, ved at dei evnar overføra, bruka og reflektera over det dei lærer i dag (Gilje et al., 2018, s. 26). I ein artikkel i NOASP¹⁴ er professor Monica Melby-Lervåg (2019) kritisk til dette, og ser varselteikn på at djupnelæring kan verta ein farsott i skulen. Ho etterspør forskinga som ligg bak innføringa av djupnelæringsomgrepet i norsk skule.

¹² UiO er forkorting for Universitetet i Oslo.

¹³ Kunnskapsløfte 2006.

¹⁴ Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1534>

2.2.2 Djup læring og læringsteoriar

Kva perspektiv ein ser djup læring ut i frå, og kva læringsteori ein legg til grunn, har innverknad på korleis ein forstår omgrepet djupnelæring (UiO, 2019c). Ser ein på læring gjennom *kognitive læringsteoretiske* briller, kan fokus bli på korleis elevane memorerer og hugsar kunnskap. Kjerneelementa i faga og kva forkunnskapar elevane har om eit emne blir viktig. Dette kan styrka fagforståinga, då fokuset vert på innhaldet og korleis ein tileignar seg kunnskapen. Mindre vekt blir lagt på samanhengen mellom fagområda og på samspelet mellom elevane (UiO, 2019c). I artikkelen «Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger» skriv Øystein Gilje, Ørjan Flygt Landfald og Stein Ludvigsen at djupnelæring i eit kognitivt lys fordrar at elevane kan bruka kunnskapen sin i nye situasjonar, og at dei greier å setja fagstoffet inn i forståelege samanhengar knytt til faga sine kjerneelement. Artikkelen framhevar at fagkunnskapen bør koplast til elevane sine tidlegare erfaringar og kompetansar, og påpeikar at elevane forstår ny informasjon med bakgrunn i det dei kan frå før (Gilje et al., 2018, s. 24). Forfattarane ser føremoner med å ha fokus på faginnhaldet og overføring av læringa til nye samanhengar. Dei ser òg utfordringane ved at det kognitive perspektivet utelet å setja djupnelæringa inn i den sosiale og kulturelle konteksten, fordi det handlar om å sjå korleis enkeltelevane ervervar og byggjer eigen kunnskap. Faren med eit slikt syn er at djupnelæring einsidig kan verta knytt til å utvikla langtidshukommelse. Gilje et al. understrekar at det handlar like mykje om at elevane greier bruke kunnskapen i nye situasjonar (2018, s. 24).

Med dei *sosiokulturelle* brillene på, vert det sentrale i læringa dei produkta og kognitive prosessane som skjer i interaksjon med andre i den gitte konteksten. Djupnelæring oppstår ved deltaking, dialog og samarbeid, og i ein kombinasjon av denne samhandlinga og individuelle kognitive prosessar (UiO, 2019c). Gilje et al (2018) presiserer at dette er ein av styrkane med eit sosiokulturelt perspektiv på djupnelæring. Det handlar ikkje berre om den læringa som skjer hjå den enkelte elev, men òg om endringar som skjer i samhandlinga mellom deltakarane i læringa. Elevane utviklar kognitiv forståing av fagstoffet gjennom ulike arbeidsformer og i dialog med andre elevar og lærarar. Kjerneelementa vert til hjelp i arbeidet med å velja ut og prioritera fagkunnskapen. Forsking på både kognitive og sosiokulturelle perspektiv ligg til grunn for omgrepa djupnelæring og kunnskapsgrunnlaget i fagfornyinga (Gilje et al., 2018, s. 24).

2.2.3 Djup eller overflatisk læring

Djupnelæring vert av mange oppfatta som motsetnaden og kontrasten til overflatelæring. Der djupnelæring dreier seg om å sjå heilskapar og samanhengar på tvers av fag og kunnskapsområder, vert overflatelæring sett på som memorering av isolert kunnskap utan å

reflektera eller relatera stoffet til andre situasjonar (Sunde & Wille, 2017, s. 45; NOU:2015:8, s.14; Gilje et al., 2018, s. 22). I NOU:2014:7 viser dei til forskjellen på djupne- og overflatelæring gjennom kjenneteikn på djup og overflatisk læring (s. 36). Det kjem fram at i møte med djupnelæring får elevane vera kritiske, reflekterande, vurderande, samhandlande og kreativ. Dette står i kontrast til overflatelæringa der elevane får overført kunnskap frå lærarane, utan sjølv å ta aktivt del i å forstå korleis eller kvifor dei skal læra stoffet (Sawyer, 2006 i NOU:2014:7, kap. 3.2.1).

Boka *Dybdelæring* (Fullan et al., 2018), ser djupnelæring som ein motsetnad til tradisjonell klasseromundervisning. «Dybdelæring er bra for alle, men spesielt virkningsfullt for de som føler seg mest fremmedgjort i det tradisjonelle skolesystemet» (Fullan et al., 2018, s. 28). Fullan et al. viser til at djupnelæring er ei sterkt motiverande kraft for elevar som ikkje opplever skulen relevant, som manglar indre motivasjon og som utover i skuleløpet har mista lysten til å læra (2018, s. 26). Forfattarane av boka er opptatt av at elevane må møte verkelege og reelle problemstillingar som betyr noko både for dei sjølv og for andre menneske (Fullan et al., 2018, s. 9). Dei lener seg på den brasilianske læraren og filosofen Paulo Freire sine tankar om at menneske i brytningstider treng innsikt i dei endringane dei er ein del av. Elevar som lærer må erfare at dei kan vera ein aktiv aktør i møte med verda (Freire, 2000 i Fullan et al., 2018, s. 21). Djupnelæring vert sett på som ei kraft til å realisere fridom, og til å gje mening i livet. Gjennom djupnelæring kan ein oppleve å forstå hensikt og lidenskap, og gjennom kreativitet og meistring få ei kjensle av å høyre til (Fullan et al., 2018, s. 26).

Fullan et al. sine mål for djupnelæring er seks globale kompetansar. Desse fortel om den dugleiken og eigenskapane elevar treng for framtida: *karakter, medborgarskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenking*. *Karakter* handlar om å læra seg å læra, om å ha mot, vera uthaldande, ha motstandskraft og vera målretta. *Medborgarskap* vil blant anna seie å ha genuin interesse og evne til å løysa komplekse, verkelege problem. Kompetansen *samarbeid* handlar om å ha sosial, emosjonell og interkulturell dugleik. Under *kommunikasjon* ligg evna til å reflektera og nytta prosessar og verkty som er eigna til føremålet. *Kreativitet* handlar om entrepenørskap, om å sjå nye idear og løysingar og gjera dei om til handling. Kreativitet vert i tillegg sett på som ein katalysator for utvikling av dei andre kompetansane. Med *kritisk tenking* legg ein blant anna problemløysing, samt de å eksperimentera, reflektera og konkret gjera idear om til handling (Fullan et al., 2018, s. 42). Djupnelæring vert sett på som prosessen med å skaffa seg desse kompetansane – ein prosess der elevane tek i bruk kompleks tenking i kreativt arbeid for å løysa komplekse og gåtefulle problem. Det er mange forskjellige læringspraksiser som kan leia til djupnelæring, med dei ser det som sentralt at læringa vert knytt reelle problem i det

verkelege livet (Fullan et al., 2018). Teoriane til Fullan et al. hevdar at dei seks kompetansane dei har fokus på i djupnelæringa er allsidige, heilskapelege, og presise. Gjennom utvikling av eit felles språk til bruk i utviklinga, vurderinga og målinga av resultat, hevdar dei det vert lettare å måla desse kompetansane (Fullan et al, 2018, s. 44).

Djupnelæring eller djupne//læring?

Tone P. Østern, Thomas Dahl, Alex Strømme, Jesper Aa. Petersen, Anna-Lena Østern og Staffan Selander er saman redaktørar for boka *DYBDE//LÆRING- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (Østern et al., 2019a). Her gjennomgår dei det fleirfaglege forskingsprosjektet *200 milliarder og 1* – eit prosjekt med mål om å undersøka djupnelæring og didaktisk design gjennom fleire fag (Østern et al., 2019b, s. 18). Forfattarane er kritisk til den forståinga av djupnelæring som Ludvigsen-utvalet legg til grunn for Fagfornyinga, då dei meiner den er for kognitivt retta. Det vert etterspurt ein debatt kring omgrepet djupnelæring og kva det kan tilføra skulen. Boka argumenterer for at ein treng ei breiare oppfatning av omgrepet, der den kroppslege, relasjonelle, skapande, affektive og kognitive læringa inngår. Læring der dette inngår kallar dei *performativ læring*, der læring blir forstått som ein skapande prosess. Gjennom sitt praktiske forskingsprosjekt, viser dei til at fleirfagleg arbeid leier til performativ læring (Østern et al., 2019c, s. 53).

Forfattarane problematiserer den sentrale rolle djupnelæring har fått i Fagfornyinga, og etterlyser kva læringsteoriar utvalet legg til grunn. Dei stiller spørsmål ved om desse forståingane av djupnelæring eigentleg er noko nytt. I tillegg hevdar dei det manglar fokus på andre aspekt ved læring enn det kognitive, blant anna estetiske læreprosessar, kroppsleg og relasjonell læring. Dei ser difor ikkje den store forskjellen på overflatelæring og djupnelæring som utvalet peikar på, men meiner at båe byggjer på tradisjonelle kognitive læringsteoriar (Dahl & Østern, 2019a, s. 41-43). Forståinga av djupe læringsprosessar som kjem fram i boka, støttar seg til forskning der eigenverdien både ved det kroppslege og emosjonelle er tilstade. «Bevegelse, tenking, affekter og følelser forstås i teori om kroppslig læring som parallelle aktiviteter» (Dahl & Østern, 2019a, s. 50). Dei viser til Antonio Damasio og Joseph Le Doux sin nevrobiologiske forskning på læring, og argumenterer for at kroppen verkar inn på læring, og at tenking og kjensler er aktivert i kroppslege læreprosessar. For at elevane skal ha vilje til å læra, må det kroppslege vera med i læringa. Dei trekk inn relasjon og kommunikasjon til andre som ein del av det kroppslege uttrykket til menneska. Det er ikkje slik at me tenkjer over våre kroppslege uttrykk før me utfører dei. Rørslene og tenkinga heng saman og læring må sjåast på

som skaping. For å læra, må elevane sjølv få skapa. På den måten lærer dei å læra (Dahl & Østern, 2019a, s. 51-52).

Østern et al. (2019a) gjev eit alternativt, og breiare syn på læring og djupnelæring der *performativ læringsteori* ligg til grunn. Dei vel å bruka omgrepet *dybde//læring* og oppfattar det som ein motsetnad til dei tradisjonelle forståingane av djup læring knytt til kognitive læringsteoriar. Dei hevdar at undervisning som gjev dybde//læring er undervisning som tar form og innhald på alvor, og der lærarane forstår at forma (det didaktiske designet) til undervisninga har epistemologisk betydning. Elevane kan læra *om* noko eller læra *i* noko. Å læra *i* noko betyr her at læringa er performativ og tar i bruk det kroppslege, affektive, relasjonelle og skapande i tillegg til det kognitive (Østern et al., 2019c, s. 75). Slike performative læringsprosessar set dei i kontrast til kognitive læringsprosessar der det handlar om å memorera, repetera, reflektera, analysera og meta-reflektera (Østern et al., 2019c, s. 59).

2.2.4 Drama, estetiske læreprosessar og djup læring

Dramafaget har fleire dimensjonar ved seg som overlappar definisjonen av djupnelæring i LK20. Drama som fag og metode er i sin natur tverrfagleg og samhandlande, ein brukar lærestoffet i nye, skapande situasjonar og får reflektere over innhaldet i og utanfor fiksjonen. Gjennom drama jobbar ein tverrfagleg og fleirfagleg. Dette kan vera gode strategiar for å oppnå djupnelæring, då elevane får anledning å overføra det dei lærer frå eit fag til andre faglege samanhengar (Gilje et al., 2018, s. 25). Eg vil i dette delkapittelet sjå på eit utval utsegn der drama kan knytast til djup læring.

Drama- og teaterpedagogane forsvarar faget sin plass i grunnskulen med fem hovudargument. Det er eit kommunikasjonsfag, der elevane får opplæring i og mot til å bruka kropp og stemme. Gjennom kollektive prosessar får elevane utforska og uttrykkja seg, og ved å skifta perspektiv utviklar dei kjenslene og empatien sin. Elevane får erfara lærelyst gjennom å vera aktive og skapande gjennom både affektive og kognitive læreprosessar. Faget fremmar estetisk danning og kreativitet. Det at faget utforskar kunnskapar, dugleik og haldningar gjennom fiksjon, meiner dei bidreg til varig og djup læring (DTP, 2016, s. 5).

Dramafaget tar utgangspunkt i det mellommenneskelege, jobbar med ein estetisk dimensjon og er av natur eit praktisk handlingsfag, i fylgje Sæbø. Ho peikar på at det sentrale i dramafaget er at fiksjonen blir tatt i bruk i ein pedagogisk-didaktisk samanheng. Drama i undervisninga har som mål å opna opp for djupare forståing og innsikt i skulen sitt lærestoff. For å oppnå dette må elevane få opplæring i dramaturgi, virkemidlar og grunnelementa i den dramatiske uttrykksforma. Ein må leggja til rette for at den affektive forståinga av lærestoffet

samsvarar med den kognitive om ein vil oppnå djup og utvida erkjenning (Sæbø, 1998, s. 20 - 21).

«Heathcote og Bolton unnlater aldri å understreke at målet for deres dramaundervisning først og fremst tar sikte på elevenes karakterutvikling gjennom en holdningsendrende effekt, en fordypet form for læring» (Braanaas, 2008, s. 278). Dei to dramapedagogane meiner born sine haldningar og adferd kan verta endra gjennom ny innsikt erverva gjennom rolleleik. Dette fordrar at læraren klarar å omgjera og bruka leiken i undervisningssituasjonar til å skapa gode dramaprosessar, for på den måten la elevane læra gjennom å skapa mening. Slik kan ein oppnå Bolton sitt mål for pedagogisk drama – drama for forståing. Bolton argumenterer for at det skjer ein auke i personleg kunnskap når ein lærar gjennom drama, og for han er nettopp denne personlege endringa i verdinorm hovudhensikta med drama i skulen (Bolton, 1981/1979, s. 132).

I sine dramaopplegg undersøker Bolton relevante samfunnstema. For å oppnå fordjupa innsikt i emna, tek han i bruk formande element som til dømes spenning, kontrastar og symbolbruk. «Bolton bruker temaenes impulser til læringsmål som ikke nødvendigvis er av estetisk natur, men som fører til fordypelse i temaene, *innsikt gjennom drama*» (Braanaas, 2008, s. 313). Det at born har begynt å tenkja djupare, meir fornuftig eller meir intelligent over eit emne, brukar Bolton som kriterier for at undervisninga har vore vellukka. Målet er at dei ikkje skal ha det han beskriv som «samme typen overfladisk og klisjepreget tankegang som de hadde i utgangspunktet» (Bolton, 1981/1979, s. 134).

Frank Rafaelsen har i ein studie med ungdomar, sett på samanhengen mellom rolleleik og djupnelæring (Rafaelsen, 2019). Der erfarte han at ungdomane ikkje leika for å læra, men at dei lærte for å leika. «Leken gjorde kunnskapen meningsfull, og meningsfull kunnskap har det aldri vært vanskelig verken å tilegne seg, forstå eller huske» (Rafaelsen, 2019, 5. avsn.). Den kunnskapen deltakarane viste, var slik ein forventar av djupnelæring. Den var inngående, omfattande og prega av god forståing. Han meiner skulen bør ta kunnskap om leiken på alvor, og undrar seg på om det er den overskridande effekten ein oppnår gjennom leiken som gjer den meningsfull. Djup læring forstått som leik, vil ha eit uberekneleg læringsutbytte som varierer frå person til person og som er prega av indre motivasjon (Rafaelsen, 2019). Rafaelsen forklarar djup læring knytt til leik som ein type læring «som gjør noe grunnleggende med deg. Som endrer måten du forstår verden på, som setter det du har lært tidligere i et nytt lys og som du alltid vil bære med deg» (Rafaelsen, 2019, 2. avsn.).

Ein kan finna samheng mellom syn på estetiske læreprosessar og forståingar av omgrepet djupnelæring. I Kunnskapsdepartementet sin strategiplan for å styrka dei estetiske

faga i skulen kjem det fram at «Praktiske og estetiske arbeidsmetoder og erfaringslæring legger til rette for dybdelæring og kan gi elevane en forståelse av hvordan fagene henger sammen. Dette kan hjelpe elevane med å se relevansen i undervisningen» (KD, 2019c, s. 19). Forskergruppen for Estetiske læreprosesser ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) sin definisjon av estetiske læreprosessar uttrykkjer eksplisitt ei binding til djup læring. Dei beskriv estetiske læreprosessar som «et komplekst læringssyn, hvor kropp, sanser, følelser, aktiveres som en forutsetning for læring. Gjennom de ulike estetiske fagenes uttrykksformer, tekster og virkemidler skapes læreprosesser der dyp, flertydig og flerfaglig læring skjer» (USN, 2020).

Dag. J. Sunde og Trude S. Wille skriv i si bok *Fra læreplan til klasserom* at elevane lærer gjennom å gjera, og at djupare læring skjer når elevane får ta seg tid til å studera og reflektera over det dei gjer, for så å systematiser og organisera det dei lærer og skapa nye bilete, nye former og nye handlingar (Sunde & Wille, 2017, s. 44-46). Sunde og Wille ser verdien av å bruka estetiske fag inn mot andre fag med fokus på kreativitet. Dei knyt kreativt arbeid til djupnelæring, og argumenterer for at kreativt arbeid i klasserommet er positivt for elevane si tenking og evne til problemløysing. «Faglig kreativitet er viktig å fremheve i alle fag, fordi det kan fremme refleksjon og dybdeforståelse. Det er viktig å stimulere elevane til å se ting fra ulike sider, finne frem til utradisjonelle og nye løsnings» (Sunde & Wille, 2017, s. 43). Sunde og Wille knyter såleis djupnelæring til kreative prosessar og aktive elevar.

2.3 Vurdering

Professor Henning Fjørtoft har forska på vurdering. I fylgje han har vurdering i skulen tre hovudformål: å fremja læringa, å hjelpa til i dokumenteringa av den utdanninga eleven får, samt å halda skulesystemet ansvarleg ved at dei får informasjon om stoda (Fjørtoft, 2016, s. 41).

Ein skil ofte mellom *formativ* og *summativ* vurdering i skulen. Vurdering som fremmar læring, vert ofte kalla formativ og læringsstøttande vurdering, eller *vurdering for læring*. I ei slik vurdering samlar elev og lærar inn teikn på læring og fortolka den informasjonen dei får. Vurdering for læring seier ikkje berre noko om kva ein har lært til no, men viser til kva ein kan læra seg vidare og korleis, og hensikta er at læringsprosessen skal forbetrast (Fjørtoft, 2016, s. 41- 43). Summativ vurdering skjer på slutten av undervisninga. Ei slik sluttvurdering har som mål å rangera eller kategorisera det elevane har prestert, slik at ein til dømes kan setje karakter (Cizek, 2010, gjengitt i Fjørtoft, 2016, s. 42). I kapittel 3 i *Forskrift til opplæringslova* (2020, §3-2) står det at elevar har krav på vurdering både undervegs og til slutt i opplæringa. Opplæringslova seier òg at «Undervegsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa,

og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag» (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-10).

2.3.1 LK20 og undervegvurdering

Læringsfremmande undervegvurdering er ein viktig del av LK20, og måten denne vurderinga vert gjort på, kan vera avgjerande for den faglege utviklinga til elevane. Undervegvurdering skal fyrst og fremst fremja læring og utvikling, og all vurdering som skjer før opplæringa vert avslutta, vert sett på som undervegvurdering. Undervegvurderinga kan vera både munnleg og skriftleg (Udir, 2020f). Undervegvurdering har ei anna oppgåve enn sluttvurderinga. Ein tradisjonell eksamen eller test representerer ein eller veldig få vurderingsformer. Den er skriftleg, praktisk eller munnleg og den representere eit enkeltfelle. Det blir ei stikkprøve som fortel noko om det som skjedde akkurat der og då. Undervegvurderinga derimot skal vera ein integrert del av undervisninga. Ei av hensiktene med undervegvurdering, er å støtta opp under elevane si djupnelæring (Sandvik, 2019).

Det er presisert i *Overordna del*, under kap. 2.2 *Kompetanse i faga*, at kompetanseomgrepet skal liggja til grunn for vurderinga av den faglege kompetansen til elevane (KD, 2017, s. 9). Det kjem ikkje fram om resten av læreplanen skal vurderast, eller korleis den eventuelt skal vurderast. For å kunne gje god undervegvurdering må læraren vite kvar eleven er i sin læringsprosess, seier Udir (2016). Den informasjonen får ikkje læraren berre frå prøvar eller skriftleg arbeid, då prøvar åleine ikkje lar elevane få visa heile breidda i kompetansen sin. Ein får òg god informasjon gjennom faglege samtalar med og observasjonar av elevane i aktivitet undervegs (Udir, 2016).

Eit mål med vurdering i skulen er å gje elevane lyst til å læra (Udir, 2020f). Vurdering i faga har som formål både å fremja læring, og å bidra til lærelyst undervegs i opplæringa. I tillegg skal den gje informasjon om kompetanse undervegs og etter avslutta undervisning (Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-3). Det betyr at vurderingspraksisen har innverknad på elevane si lærelyst og sjølvfølelse. Det er ikkje lærelysta som skal vurderast, men vurderinga skal medverka til lærelyst (Udir, 2020f). Tilbakemeldingar på læringsprosessen kan ha positiv effekt på læringa. For at tilbakemeldinga skal fremja læring, må elevane difor få veta kvar dei er i læringa, og kva dei bør gjera for å koma vidare (Udir, 2020g).

For at skulen skal greia å vurdere læringa til elevane, må både lærarar og elevar kunna identifisera at læring skjer. Lise Vikan Sandvik skriv om vurderingskulturen i norsk skule dei seinare år i sin fagartikkel «Vurdering som bidrag til dybdelæring» (Sandvik, 2019). I artikkelen peikar ho på at auka forventningar til skulane om dokumentasjon av læringsutbytte, har resultert

i ein pedagogisk praksis der vurderingskultur med vekt på måling av resultat og læringsutbytte har fått utvikla seg. Sandvik refererer Menucha Birenbaum når ho skil mellom to ulike vurderingskulturar: *testing culture*, der vurdering vert brukt som eit måleinstrument, og *assessment culture*. Assessment culture ser på vurdering som ein integrert del av undervisninga, og at vurderinga på den måten er med på å fremje læringa (Birenbaum, 1996, gjengitt i Sandvik, 2019, s. 29). Ein finn likskap mellom assessment culture og dei nye læreplanane sitt fokus på undervegvurdering.

Det er når ein ser på vurdering som noko meir enn testar og resultat på prøvar, at den kan vera læringsfremjande. Kva ein som lærar gjer i dei daglege læringsprosessane, er avgjerande for korleis elevane ser på vurdering, og om vurderinga får positive eller negative konsekvensar for læringa (Slemmen, 2009; Dysthe, 2008). Vurdering har ei viktig rolle i arbeidet med å la elevane sjølv få auge på læringa som skjer, og har som nemnt desse to hovudformåla: Vurdering *av* læring, den *summative* vurderinga, og vurdering *for* læring, den *formative* vurderinga (Slemmen, 2009; Dysthe, 2008). Vurdering *for* læring er knytt til undervegvurdering, der læraren kan tilpassa undervisninga etter kva informasjon som kjem fram, og eleven kan justera måtane å møte læringa – læringsstrategiane sine (Proham, 2008, gjengitt i Slemmen, 2009, s. 66). Ei formativ vurdering er ei vurdering som både nyttar dugande reiskapar for å informera lærarane og elevane om læringa, og som greier bruka desse på ein måte som leier elevane vidare i læreprosessane sine (Dysthe, 2008, s. 17).

Udir trekk fram fire prinsipp for undervegvurdering som fremjar læring: 1. Elevane skal delta i vurderingar og refleksjonar av eige arbeid og eiga læring. 2. Elevane skal forstå kva dei skal læra og kva som vert forventa av dei. 3. Elevane skal få veta kva dei mestrar. 4. Elevane skal få råd om korleis dei best kan arbeida vidare for å auka kompetansen sin (Udir, 2020f). Alle desse skal sjåast i samanheng og skal vektast likt. Gjennom undervegvurderinga skal òg lærarane få informasjon om elevane si faglege utvikling (Udir, 2020f). Ved å jobba på den måten får både elevane og lærarane kjennskap til kor eleven står, slik at ein kan justera og tilpassa opplæringa (Brataas, 2017).

2.3.2 Læringssyn og vurderingspraksis

Noko av det som skil livet i klasserommet frå verda utanfor, er at borna stadig vert vurdert for prestasjonane sine – både formelt og uformelt. Det er lærarane som sit på makta og vel undervisnings- og vurderingsmetodar. Philip Jackson beskriv denne vurderinga og maktutøvinga som ein del av ein *skjult læreplan* (Jackson, 1968 gjengitt i Imsen, 2020, s. 462-264). Han forklarar at for å tilpassa seg denne skjulte læreplanen med vurdering og streng

struktur i skulen, vel elevane ofte ein strategi som går ut på å la vere å engasjera og involvera seg i læringsaktiviteten. Elevane blir såleis meir likesæl til om dei presterar godt eller dårleg. Gunn Imsen forklarar at slike skjulte læreplanar pregar motivasjon og lærelyst, og elevane gjerne opplever keisemd der lærarane ynskjer aktive elevar med indre motivasjon (Imsen, 2020, s. 464 - 465). Ei løysing på denne utfordringa er at elevane må få delta meir på eigne premissar, og bli tillagt utvida ansvar for eigen skulekvardag og eiga læring. Skulen si grunnhaldning er ofte instrumentell, i fylgje Imsen (2020, s, 467). Ein av hovudgrunnane til dette meiner ho er karaktersystemet. Ein annan grunn ho trekk fram, er uskrivne reglar, som leier til at lærelysten hjå elevane druknar i skulane sitt vurderingsregime der fokuset er på synlege prestasjonar.

Det er nær samanheng mellom elevsyn, læringssyn og syn på vurdering. Eit *behavioristisk syn* på kunnskap har tru på at læringa kan observerast. Eit slikt syn vil gje seg utslag i tradisjonell vurdering med prøver, der ein testar faktakunnskap for å finna ut kva eleven kan i eit fag. Ein vektlegg at elevane lærer bit for bit, og at dei lar seg driva framover av ytra motivasjon, som til dømes resultat på ein prøve (Dysthe, 2008; Sander, 2020). Med eit instrumentelt læringssyn, der motivasjonen ligg i positive tilbakemeldingar og ikkje sjølv læringsinnhaldet eller aktiviteten, vil elevane si interesse bli prega av læraren si vurdering. Elevane utviklar haldningar som gjer at dei ikkje har fokus på sjølv kunnskapen og læringa, men på kva kunnskapen skal nyttast til. «Kunnskapens verdi vurderes etter den nytteverdien den har» (Imsen, 2020, s. 465). Elevane vert opptatt av om dei får bruk for lærestoffet eller ikkje, og av korleis ein instrumentelt skal løysa ei oppgåve meir enn å faktisk forstå oppgåva. Eit fag kan såleis opplevast som nyttig i form av ein kan oppnå ein god karakter og ei positiv vurdering, ikkje fordi faget i seg sjølv er viktig å beherska eller ha kjennskap til.

Eit *kognitivt syn* på kunnskap ser eleven som ein aktiv deltakar i eiga læring. Ein treng då vurderingsformer som kan gje elevane høve til å visa at dei meistrar å forstå, resonnera og løysa problem. Elevane er aktiv i tolking og vurdering. Læraren er vegleiar og hjelper eleven til å finna indre motivasjon. Ein vil då gjerne gje elevane meir omfattande oppgåver eller ein kombinasjon av praktiske og teoretiske oppgåver, med fokus på at dei får syna fram heilskapsforståing (Dysthe, 2008; Sander, 2020).

Eit *konstruktivistisk læringssyn* legg til grunn at elevane allereie har kunnskap. Undervisninga byggjer vidare på denne kunnskapen ved at elevane får vera aktive og bruka tanken som reiskap for handling og utvikling. Elevane lærer gjennom å vurdere ny kunnskap opp mot eksisterande. Læraren må leggja opp vurderingssituasjonar der desse prosessane vert sett i gong. Både Dewey sine teoriar om «learning by doing» og Jean Piaget sine teoriar kring

kognitiv konstruktivisme høyrer inn under eit konstruktivistisk syn på vurdering og læring (Sander, 2020).

Med eit *sosiokulturelt* blikk på vurdering verdset ein samhandling og kommunikasjon med andre, og ser vurderinga i samheng med konteksten. I og med at språket vert sett på som viktig i læringa, vil det òg vera viktig i ein vurderingssituasjon. Sosiokulturelt læringssyn lener seg på Vygotskij sine teoriar om at læring skjer gjennom sosial læring og samhandlande praksis. Kunnskap vert skapt kontinuerleg og er i stadig endring. Vurdering vil difor best skje gjennom forskjellige prosjekt og prosessar i grupper, der ein har fokus på aktivitet, og der læraren er fasilitator og legg til rette (Sander, 2020; Bærum kommune, 2021). Verken med eit kognitivt eller eit sosiokulturelt læringssyn vil ein ha tillit til at testar kan visa alt ein lærer. Men der ein kognitivist vil hevda at læring kan målast, vil ein sosialkonstruktivist vera kritisk til at ein kan måla noko som er i stadig endring (Sander, 2020).

Dysthe visar til vurderingsforskar Lorrie Shepard sine påstandar om at det må vera samsvar mellom synet ein har på læringsteoriane og vurderinga ein gjer. Ho meiner det ikkje er slik i skulen i dag. Lærarane må vera seg medveten kva vurderingsformer dei brukar, for elevane vil oppfatta at det dei får visa i vurderingssituasjonen, er det som er viktig å læra seg. Sjølv om ein har eit fornya syn på læring i skulen, nyttar ein framleis forelda vurderingsformer, der eit tradisjonelt syn på testar og prøvar pregar tenkjemåtar og praksis kring vurdering (Shephard, 2001, gjengitt i Dysthe, 2008, s. 17). Shephard sine kjenneteikn på god vurdering i klasserommet, er at vurderinga samsvarar med det nye læringsparadigmet bygd på kognitive, konstruktivistiske og sosiokulturelle perspektiv. Det betyr at vurdering for læring er sentralt. Elevane må vera deltakarar i vurderinga både av seg sjølv og andre, og må såleis få kunnskap om kva som er gode produkt og gode prosessar. Vurderingsoppgåvene sitt innhald må vera knytt til viktige læringsmål, og ha samsvar med dei prosessane og tenkjemåtane som pregar undervisninga til dagleg (Shephard, 2001, gjengitt i Dysthe, 2008, s. 17).

2.3.3 Validiteten og reliabiliteten i vurderinga

Det må stillast nokre formelle krav til alle former for vurdering, i fylgje Fjørtoft. Han trekk inn omgrepa reliabilitet og validitet i samband med kvaliteten på vurderinga. Reliabiliteten handler om kor påliteleg karaktersettinga eller informasjonen ein får frå vurderinga er. Det er lettare å sikra reliabilitet med enkle oppgåver som ikkje kan verta misoppfatta eller vurdert forskjellig frå person til person. Å vurdere komplekse aspekt ved kompetansen til elevane er meir utfordrande (Fjørtoft, 2016, s. 46-47). Validiteten eller gyldigheita av vurderinga er eit viktig kriterium sett opp mot kva resultatet av vurderinga skal brukast til. Elevane sin kompetane kan

ein sjeldan måla heilt presist, og ei vurdering fortel aldri alt om ein elev sin kompetanse. Ofte må ein trekkja konklusjonar ut frå den informasjon ein har fått. Dette gjeld både på testar og oppgåver læraren har utforma sjølv, og på nasjonale, formelle testar (Fjørtoft, 2016).

Fjørtoft påpeikar at det må vera mogeleg å fa tak i den informasjonen ein ynskjer i oppgåvene ein lagar til elevane. Ein må planleggja undervisninga ut i frå kva ein vil oppnå og kva elevar ein har. Dersom vurderinga skal gje eit truverdig bilete av eleven sin kompetanse, meiner han det handlar om «å skape god sammenheng og balanse mellom kompetansemål, aktiviteter som fremmer dyp forståelse, og formativ og summativ vurdering» (Fjørtoft, 2016, s. 101). Han understrekar at det tar tid å tileigna seg nye kompetansar, og at pedagogar må ta omsyn til dette ved å skapa ein samanheng mellom langsiktige og kortsiktige mål for undervisninga (Fjørtoft, 2016, s. 102). Fjørtoft ramsar opp 16 kjenneteikn på god vurdering. To av dei er at «Det brukes et bredt utvalg av vurderingsmetoder slik at begrensningen i enkeltmetoder blir minimert» og «Vurderingoppgavene designes for å vurdere generell kompetanse så vel som fagspesifikk kompetanse» (Fjørtoft, 2016, s. 135).

Når ein har konstruert oppgåva elevane skal gjennomføra, har ein samstundes lagt føringane for kva kompetansar elevane får anledning å uttrykkja (Fjørtoft, 2016, s. 47). Fjørtoft kallar dette eit underliggende *konstrukt* i oppgåva. Når elevane jobbar med eit bestemt tema, kan læraren både sjå etter kompetansar som har med temaet å gjera, men samstundes sjå etter kompetansar ut over temaet, til dømes kompetanse i samarbeid. Begge desse kompetansekrava vert såleis ein del av konstruktet. Alle oppgåver har i seg ei oppgåve eller aktivitet på overflata og ei i djupna. Dette avhenger av kva kompetanse læraren prøver å få elevane til å uttrykkja ved å gjera nettopp denne oppgåva/aktiviteten. Dette spelar inn på validiteten i den daglege undervisninga og vurderinga som læraren gjer (Fjørtoft, 2016, s. 47).

Slemmen trekk òg fram at det er viktig å sjå på validiteten og reliabiliteten når ein ser på kvaliteten av vurderinga (Slemmen, 2009, s. 57). Måler vurderingsverktøyet det ein vil at den skal måle, og kor mykje kan ein stola på at det ein finn ut er påliteleg? Dersom ein brukar tradisjonelle testar, meiner ho det er viktig å reflektera over kva metoden ein har brukt faktisk måler, og kva som kan ha vore med å påverka resultatet. Slemmen hevdar at for stort fokus på testresultat, kan leia til at lærarane i undervisninga berre har fokus på det elevane vert testa i – kalla *teach to the test* (Slemmen, 2009, s. 58). Difor er ikkje gode resultat alltid det same som god læring. Ein betre metode enn testing, er å samla inn informasjon på varierte måtar over tid. Slemmen viser til tre ulike vegar der ein kan få bevis for læring: gjennom dialog, observasjon og elevarbeid (Davies, 2007, gjengitt i Slemmen, 2009, s. 59).

«Fordi en skriftlig prøve ikke vil dekke alle områdene i læreplanen, vil det være nødvendig å bruke ulike metoder for å vurdere elevenes fagkompetanse og ferdigheter» (Slemmen, 2009, s. 57). Læreren må sørge for varierte måtar å samla inn informasjon, slik at ein samla sett kan få eit meir heilskapleg bilete av elevane si læring. Dysthe tek til ordet for «eit vidt vurderingsomgrep med glidande overgangar mellom vurdering, undervisning og rettleiing» (Dysthe, 2008, s. 16), og peikar på at prøvar og testar ikkje er det viktigaste. Ho oppfordrar til å innføra rutinar og metodar i undervisninga som jamleg gjev informasjon om kva elevane kan og kva dei meistrar.

2.3.4 Teikn på læring

Det kan vera utfordrande å finna synlege teikn for elevane si læring. Kva er ein til dømes på utkikk etter dersom ein ser på læring som ein prosess der innhald og form er fletta saman (Østern et al., 2019c, s. 64). Det er enklare å finna og vurdere konkrete teikn på kunnskap og ferdigheitar, enn å greia sjå at det skjer ei utvikling og ein progresjon over tid.

I fylgje Slemmen og Wille, bør vurderingsmetodane både visa til, og ha samanheng med, den kompetansen og dei kompetansemåla elevane skal oppnå i fylgje læreplanane (Sunde & Wille, 2017, s. 95, Slemmen, 2009, s. 60). Slemmen understrekar likevel at det er komplisert å få prov på elevane si læring, fordi det potensielt kan finnast i alt elevane seier, gjer og produserer (Slemmen, 2009, s. 9 +148). Ein treng difor ulike verkty og metodar for å få vite kvar elevane står fagleg. Dette blir støtta av Fullan et al. som hevdar måleverkty og praksis må endrast radikalt. Fokuset må vekk frå å standardisera og memorera innhaldet, og over på djupnelæringskompetansar. Ein må vekk frå å måla kva elevane kan, og over til å vurdere korleis elevane forbetrar evna til å læra, skapa, handla og lukkast (Fullan et al., 2018, s. 187). For kvar kompetanse har Fullan et al. utvikla nokre verkty for å måla framgong, kalla *læringsprogresjonar*. Melby-Lervåg (2019) er kritisk til korleis denne djupe læring skal målast, og meiner til dømes at Fullan et al. kjem med for vage utsegn om korleis ein skal vurdere denne læringa, når dei uttalar at ein må måla djupnelæring på nye måtar.

I boka *Dybde//læring* spør forfattarane: «Hvilke uttrykk som skapes i en gitt sammenheng, for eksempel i skolen, regnes som og aksepteres som tegn på læring eller tegn på kunnskap?» (Østern et al., 2019c, s. 65). Boka peikar på at den vurderingskulturen som gjeld, er den som bestemmer uttrykket til vurderingsformene, og vidare legg føringar for kva ein reknar som relevante uttrykk for kunnskap og dugleik. Det vert etterlyst ein samanheng mellom multimodal, variert undervisning og vurdering. Østern et al. understrekar at «[h]vis læringskulturen endres og går mer i retning dybde//læring, må også vurderingskulturen følge

etter slik at vi begynner å se og akseptere mer performativt multimodale former som uttrykk for læring» (Østern et al., 2019c, s. 65). Læringa skjer som oftast ikkje momentant, men meir i sekvensar og samanhengar, utforskande, og litt fram og tilbake. Difor bør ein over tid, åleine eller saman med andre, bli betre på å uttrykkje seg og presentere djup læringa ved hjelp av eit mangfald av uttrykksformer - *multimodale ressursar* (Østern et al., 2019c, s. 64).

Østern et al. viser til Selander sin didaktisk designteori, som seier att all læring handler om å kommunisera, og at menneska kommuniserer ved hjelp av skaping av teikn der form og innhald heng saman. «*Formskaping er meningsskapende arbeid som uatskillelig henger sammen med selve innholdet*» (Selander & Kress, 2010, gjengitt i Østern et al., 2019c, s. 60). Elevar skapar heile tida form på ulike måtar i interaksjon med andre, og uttrykkjer erfaringar, kunnskap og forståing på fleire måtar enn berre gjennom språket. Østern et al. omtalar teikn på læring som erkjenningskulturar, og etterlyser at skulen legg vekt på fleire produkt og prosessar som er multimodale (Østern et al., 2019c).

Øystein Gilje og Ingunn B. Stubdal ser på arbeid med multimodalitet og vurderingsformer gjennom forskingsprosjektet MuLVu¹⁵. Dei påpeikar at LK20 har mange verb i måla for kompetansane. Dette er verb som til dømes *drøfta, dokumentera, gjera greie for, reflektera og presentera*. «Ved å ta utgangspunkt i verbene i kompetansemålene kan lærere vurdere hvilke uttrykksformer som gir eleven den beste muligheten til å demonstrere sin kompetanse», utdjuar Gilje & Stubdal (2020, s. 53). Verba inviterer til bruk av forskjellige uttrykksformer elevane kan syna sin kompetanse gjennom, og dei kan slik vera til hjelp i planlegginga av både undervisninga og vurderingsmetodane (Gilje & Stubdal, 2020, s. 53).

Det er viktig at lærarane i undervisninga legg til rette for eit mangfald av læringsprosessar, meiningskaping og kommunikasjonsformer gjennom den praksisen ein vel, og ved det læringsmiljøet ein skapar. Selander kallar dette design *for* læring (Østern et al., 2019c, s. 60). Design *i* læring handlar om korleis eleven gjev form til læringsprosessen sin, og korleis elevane blir merksame på denne forma og på kva uttrykk denne læringa skapar. Design *i* og *for* læring heng saman. Det er viktig for læraren å ha innsikt i korleis elevane skapar og uttrykkjer læringa si når ei undervisning skal designast. Læraren må forstå elevane sitt design, for å klara sjå kva val dei gjer gjennom prosessen, og få innblikk i på kva grunnlag dei gjer desse vala. Det handlar om å forstå *korleis* og *kva* dei lærer (Østern et al., 2019c, s. 61).

¹⁵ MuLVu er eit forskingsprosjekt står ser på multimodale lærings- og vurderingsformer
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/mulvu/>

Akkurat som kunsten er det, er livet òg multimodalt. «Å vektlegge multimodalitet i skole- eller lærerutdanningsammenheng handler ikke om å tilføre noe nytt som ikke finnes i livet eller samfunnet ellers, men om *ikke å redusere* skolens læringsformer i forhold til omverdenen» (Østern et al., 2019c, s. 62). Østern et al. ser at dersom ein lar verbalspråket dominere og ikkje tek omsyn til denne kombinasjonen av uttrykksformer, så tek ein frå både elevar og lærarar potensiell meiningsskaping og perspektiv på røynda (Jewitt, 2009, gjengitt i Østern et al., 2019c, s. 63).

Bolton skriv om teikn på læring gjennom drama, og meiner at heller enn å konkret få vite kva som har blitt lært, så handlar det om å få forståing for kva elevane lærer ved å få subtile teikn over tid (1992, s. 137). Læraren må få med seg at elevane er i ferd med å forstå noko dei enda ikkje evner å setje ord på. Dersom ein berre ser etter konkrete teikn som til dømes skodespelardugleik, samspel og kreativitet, så unngår ein å sjå etter det drama eigentleg handlar om, at elevane får utvida innsikt og at dramaerfaringa betyr noko. Elevane kan uttrykkje seg om det kreative arbeidet munnleg, skriftleg og kroppsleg ved å reflektera både undervegs og etter prosessen, eller læraren kan sjå teikn på ny forståing hjå elevane både i fiksjon og i kvardagslivet etterpå. Bolton meiner at ein likevel må vera medveten om at om ein vurderer basert på dette, får ein ikkje med seg alle dei nivåa av forståing, meiningsskaping og læring som skjer i interaksjon mellom elev og lærar i rolle (1992, s. 138).

2.3.5 Drama, estetiske læreprosesser og vurdering

Korleis skal ein sjå teikn på læring i estetiske læreprosessar? Korleis kan ein best mogeleg få informasjon om læringa frå dei symbolske formuttrykka, og alt det dei kommuniserer av heilskap, kompleksitet, meirbetyding og det usagte? Austring og Sørensen hevdar evaluering av estetiske læreprosessar gjev elevane anledning til å reflektera over og uttrykkja erfaringane sine, og slik hjelper elevane vidare i læreprosessane (Austring & Sørensen, 2006, s. 186). Evalueringa kan ha fokus på form, innhald, kommunikasjon eller sosial og personleg utvikling. Evalueringane av estetiske læreprosessar kan vera diskursive, der ein samtalar om erfaringane, læringsutbyttet og prosessen, eller den kan ha form som estetiske evalueringsformer, ved at ein skifter medium for å skape eit formspråk som gjev distanse til det uttrykket eller den prosessen ein vil evaluera (Austring & Sørensen, 2006, s. 187).

I vegleiingsheftet «Drama»(1988) vert vurdering sett på som eit sentralt element i alt arbeid med drama. Heftet beskriv at uformell vurdering skjer gjennom ein kontinuerleg dialog mellom deltakarane, både undervegs og som avslutning og oppsummering. Den rettar seg både mot enkeltelevar og grupper og gjev retning for læraren si planlegging (Grunnskolerådet, 1988,

s. 90). Ei av hensiktene med vurderinga er å gjera elevane medvitne både om eiga læring og utvikling, og om relasjonen mellom drama og røynda. Gjennom vurderinga får elevane utvikla både haldningar til arbeidet, og forståing av kva som er det sentrale. Elevane får setja ord på det dei erfarer, dei utvidar ordforrådet sitt og får trening både i å ta imot og å sjølv gje vurderingar og tilbakemeldingar. Måla for dramaundervisninga er tett knytt til kriteria for vurderingane, som i heftet vert delt inn i tre kategoriar: Kognitive og affektive læringskriterium, sosiale kriterium og estetiske kriterium (Grunnskolerådet, 1988, s. 90).

I 7 *veier til drama* vert hensikta med vurdering i drama forklart som todelt. På den eine sida handlar det om kva vurderinga har å bety for dramapedagogen si innsikt i enkeltelevar og gruppa si utvikling. På den andre sida handlar det om å gje elevane trening i å setja ord på det dei opplever og erfarer, få innsikt i medelevane sine tankar, og gje elevane trening i å sjølv gje tilbakemeldingar (Heggstad, 2012a, s. 217 - 218). Heggstad ser utfordringane med å måla effekten av den erkjenninga og innsikta som skjer gjennom dramafaget. Ho tilrår at ein jobbar for å bli betre til å få auga på den informasjonen elevane gjev gjennom dramaprosessar og i samtalar i ettertid (Heggstad, 2012a, s. 140-141). Ho trekk fram resultatata frå forskingsprosjektet DICE , der det vert synleggjort at drama fremjar kompetansar.

DICE – «Drama Improves Lisbon Key Competences in Education» (Cziboly, 2010) er eit internasjonalt forskingsprosjekt som studerte drama i skular i tolv land. Den kvantitative forskinga såg på verknaden av drama i undervisninga på fem av EU sine 8 fagovergripande nøkkelkompetansar for læring. Forskinga samanlikna elevar som jamleg deltok i aktivitetar innan drama og teater med elevar som ikkje møtte drama i undervisninga. Nær 5000 unge mellom 13-16 år deltok. Målet var å få fram at drama merkbart kan forbetra nøkkelkompetansar. Fylgjande fem kompetansar vart undersøkt: *Kommunikasjon på morsmålet, læra å læra, kulturell uttrykkskompetanse, mellommenneskelege, samfunnsmessige, interkulturelle og sosiale kompetansar, og entrepenørskap* (DICE Consortium, 2010). Forskinga viste at pedagogisk teater og drama hadde ein betydeleg og objektiv målbar innverknad på desse fem nøkkelkompetansane. Kort summert opp konkluderte DICE med at elevar som møter dramaaktivitetar jamleg, utviklar meir empati og vert meir tolerante overfor andre menneske. Dei aukar kompetansen i å lesa og kommunisera, og har større motivasjon for å læra. Prosjektet uttrykkjer at det i tillegg finst ein universell kompetanse som vert utvikla gjennom drama. Denne kompetansen kallar dei « All this and more» og den handlar om det å vera eit menneske (Cziboly, 2010, s. 49). Der DICE måler effekten av å bruke drama ved å sjå på utvikling av EU sine nøkkelkompetansar, rettar denne studien seg mot korleis drama synleggjer kompetansar knytt til djupnelæring i det norske læreplanverket.

Sæbø påpeikar at undervegvurdering er ein innebygd del av sjølv dramaprosessen i eit dramaforlaup. Ho meiner at «Refleksjoner og tilbakemeldinger fra både elever og lærere inngår som del av lærerens proaktive oppfølging av dramaarbeidet og eventuelle visninger underveis» (Sæbø, 2016, s. 180). Undervegvurderinga vert hjå henne knytt til det faglege innhaldet både i dramafaget og andre fag, samt til det sosiale og det personlege, emosjonelle innhaldet. Under kvar av desse elementa, meiner ho ein kan sjå etter progresjon i mål for kunnskapar, ferdigheiter, prosessar og haldningar. Ho framhevar at det normalt er vanskelegare å vurdere bruken av kunnskapar og ferdigheitar enn å sjå kva elevane konkret har lært seg, men at drama som læringsform gjer dette mogeleg. Kunnskapane og dugleiken vert gjort levande ved at lærestoffet vert sett inn i ei fiktiv, *som om-* ramme, og aktivt blir brukt, diskutert og reflektert over. I tillegg skapar fiksjonen ei distanse, slik at elevane kan reflektera over og tolka innhaldet i læreprosessen (Sæbø, 1998, s. 433, 2016, s. 181).

Observasjon og logg vert sett på som gode metodar for dramalæraren i vurderingsarbeidet. Observasjonane kan ta utgangspunkt i kriterium som er bestemt på førehand, men det kan vera ei føremon å ikkje observera ut frå altfor fastlagde skjema i dramaarbeid. Læraren må vera observant og sensitiv for det som vert viktig i augneblinka undervegs, og open for det uførutsette (Grunnskolerådet, 1988, s. 90). Heggstad er einig i at observasjon er det viktigaste verktøyet lærarane har i vurderingsarbeidet i drama, men ho ser utfordringar med deltakande observasjon. Det er komplisert å vera både deltakar og observatør på same tid. Ein må ha tre ting i tankane: *det dramatiske, det pedagogiske og metodiske og det analytiske* (Heggstad, 2012b, s. 220). Heggstad foreslår loggføring med sjekklister, videoopptak og det å vera fleire lærarar tilstade som gode verktøy. I tillegg er samtaler i etterkant av eit forlaup ein nyttig metode. Heggstad anbefaler òg å la elevane få omarbeida inntrykka gjennom andre uttrykksformer (Heggstad, 2012b, s. 220).

Gavin Bolton og vurdering

Gavin Bolton har i fleire bøker uttalt seg om vurdering i dramaundervisninga. I *Innsikt gjennom drama* er han tydeleg på at hovudmålsetjinga med drama er å oppnå affektiv/kognitiv læring (1981/1979, s. 132). Uansett om ein ikkje oppnår dette, er det verdifullt for deltakarane å oppleve den samanhengande strukturen i dramaforlaupet. «Læraren har ansvar for å arbeida i retning av målsettinger som ligger utenfor og over barnas målsettinger» (Bolton, 1981/1979, s. 165). Elevane må få kjenna at dei vert strekt framover og ana at dei er på veg mot noko. Bolton skisserar òg fleire alternative målsetjingar som gjev anledning for læring og vurdering. Han snakkar om interesse for emnet både individuelt og kollektivt, om innsats og engasjement, og

om samsvar mellom dei kollektive og individuelle kjenslene og haldningane og det ein held på med. Han peikar òg på at elevar som arbeider med form lærer noko om kva form er. Bolton sitt andre hovudmål for pedagogisk drama handlar nettopp om å lære om form, og slik forstå og få glede av kunstforma (Bolton, 1981/1979, s. 167). Han hevdar dette målet ikkje kan skiljast frå målet om å oppnå ny innsikt gjennom drama, då dei er avhengig av kvarandre. Form handlar om vekselverknaden mellom å vera i fiksjonen og i røynda, mellom det konkrete og det abstrakte. Det handlar om tid, meining, spenning og kontrastar, og kan leia til verdifulle opplevingar av å setja subjektive opplevingar inn i ei akseptert form og gje auka bevissthet om seg sjølv. Det å lære noko om form «er et langsiktig mål som må spille en vesentlig rolle som rettesnor for dramalærerens bestrebelser, og logisk nok, for hans kriterier for evaluering» (Bolton, 1981/1979, s. 163).

Bolton presenterer fleire mål, blant anna: Formidlingsdugleik, lesing og skriving: sosial dugleik, refleksjon, skodespelardugleik og sceneteknikk, glede og tilfredsstilling av å lære (Bolton, 1981/1979, s. 173-189). Når det kjem til vurdering av dramaarbeid i skulen, spør Bolton «Kva for eit aspekt ved arbeidet er det snakk om?» (Bolton, 1981/1979, s. 189). Er det dei overordna måla, delmåla eller føresetnadene som skal verta vurdert?

Han deler vurderinga inn i fire kategoriar: Vurdering av læraren, vurdering av sjølv arbeidet, vurdering av elevane sine framsteg og vurdering av resultata. Når arbeidet skal vurderast er det av betydning kven som skal vurdere, kva haldning dei som skal vurdere har til drama, kva verdinormer dei har og kva perspektiv dei vurderer ut i frå. Ser ein etter betring i kompetansar, grupperelatert utvikling eller forbetring i dramafagleg kompetanse? spør Bolton (1981/1979, s. 192).

Når det handlar om å vurdere arbeidet med drama, ser Bolton det kan by på vanskar å vurdere dei to hovudmåla han har for å bruka drama i skulen. Verken det at elevane har fått fornøye innsikt, eller at dei har erverva seg forståing for kunstforma, er det enkelt å testa ved å sjå etter endra atferd (1981/1979, s. 192). Då er det lettare å observera til dømes sosial og kommunikativ kompetanse. Bolton spør om det i det heile er nokon vits i å driva med drama i skulen om ein ikkje klarar å bevisa læringa, eller greier overføre det elevane har lært til ein samanheng utanfor drama-arbeidet (1981/1979, s. 194). Kva ny innsikt er det så ein ser etter, og kven skal avgjer kva som er ny innsikt? Er det dramalæraren eller samfunnet sine verdinormer ein skal sjå etter? Eller bør elevane sjølv få testa og undersøkje eigne verdiar og haldningar? Bolton påpeikar at dersom ein driv med drama for forståing, vil det kontinuerleg skje ein endring i innsikt, og elevane må stadig revurdere den erkjenninga dei oppnår. Bolton

vil difor at ein heller skal bruka drama til å stilla spørsmåla enn til å koma med svara (1981/1979, s. 192).

Sume tider kan læraren berre anta, og slett ikkje vite sikkert på at det har skjedd ei kognitiv/affektiv forandring hjå dei som deltek i dramaundervisninga. Bolton viser likevel til at ein kan sjå teikn til ny innsikt i måten elevane reflektere over opplevingane sine på, og i om dei greier å generalisera ut i frå det dei har opplevd og i kor stor grad dei greier å trekkje parallellar (Bolton, 1981/1979, s. 195). Ein kan òg sjå etter uttrykk for erfaringane i andre kunstformer, og i endra atferd hjå elevane over tid. Dette kan blant anna handla om haldningar og forventningar til drama, innsatsvilje, å vera kjenslevar for andre, bevisstheit om form, openheit for symbolsk betyding, evne til å evaluera og reflektera, vilje til å prøva nytt og tillit til læraren. Dette er dimensjonar ein lærar som har klassen over tid lettare vil få auge på, og som handlar om ein modningsprosess hjå elevane (Bolton, 1981/1979, s. 196). Drama krev at deltakarane vågar investera og vera engasjert i arbeidet, og at dei greier og vil observera seg sjølv og læra av erfaringane sine (Bolton, 1981/1979, s. 198).

I boka *New Perspectives on Classroom Drama*, har Bolton fokus på kriterium og målsetjing når han snakkar om evaluering og vurdering innan dramafaget (1992, s. 129). Her er det overordna målet for dramaundervisning å læra om innhald og form. Undermål er personleg vekst, sosial utvikling og kunnskap om teaterteknikkar og handverket (Bolton, 1992, s. 108). Bolton uttalar at «the Arts are to do with understanding the world anew, in respect of the qualities of our perceptions and the values we bring in bear on what we perceive» (1992, s. 110). Alt handlar altså til sjuande og sist om å sjå og forstå røynda.

Bolton skil mellom *eksistensiell* og *beskrivande* handlemåtar eller måtar å uttrykkje seg innan drama. Det som skil desse to, er om elevane uttrykkjer seg ved å framstilla gjennom dramatisk form, eller om dei er i fiksjonen og gjennomlever det dei uttrykkjer (Bolton, 1992, s. 132 + 137). Derfor skil Bolton mellom vurdering av eksistensielle dramatiske uttrykksmåtar og vurdering av beskrivande handlemåtar og dugleik i å opptre. I tillegg har han fokus på korleis ein kan vurdere når læraren er i rolle (Bolton, 1992, s. 135). Bolton er kritisk til dramalærarar som er for opptatt av at drama dreier seg om å læra elevane å framføra for eit publikum. For han handlar drama om å skapa meining (1992, s. 140). Det kan vera vanskeleg å nøyaktig seie kva elevane har lært, eller å seie noko om varigheten og kvaliteten på det elevane lærer. Bolton meiner òg at elevane skal sleppa «byrden» av å måtta læra noko (1992, s. 140). Dei skal kunna konsentrera seg om å arbeide med dramaprosessen og laga eit produkt. Læring og meiningsskaping skjer naturleg gjennom desse prosessane.

Bolton skisserar eit r meverk for vurderingsarbeid i drama. Han brukar omgrepet *Drama for meaning-making*, og i det ligg læring og ny forståing gjennom arbeid med drama (Bolton, 1992, s. 141). Han forklarar det med at der ein ikkje finn konkrete bevis for ny forståing, kan ein sj  etter deltakarane si merksemd knytt til å skape meinig i arbeidet med drama, og å leita etter meininga med produktet dei har skapt. Bolton har lista opp ei rekkje med spørsmål ein kan stilla under vurderingsarbeid for å finna meining med arbeidet elevane gjer, og i tillegg spørsmål ein kan stilla for å finna ut korleis forma er med på å skapa meining. I vurdering i klasserommet har ein to kjelder til informasjon: produktet og prosessen. Begge desse kan ein m ta med spørsmål om *kva* som skapar meinig og *korleis* det skapar meining. Desse metodane i *Drama for meaning-making* kan  g brukast på både *eksistensielle* og *beskrivande* uttrykksmåtar innan dramaarbeid. Ein bør merka seg at spørsmål kring prosessen har lett for å verta relatert til deltakarane sine erfaringar, medan spørsmål til produktet ofte vert relatert til fiksjonen (Bolton, 1992, s. 142). Det bør i tillegg stillast spørsmål både om form og innhald relatert til både produkt og prosess, og til eksistensielle og beskrivande uttrykksmåtar.

Bolton sjølv vurderer ut frå det produktet han ser, det elevane ser hjå kvarandre og det dei ser hjå seg sjølv ut frå gitte kriterium og spørsmål. Han skriv at «We also need to find a form of continual assessment that gives credit to the participants' self-judgement. Only then can they begin to see themselves as artists in the classroom» (Bolton, 1992, s. 144). Det er viktig for Bolton   få fokus vekk frå prestasjonar og karakterar i undervegvurderinga av drama i klasserommet, slik at elevane si eiga vurdering av seg sjølv verkeleg betyr noko og kan hjelpa dei på veg mot ny innsikt.

3 Metode

3.1 Ei kvalitativ tilnærming

Denne studien er skriven fram i eit hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv i eit forsøk på å finna svar på problemstillinga. Eg ser på røynda i klasserommet som samansett, og at summen av delane eg fokuserer på; djupnelæring, vurdering og drama som læringsform, kan visa meg meir enn delane kvar for seg. Eg har difor ei von om at eit kvalitativt design vil bidra til eit meir holistisk perspektiv på fenomenet eg har valt å sjå nærare på; drama som uttrykk for djup læring.

Ein annan føremon er at «Kvalitative metodologier undersøker virkeligheter som består av sosial meningsskaping, noe som er sterkt avhengig av den spesifikke sosiale konteksten. Hensikten er å forstå, i stedet for å forklare og foreskrive» (Johnsen-Høines & Alrø, 2019, s. 44). Med kvalitative metodologiar kan ein såleis ta omsyn til korleis omgjevnadene kan spela inn på innsamlinga av data, og vera merksam på at forskar og deltakarar har gjensidig innverknad på kvarandre. Å studera undervisning og læring er ikkje noko statisk, men er i stadig utvikling og forandring (Vedeler, 2000). Ei kvalitativ forskingstilnærming vil kunne gje den designfleksibiliteten dette forskingsprosjektet treng, for å kunne tolka og få forståing for fenomenet det forskar på. Tilnærminga for denne studien er prega av hermeneutikken sine tankar om korleis me heile tida tolkar verda kring oss, ut frå tidlegare erfaringar og forkunnskapar, for å oppnå ny innsikt (Gustavsson, 2004; Nilsson, 2007). Gjennom heile forskingsprosjektet rører eg som forskar meg i ein kontinuerleg hermeneutisk sirkel mellom det eg forstod før og det forkinga gjev meg av ny kunnskap.

Problemstillinga i prosjektet vaks fram etter refleksjonar over eigen og andre sin praksis, samt erfaring med skulen sin pålagte praksis kring vurdering¹⁶. Den er òg ein respons på nytt læreplanverk, og tankar knytt til kva vurdering i skulen kan innebera i møtet med LK20? Desse refleksjonane synleggjorde eit mogeleg vekstpunkt kring korleis ein kan kartleggja læring og kompetansar i grunnskulen. Problemstillinga vart: *På kva måte kan drama som læringsform uttrykkja djup læring hjå elevar på mellomtrinnet?* For å svara på problemstillinga fann eg kvalitativ metode naudsynt. Det er ikkje det målbare og samanliknbare som blir sett i søkjelyset i denne undersøkinga, men eit mål om å bidra til ei djupare forståing av uttrykk for læring, og for kva drama eventuelt kan bidra med som eit tilsvar til den nye læreplanen.

Undersøkinga har ikkje ei positivistisk tilnærming, men heller eit perspektiv på fenomenet frå ein meir kritisk og fortolkande ståstad, der konteksten ikkje er uviktig. Sharan B.

¹⁶ <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/>

Merriam skriv: “Larger contextual factors affect the ways in which individuals construct reality. This would be a *critical* qualitative approach” (2002, s. 4). Studien har til hensikt å utfordra korleis skulen tenkjer om læring og vurdering, og tek difor eit kritisk blikk på det beståande. Gjennom eit granskande blikk ser studien på korleis politisk bestemte planar har innverknad på den måten elevane og lærarane opplever røynda si. Eg plasserer difor forskinga innanfor ei kritisk kvalitativ tilnærming.

Designet på denne kvalitative forskinga kan passa under termen *aksjonsforskning*, då aksjonsforskinga, i fylgje professor Marit Ulvik, kan ha som mål å «myndiggjøre praktikere til å produsere kunnskap og forbedre konteksten de arbeider innenfor» (2016, s. 17). I denne deltagande studien ynskjer eg ikkje berre å forstå og drøfta min eigen og deltakarane sin skulekvardagen. Eg vil gå vidare og søkja etter ei eventuell forandring eller eit alternativ til det beståande.

3.2 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning som omgrep vaks fram som eit alternativ til tradisjonell forskning på slutten av 1940-talet i USA, og vert knytt til Kurt Lewin si sosialpsykologiske forskning. Ved å nytta praktiske eksperiment og prosjekt, kunne ein gjennom aksjonsforskning skaffa til veie ein kvalitativt annleis kunnskap. Lewin var kritisk til autoritære tendensar, og meinte det praktiske elementet var viktig for å utvikla kunnskap som var relevant for demokratiske forandringar i samfunnet (Brinkmann & Tangaard, 2010, s. 98; Ulvik, 2016, s.21). Den praktiske sida ved forskinga er sentral i aksjonsforskning som forskingsstrategi, og ein tenkjer seg at ein gjennom praktisk handling kan tileigna seg relevant kunnskap og vitskap (Lewin, 2017, side 27).

Det fins ei mengd forståingar og oppfatningar av kva som ligg i aksjonsforskning (Ulvik, 2016). Når eg forsøker plassera mi forskning inn i dette mangfaldet, ser eg til forståingar som byggjer på hermeneutiske og interaktive prosessar for å koma fram til eit empirisk materiale. Forskaren si rolle vert ein sentral medaktør i forandingsprosessane, og ein tenkjer at forskaren og dei andre deltakarane gjer felles erfaringar. Både aksjonsforskinga og hermeneutikken er anti-positivistisk, men i motsetnad til hermeneutikken, orienterar aksjonsforskinga seg mot eit konkret produkt eller ein ny praksis (Brinkmann & Tangaard, 2010, s. 99). Brinkmann og Tangaard plasserer aksjonsforskning som ei kvalitativ tilnærming, der forskinga skjer i tett kontakt med praktikarane innanfor eit bestemt felt. Ein forskar på eit problem, som ein forsøker finna ei løysing på ved å analysera og eksperimentera innafor gjeldande felt eller emne (2010, s. 97).

Professor i pedagogikk, Marit Ulvik, skriv om aksjonsforskning innan utdanningsfeltet i boka *Å forske på egen praksis*. Ho skildrar aksjonsforskning som ei systematisk undersøking av eigen praksis, med intensjon om å «informere og utfordre tidlige praksiser innanfor lærerens arbeidsmiljø» (Ulvik, 2016, s. 18). I mi undersøking vil eg nytta konkret handling innanfor skulesystemet for å forsøkja påverka og forandra. Det er her viktig å merka seg forskjellen på *aksjonslæring* og *aksjonsforskning*. Aksjonslæring er det systematiske arbeidet som lærarar dagleg utfører i skulen. Aksjonsforskninga er ei meir systematisk, reflektiv forskning, som tek omsyn til forskning på feltet, og som har eit ynskje om å nå eit breiare publikum med den nye kunnskapen (Ulvik, 2016, s. 23).

Eg vil sjå nærare på fem sentrale moment for val av aksjonsforskning, før eg går inn på dei konkrete metodane som vert nytta i innsamlinga av data: *praktisk feltarbeid, loggføring, deltakande observasjonar og semistrukturerte intervju*.

3.2.1 Granska frå innsida

«Gjennom aksjonsforskning granskes undervisning og læring fra innsiden», i fylgje Ulvik (2016, s.17). Eg har vald å gjera aksjonsforskning på den skulen som er min eigen arbeidsplass. Noko av årsaka til det, er eit ynskje om å studera læring og vurdering på nært hold. Eg kjenner rutinar, kollegaer og organisasjonen godt, og sjølv om eg har permisjon frå stillinga i samband med masterstudiet, er eg likevel ein del av miljøet eg forskar innanfor. Elevane hadde eg ikkje kjennskap til før eg møtte dei i dette prosjektet, men lærarane som deltek kjenner eg godt. Denne innsikta i systemet og menneska som jobba der, er nyttig når eg forsøker forstå deltakarane sine perspektiv, og forsøker koma på innsida av fenomenet eg studerer.

Eg ynskjer innblikk i deltakarane sin praksis, og i deira tankar og haldningar til sentrale omgrep. Difor gjer eg meg nytte av intervju, samtalar og observasjonar, både før det praktiske prosjektet vert sett i gong, undervegs og etter det er avslutta. Deltakarane er saman med meg i forskinga som observatørar og samtalepartnarar. Lærarane har innsikt i enkeltelevar, forståing av klasse miljøet og erfaringar kring vurdering med denne elevgruppa. Deira perspektiv er synleg i prosessen når me saman testar ut og vinn ny innsikt i om drama som metode kan vera ein brukbar praksis i vurderingssituasjonar. Både lærarane og elevane kjem med råd og vegleing undervegs, og bidreg med å opplysa meg om både dei sjøve og konteksten. Dette var med å forbetra forståinga av fenomenet eg forska på.

Fenomenologien omfattar i følge Braanaas «et subjektivitetsprinsipp som sier at menneskelige handlinger bare kan forstås ut fra den handlendes opplevelser av situasjonen» (2008, s.129). Det er desse opplevingane eg ynskjer å koma nærast mogeleg. Aud Berggraf

Sæbø refererer Rendtorff når ho uttaler at fenomenologien «er opptatt av å fortolke den subjektive og direkte erfaringen – den levende, umiddelbare skapingen av mening som hele tiden skjer i menneskets individuelle og sosiale erfaringsverden» (Rendtorff, 2004 gjengitt i Sæbø, 2017, s. 167). Dette forskingsprosjektet er interessert i å gå inn i og gjera ei fortolking av den subjektive røynda på akkurat denne gruppa med elevar og lærarar, på akkurat dette tidspunktet, i akkurat denne konteksten. Samstundes er fokus på korleis deltakarane gjer erfaringar saman i interaksjon med kvarandre og kva mening dette gjev dei. Merriam forklarar ei slik fortolkande kvalitativ tilnærming som ”Learning how individuals experience and interact with their social world” og at ein ser på den meininga dette har for dei (2002, s. 4). Kva perspektiv ein fortolkar ut ifrå vil òg påverke kva resultat ein får. Denne studien fortolkar erfaringar og uttrykk ved drama som undervisningsform ut ifrå både elevane, lærarane og min eigen ståstad gjennom prosjektet *Frå Person til Perform* (Sjå kap. 3.4.1).

Filosof Hans Skjervheim hevdar at forskaren ikkje kan greia å vera heilt utan engasjement i sin relasjon til andre, og at ein forskar som strevar mot å vera uavhengig eller nøytral ikkje vil nå sitt mål (Nielsen, 2012, s. 523). Røynda er ikkje ein fastfrossen, lovmessig tilstand, men er i stadig forandring og skaping. Derfor kan ikkje eg som forskar plassera meg utanfor konteksten og røynda til deltakarane. Det er gjennom dialog og sosialt samspel eg kan oppnå betre innsikt. Mitt menneskesyn som aksjonsforskar ligg nær hermeneutikken der skaping av mening og forståing er eit grunnelement i relasjonen mellom deltakarane. Eg har ei forståing av at handling kan leia til myndiggjering og forandring (Nielsen, 2012, s. 523).

I den praktiske gjennomføringa er eg både forskar og lærar, og eg må difor vera både objektiv og subjektiv på same tid. Eg har som lærar ei rolle frå innsida, men parallelt må eg ha eit perspektiv frå utsida som forskar¹⁷. At eg har vore i permisjon frå stillinga som lærar, bidreg til at eg i større grad har eit utafrå-blikk med meg inn i forskinga, og ser på systemet med nye auge. Slik tar eg eit metaperspektiv på prosessen på same tid som eg er ein aktiv og nesten fullverdig deltakar. Eg leiar undervisninga gjennom prosjektet, samstundes som eg observerer.

3.2.2 Ikkje åleine, men saman.

Eit kriterium for aksjonsforskning er at dei som eig problemet må inngå i eit felles forskings- og læringsfellesskap saman med forskaren (Levin, 2017, s. 35). Eg ynskjer ei deltakande aksjonsforskning, der lærarane og elevane er medforskarar, og der deira perspektiv reelt er ei viktig stemme. Aksjonsforskninga har eit syn på kunnskap som noko sosialt konstruert, der ein ikkje kan tilnærma seg kunnskap utan å vera subjektiv og verdilada (Ulvik, 2016, s.19) Det er

¹⁷ Dette vert diskutert nærare under delkapittel 3.3: Forskaren og pedagogen.

eit ynskje at innsamla data frå undersøkingane skal vera tufta på noko anna enn meg som forskar sine egne subjektive opplevingar og erfaringar. Målet er at alle som deltek i prosjektet er medforskarar i ein felles læringsprosess, og at elevane og lærarane får vera aktive, utforskande og skapande. Undervisningsopplegget sitt dramapedagogiske innhald blir i hovudsak planlagt av meg som masterstudent, men i samarbeid med dei tre kontaktlærarane på trinnet. I tillegg er innspel og aktiv deltaking frå elevane med å gje retning til prosessen. Deltakarane blir såleis sett på som sentrale stemmer både i planlegginga og som med-aktørar i gjennomføringa. Brinkmann og Tanggaard (2010) skriv at i aksjonsforskning involverer forskaren seg i forandringprosessen ute i feltet og blir ein dynamiske tredjepart. Målet med forskinga er at deltakarane og forskaren gjer felles erfaringar, og at skapinga av kunnskap skjer i dette fellesskapet som delte eller felles erkjenningar (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 99).

Det er større fare for å bli nærsynt i eige forskingsprosjekt om ein ikkje slepp til fleire perspektiv frå dei andre involverte. Det å inkludere elevane, og lytta til deira stemme, vil kunne gje ein betre relasjon mellom forskar og elev. Dette kan både kan hjelpa prosjektet sitt truverde, og samstundes gje elevane ny innsikt om læring og undervisning (Ulvik, 2016, s 27-28). Dei får fundera saman med meg kring vurdering og uttrykk for læring. Innsikta mi vil bli rikare av at eg samarbeider med lærarar og elevar. Men òg for deltakarane si innsikt og læring er det viktig å få kjensla av å få medverka. Difor er det viktig å byggja opp ein trygg og god relasjon mellom forskar og deltakarar. Intensjonen er at forskinga ikkje skal verta styrt eine og aleine etter mi eiga forskingsinteresse.

Dei felles erfaringane forskaren og deltakarane gjer, spring ut frå relasjonen dei i mellom, den vert formidla språkleg, og sidan dokumentert som loggføring av arbeidsprosessar. Fortolkingane av denne interaksjonen har likskap til hermeneutiske analyser (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 99). Erfaringane, loggføringane og tolkingane av desse utgjer ein del av mitt empirisk materiale til vidare fortolking.

3.2.3 Forkunnskapar

I boka *Deltagende observasjon* skriv Katrine Fangen at før ein startar opp forskingsprosjektet, har ein forkunnskapar ein ikkje kan fri seg frå, og som vil endra seg i takt med at forskinga gjev ny innsikt (2004, s. 47). Eg freista vera meg bevisst kva oppfatningar eg hadde kring emnet, samt setja meg inn i dei forståingane og definisjonane som ligg i dei nye læreplanane og i litteratur som omhandlar relevante emne. Det vert ein balansegang mellom å gå inn i feltet med ope sinn, og samstundes ha nok innsikt til at vala fell på innfallsvinklar som er tenelege (Fangen, 2004, s. 47).

Denne forskinga forsøker å fange opp kva forståingar deltakarane har før den praktiske delen av prosjektet vert sett i gong. Orsaka til dette er at undervisninga mest mogeleg skal tilpassast deltakarane sin kunnskap og forkunnskapar. Intensjonen er å byggja på den kunnskapen og forkunnskapar deltakarane har før me startar. Intervju som metode er dermed vald for å kunne innhente denne informasjonen. Gjennom intervju med lærarar og elevar før prosjektet starta, er hensikta både å informera meg som forskar, men òg å gjera deltakarane bevisste på kva oppfatningar og forståingar dei sjølve har. Dette gjeld både forståing av læring, drama som læreprosess, kunnskapar om uttrykk for og vurdering av læring. Undervegs og i etterkant leitar studien etter eventuelle forandringar og ny erkjenning innanfor desse temaa. Brinkmann og Tanggaard forklarar det som at den vitskapelege erkjenningssprosessen blir knytt til det utforskande eksperimentet, til involveringa av dei menneska som er deltakarar, og til den intensjonen eg hadde med tilrettelegginga for ei eventuell endring (2010, s.100).

I tillegg til gjennom intervju, kjem forkunnskapar hjå deltakarane òg fram gjennom mi deltakande observasjon av undervisning. Slik blir det til dømes synleg kva forkunnskapar elevane har om drama, sosial læring, norsk og samfunnsfag. Denne kunnskapen forandrar og utviklar seg i takt med gangen i prosessen. Til kvar time kjem elevane med eit sett nye forståingar som dei har med seg frå økta før. Dette gjeld òg lærarane, som undervegs utvidar kompetansen i å vera observatørar på leit etter teikn på læring gjennom drama. Eg som forskar og lærar utviklar òg stadige nye forkunnskapar gjennom erfaringar og observasjonar. Dette vert tatt med vidare i planlegginga av neste utprøving/undervisningsøkt, og det vert ei kontinuerleg utvikling frå forkunnskapar til ny forståing.

3.2.4 Prøve ut tiltak.

Aksjonsforskinga gjev rom for å prøva, evaluera og reflektera før det vert prøvd ut nye tiltak, etterfølgd av ny evaluering og refleksjon. Det er ein stadig utviklande prosess med planlegging – handling – og evaluering. Dette vert av Ulvik illustrert som ein spiral, kalla aksjonsforskingsspiralen (Ulvik, 2016, s. 18). Gjennom samarbeid utforskar eg og deltakarane dei beståande syn på læring og vurdering, og gjennom praksis prøver me å utvida dette synet gjennom å utforska og reflektera over korleis drama som undervisning og læringsform kan bidra til å synleggjera læring og kompetansar. I utprøvinga av estetiske læringsformar er det høve til å samla eit rikt og relevant datamateriale. Bjørn Rasmussen viser til ei kopling mellom aksjonsforsking og kunstbasert forskning, og forklarar at «aksjonsforskningen, som kunsten, ikke søker å måle eller beskrive et fenomen eller en virkelighet, men aktivt gjennom (ut)forskningsaktiviteten å gi form til en idé eller endre et fenomen eller en del av en virkelighet»

(Rasmussen, 2012, s. 29). Denne forskinga kan slik knytast til kunstbasert forskning. Kvifor valet fell på aksjonsforskning og ikkje kunstbasert forskning, har noko med kven den tenkte lesaren av masteroppgåva kan vera. Aksjonsforskning er kjent i skuleforskning (Ulvik, 2016), og er gjerne noko pedagogar og skuleleiarar lettare kan identifisera med eige felt.

3.2.5 Ny innsikt og praksis

Aksjonsforskning er ein måte praktikarar kan skapa teori på heller enn å bruke teori (Winter, 1998, gjengitt i Ulvik, 2016, s. 30). Ynskje var å skapa ei endring, og generera ny kunnskap som kan ha overføringsverdi til andre personar og situasjonar (Ulvik, 2016, s. 32). Gjennom prosjektet vert det forska på eigen vurderingspraksis, med mål om å skapa utvikling og gode endringar med positiv innverknad på elevane si læring. Aksjonsforskning er «i bunn og grunn et konstruktivistisk prosjekt» (Levin, 2017, s. 27), og eg held fast på at det er *i* og *av* den lokale praksisen det kan veksa fram og verta formulert felles, almennyttige erkjennings- og orienteringsperspektiv, der kunnskapen og læringa på feltet vert utvikla som ein gjensidig praksisorientert prosess (Brinkmann og Tangaard, 2010, s.100).

3.3 Forskaren og pedagogen

Denne forskinga omfattar både *forskningsmetodologi* og *undervisningsmetodologi* (Johnsen-Høines & Alrø, 2019). Eg er både forskar og pedagog. Forskningsmetodologien handla om å realisera hensikta med forskinga. Eg som forskar formulerer forskingsspørsmåla mine, designar og gjennomfører ein forskingsprosess der det vert brukt teori, metode, utveljing og analyse av datamaterialet, samt drøfting og samanfating. Undervisningsmetodologien min handlar om å realisera formålet med undervisninga gjennom didaktiske val. Eg, som lærar, planlegg og gjennomfører undervisninga, med fokus på lærestoffet og metodane. Undervisningsmetodologien fungerer som eit didaktisk råmeverk om arbeidet, som vert knytt til læreplanen gjennom eit samarbeid med lærarane på trinnet. Dette stemmer overeins med Johnsen-Høines og Alrø (2019) sine utsegn om at ein i utdanningsforskning har to hensikter: ei som er knytt til framdrift i forskinga og ei som omhandlar undervisningsprosessen. Metodane som vert valt både i undervisninga og til forskinga må passa inn i eit heilskåpeleg metodologisk perspektiv. Sidan forskaren og pedagogen er eitt, vert undervisningsmetodologien sett på som ein del av forskinga. Dei metodologiske vala som vert gjort, knyt undervisninga og forskinga saman.

Johnsen-Høines & Alrø snakkar om eit samspel mellom undervisning og forskning, og peikar på at sume stader i prosessen er desse to metodologiane samanfalande, medan andre gonger er dei skilde frå einannan (2019, s. 36). I dette prosjekt opplever eg at dei verkar

gjensidig inn på kvarandre, og at dei av og til er så godt fletta saman at det kan vera vanskeleg å sjå kva som er kva. *Forskaren meg* skulle sjå på *pedagogen meg* si undervisning på leit etter alternativ eller forbetra praksis. I planlegginga av feltarbeidet, måtte det takast omsyn til at same person skal vera både læraren som gjennomfører undervisninga, og forskaren som innhentar datamateriale ved å få innsyn i kva lærarar og elev kan få av informasjon om læringa som føregår. Læraren skal passa på at elevane både får eit læringsutbytte av undervisninga, at dei får auga på det dei lærer, og at lærarane som observerer skal få auge på læringa til elevane. Forskaren søkjer etter innsikt i korleis læraren legg opp dramaundervisninga på ein måte som kan nyttast i vurderingsarbeid, og informasjon om korleis lærarane og elevane opplever undervisninga. Som forskar er eg på jakt etter data som kan gje svar på problemstillinga.

Dataa er difor ikkje henta inn frå tilfeldig valt undervisning og metodar. Undervisningsopplegget er planlagt og designa for gjennomføring på 5.trinn i grunnskulen. Hensikta er å testa ut på kva måte drama i undervisninga kan gje deltakarane informasjon om djup læring og kompetanse, og såleis fungera som eit alternativ til tradisjonelle testar. Designet har til hensikt å imøtekomme krav og formål med LK20, men samstundes å utfordra dei formene for vurdering som har prega skulen sidan LK06. Det praktiske prosjektet er dermed ein forskande praksis der eg forskar gjennom drama, parallelt som arbeidet genererer data til forskingsprosjektet.

«[D]et som foregår i praksis, påvirker forskningspraksisen, og undervisningsmetodologi påvirker forskningsmetodologi. Sammenhengen som utvikles, utfordrer forskernes metaperspektiv; om å iaktta og fremskrive hvordan forskningen er relatert til forskningsfeltet, hvordan data utvikles, samles og analyseres» (Johnsen-Høines & Alrø, 2019, s. 46). Som forskar skal eg organisera og halda oppsyn med undervisninga samstundes som eg organiserer forskingsprosjektet. Eg må difor vera medveten at forskaren sine metodar for å dokumentera og samla inn datamateriale vert gjennomgåande blanda med læraren si undervisning i klasserommet, men og med den forskande læraren sine val og utprøvingar av metodar.

3.4 Metodane

Dette kapitlet går nærare inn på dei ulike kvalitative metodane som er valt for denne studien og grunnleggjend val av desse metodane. Kvalitative metodar har den føremona at dei er fleksible og gjev rom for justering undervegs, etter at ein har fått større innsikt i sitt eige forskingsopplegg (Bjørndal, 2017, s. 122). I tillegg kan det at informantane får anledning å uttrykkja si forståing av feltet og formulera sitt perspektiv, gjera dataa meir truverdige. Under datainnsamlinga tok eg i bruk både *praktisk undervisning med loggføring, deltagande observasjon* og

semistrukturerte kvalitative intervju. Ei slik metodetriangulering gjev meir utfyllande data, og opnar for at eg i analyse og drøfting kan samanlikna og tolka datamaterialet som var innsamla på fleire vis og over eit lengre tidsspenn (Bjørndal, 2017, s. 132). Vona er at ein kombinasjon av fleire metodar kan vega opp nokre av dei ulike metodane sine føremoner og ulemper.

3.4.1 Feltarbeid

Gjennom feltarbeidet testar eg ut drama i undervisninga. Drama blir ein sentral metode for å generere data, og dei estetiske læreprosessane i undervisninga blir staden for å samla inn datamaterialet. I tillegg gjev undervisninga innhald til intervju, og det blir grunnlaget for min deltagande observasjon. Feltarbeidet er òg ei konkret og praktisk utprøving av problemstillinga. Det er i det praktiske undervisningsopplegget det er mogeleg å testa ut dramaundervisning sine evner til å gje informasjon om læring og kompetansar. Både undervegs og i sluttproduktet får eg og deltakarane anledning til å leita etter uttrykk for erkjenning og læring, samstundes gjev prosjektet rom for at eg kan studera både kunstnarlege og pedagogiske kvalitetar som kan ligga i eit slikt prosjekt.

Undervisninga som vert gjennomført er ikkje ein normalsituasjon i skulen. Ho er gjerne nøyare planlagt enn det ein vanlegvis har tid og anledning til i ein ordinær undervisningssituasjon. At det er ein vaksen utanfrå som gjennomfører undervisninga kan gjera noko med samspelet og relasjonen mellom deltakarane. Såleis vert det noko «kunstig» over det heile. Det at eg er til stades over tid, gjev likevel undervisninga eit meir realistisk preg. Eg blir kjend med elevane, og får tid til å bygga ein relasjon til dei. Elevane på si side får tid til å venna seg til å ha forskaren som lærar, og samstundes tid til å bli kjend med formspråket drama. Det kan gje mogelegheit for å læra å læra gjennom drama. Det gjer òg at eg kan få auge på ei eventuell utvikling i dramakompetansane hjå elevane over tid. Det er uansett verdt å spørje seg om drama kunne fungert betre som uttrykk for djup læring med elevar som var enda tryggare på meg som lærar, og frå før var trygge på denne læringsforma.

Det er eit gap mellom mi innsikt og innsikta til mine eigne kollegaer. Dei er der til vanleg, og deira perspektiv er frå innsida. Dei har såleis meir oversikt og betre tilgang til kva som skjer på innsida av elevgruppa og klassekonteksten. Mitt perspektiv vil alltid vera frå utsida og inn. Utgangspunktet mitt er difor ein større avstand til skulekvardagen enn den deltakarane i prosjektet har. Eg får informasjon som ein utanforståande, ved å koma inn og har mine planlagde timar. Difor vert eg ikkje godt nok kjend med elevane til å fullt og heilt forstå klassemiljøet og dei sosiale strukturane som er gjeldande.

Den klassiske kommunikasjonsmodellen forklarar at: «Avsenderen innkoder budskapet sitt i tegn eller melding, mottakeren avkoder tegnene og mottar budskapet. Mottakeren gir tilbakemelding som igjen må tolkes av avsenderen. Det hele kan forstyrres av støy.» (Dahl, 2018, 5. avsn.). Elevane kan ha med seg erfaringar og utfordringar som er forstyrrande eller styrande støy, men som eg gjerne ikkje forstår at pregar undervisninga eller intervjusituasjonen. Elevane sine personlege utfordringar og vanskar får eg av taushets-omsyn heller ikkje innsyn i. Noko av denne informasjonen kan vera relevant for forskinga. Mi rolle som ein som kjem utanfrå, kan likevel vera positiv i den forstand at eg ser med nye auger og kan opptre meir objektiv. Levin poengterer at det er viktig å «trene opp evnene til både å kunne leve seg inn i og forstå den sosiale konteksten prosjektene gjennomføres i, samtidig som forskeren innehar en kritisk evne og analytisk distanse» (Levin, 2017, s. 28). Det er ein kontinuerleg jobb å minne seg sjølv på at ein har begge desse fokusa å ta omsyn til.

Ein kan bli for einsidig opptatt av å koma under huda på akkurat denne eine konteksten. Det som skjer i eitt bestemte klasserom, bør ein forsøkja å sjå i eit utvida og større perspektiv. Det er ikkje berre lett å ta omsyn til at den konkrete konteksten i eit bestemt klasserom ikkje er avskoren frå resten av verda, og at det som skjer i augneblikket ikkje er utan påverknad frå det som skjer i anna undervisning (Ulvik, 2016, s. 30).

Undervegs held eg jamlege samtalar med lærarane på trinnet, der me saman får planleggja, evaluera og reflektera. Undervisningsmetodar, innhald og lærar-observasjonar blir førebudde, forandra og justerte for så igjen å bli testa ut, slik Ulvik skildrar aksjonsforskingsspiralen (2016, s.18).

Ulvik skriv om aksjonsforsking at «praktikerne blir informert både av teori og praksiserfaringer før det planlegges tiltak som kan bidra til forbedring» (2016, s. 18). På førehand har eg nærlese teori, aktuelle skulepolitiske dokument, studert omgrep knytt til innføringa av nytt læreplanverk, samt utvald litteratur om drama som læringsform. Planlegginga og dei didaktiske vurderingane, både i forkant av undervisninga og undervegs, tek omsyn til og freistar sameina mykje på ein gong: arbeidsmåtane, elevgruppa, det faglege innhaldet, ressursane og rāmene, vurderingsføremålet, samt LK20 sine kompetansemål og djupnelæringsprinsipp. Alt dette er moment som vert tatt med i planlegginga av dramaundervisninga sitt design. Dette gjer meg i stand til å knyta teori til praksis, og ta eit metaperspektiv på det undervisningsopplegget eg både planlegg og gjennomfører.

Designet, på undervisningsopplegget sett under eitt, men òg for kvar økt, er nøye gjennomtenkt og strukturert. Det byggjer på ei blanding av tre dramaturgiske modellane: *den klassiske*, som er meir lineær med start, slutt og midte, *den dialogorienterte*, som baserar seg

på samtalar som fremjar og utfordrar elevane sine erfaringar, kunnskapar og haldningar og *den sideordna*, der ting gjerne skjer simultant og utan lineær tidsforståing mellom aktivitetane (Allern, 2015, s. 42-44). Denne kombinasjonen bidreg til å skapa variasjon både i strukturen, i læringsformene og uttrykksformene.

Under førebuingane vert det gjort val kring vurdering, der målet er å bidra til vurdering *for* læring, den formative undervegvurderinga. Intensjonen er å leggja designet for læringa opp på ein måte som kan skaffa til veie informasjon om læring over tid og gjennom eit mangfald av kommunikasjonsformer og uttrykksmåtar, for å på den måten bidra til å fremja læringa (Dysthe, 2008; Slemmen, 2009). Elevane vert til dømes ikkje presentert for kompetansemåla undervisninga skal dekkja. Dei får presentert oppgåva og nokre retningsliner angående arbeidet og sluttproduktet (Sjå vedlegg 5.2). Ynskje er at prosessen skal gje elevane ei oppleving av ein samanhengande struktur på veg mot noko nytt og spanande, og at dei slik får strekkja seg mot mål som lærarane har ansvar for å leggja undervisninga opp mot (Bolton, 1981/1979, s. 165).

Lærarane skal ikkje leia undervisninga. Dei sit på sidelinja med observasjonsskjema og ser etter teikn på kompetansar og læring. I tillegg til samtalar og observasjonar, vert skriftleg, munnleg og kroppsleg elevarbeid brukt til å innhenta informasjon om læringa. Slemmen hevdar ein treng ulike verkty og metodar for å få vite kvar elevane står fagleg, og viser til at ein gjennom dialog, observasjon og elevarbeid har tre ulike vegar til å få bevis for læring (Davies, 2007, gjengitt i Slemmen, 2009, s. 59).

Lesing av boka *Dybde//læring* (Østern et al., 2019a) har inspirert meg til å tenkje annleis kring didaktikk, både i planlegginga av undervisningsforløpet og i analysen av forløpet. Mi tradisjonelle oppfatning av didaktikk framstilt gjennom den kjende didaktiske triangelen, som består av elev – lærer – innhald, har vorte utfordra av Steffan Selander sin designorienterte didaktiske triangel. Her er elev og lærar plassert side om side, og medlæring og medskaping vert vektlagt (Selander, 2017 gjengitt i Østern et al., 2019b, s. 26-27). I planlegginga av det praktiske arbeidet, legg eg til grunn ei forståing av meiningsskaping som forfattarane av boka definerer som ”komplekse, kroppslige, kognitive, relasjonelle og affektive prosesser som foregår hele tiden, og som inngår i og er en forutsetning for både læring og undervisning” (Østern et al., 2019b, s. 24).

Å forska i skulen inneber mykje som er uføreseieleg. Sjølv om ein har laga strategiar på førehand for å jobba fram mot hensikta for prosjektet, vert metodologien stadig og dynamisk vidareutvikla (Johnsen-Høines & Alrø, 2019, s. 40-42). Sjølv om ein har formulert sin vitskapelege ståstad og hensikta på førehand, må ein vera open for innspel og påverknad frå deltakarane, både lærarar og elevar. Det kan dukka opp metodologiske utfordringar undervegs

som ein ikkje kunne sett ut på førehand, men som vil påverka og endra både undervisninga og forskinga. Dette utfordrar fleksibiliteten til både forskaren og læraren som kontinuerleg må gjera val og endringar. Johnsen-Høines & Alrø viser til at ein må inkludera det uventa i undervisningsmetodologiane sine. Sjølv om dette gjeld generelt for metodologiar, understrekar dei at ein må vera klar over at det i alle fall gjeld all undervisningsforskning (2019, s. 44).

Val av deltakarar:

Som deltakarar under feltarbeidet og medforskarar i aksjonsforskninga, har eg valt lærarar og elevar frå mellomtrinnet på skulen eg har permisjon frå. Lærarteamet på 5.trinnet som deltok i prosjektet, består av tre erfarne lærarar med lang erfaring frå aktuelle skule. To av lærarane som deltok i prosjektet tok lærarskulen før 2003, medan det var obligatorisk med praktiske eller estetiske fag (Holdhus, 2019). Den tredje av dei har gått på universitetet, og har inga formell praktiske eller estetiske fag i utdanninga. Alle tre er positive til estetiske læreprosessar, og har sjølv erfaring med å setje opp skuleframsyningar og dramatiseringar med elevane sine. Ein av lærarane har i tillegg lang erfaring som danseinstruktør. Lærarane er vald ut frå kva trinn dei jobbar på og kva informasjon eg tenkjer dei kan bidra med, ikkje ut frå kjønn, alder eller utdanning. Eg hadde ei formeining om at 5.trinn kunne vera eit godt alderstrinn å prøva ut drama med. Mi erfaring er at born i denne aldersgruppa framleis er ganske leikne, nysgjerrige og opne i møte med nye ting. Samstundes opplever eg at dei har utvikla ein viss form for refleksjon og analytiske evner. Elevgruppa kunne vera idéell å ha som deltakarar og informantar, då eg såg at dei kunne bidra med nødvendig informasjon om den valde problemstillinga.

Utveljinga av elevinformantar til intervjuar før og etter dramaprojektet er gjort av lærarane. Dei har sett saman to grupper på tre elevar etter kriteria: kven som har samtykke frå foreldra og kven som kan utgjera ei god, homogen og trygg gruppesamansetning. Intensjonen var i tillegg å setje saman elevar som ikkje jobba saman i grupper under undervisningsprosessen. Dette for å få eit breiare og meir variert innsyn i erfaringane.

I kvalitative studier velges informantene ut fra en vurdering av hvor informasjonsrike de vil være i forhold til fokus som er valgt. Man snakker om strategiske eller hensiktsmessige utvalg. Det vil si at man velger kasus eller informanter som manifesterer intenst fenomenet man ønsker å studere. (Vedeler, 2000, s. 37)

For min del handla det òg om å velja kasus som er representativ i den forstand at det er elevar og lærarar i ein heilt vanleg klasse, med heilt normale føresetnader og med forholdsvis lite erfaring med drama som læringsform. Ynskje er å teste ut drama som metode i ein klasse som

kan vera allmenngyldig, ikkje i ei gruppe med ekstra gode eller dårlege føresetnader. Noko som kunne ha påverka resultatet i den ein eller andre retninga.

Frå Person til Perform

Som grunnlag for feltarbeidet utarbeidde eg, i samarbeid med lærarane på trinnet, eit dramafagleg undervisningsopplegg som vart kalla *Frå Person til Perform*. Oppegget er strukturert som eit langstrakt *prosessdrama* som går over fleire veker, der dei fleste øktene òg kan nyttast lausrevet frå heilskapen. Prosessdrama vert gjerne omtala som dramaforlaup, og det kan forklarast som ei undervisning som går over ei viss tid der byggjesteinane er metodar, teknikkar og *konvensjonar* frå dramafaget. Det er tematisk samheng mellom delane i prosessen og ein jobbar ofte tverrfagleg. Temaet vert undersøkt og belyst frå ulike perspektiv og gjennom fiksjon (Heggstad, 2012a, s. 67).

Undervisninga er lagt opp slik at ein får prøva ut fleire metodar og *konvensjonar*. Fleire av konvensjonane som vert nytta, kan òg brukast isolert. Konvensjonar vert her brukt om uttrykksmåtar, læringsformer og metodar ein kan nytta i aktive dramaprosessar, der elevane samhandlar, undersøker og formidlar betydning og meining (Neelands, 2000, s. 5, Neelands & Goode, 2015; Sæbø, 2016, s.16). Undervisningsopplegget består i sin heilskap av heile 13 økter på 60 - 90 minutt, der dei fyrste åtte øktene er prosessdrama. Dei siste øktene er førebuing, øving, vegleiing og visning av ei kort scenisk framføring. Oppegget er gjennomført to gonger parallelt i sin heilskap på eit 5. trinn, som var delt i to separate grupper på 19 og 20 elevar. Dei to kohortane¹⁸ er publikum for kvarandre som avslutning på prosjektet.

Det faglege grunnlaget og innhaldet i *Frå Person til Perform* tek utgangspunkt i kjernelement, kompetansar og grunnleggjande ferdigheiter frå fagplanane i samfunnsfag og norsk (Sjå vedlegg 5.8). I tillegg vert sosial læring og utvikling og kompetansar i drama vektlagt (Sjå vedlegg 5.8). I planlegginga brukte lærarane og eg Udir sitt planleggingsverktøy¹⁹ for å sjå på kva fagområder, kompetansar, tverrfaglege tema og grunnleggjande ferdigheiter undervisningsopplegget kjem nær. Temaet for undervisninga grip inn i kompetansar frå fleire fag og møter nokre av målsetjingane for dei tverrfaglege temaa *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgarskap*²⁰ i LK20. Hovudtematikken i dette oppegget er likestilling med

¹⁸ Grunna Covid-19 og smittesituasjonen på gitt tidspunkt, var skulen på gult nivå. Det betydde blant anna at elevane var inndelt i to kohortar/grupper, som var isolert frå kvarandre i undervisningssituasjonar.

¹⁹ Læreplanvisningen har eit nytt planleggingsverktøy som gjev støtte til å ta i bruk nye læreplanar.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagformynelsen/skisser-planlegge-opplaring-direkte-fra-lareplanen/>

²⁰ I *Overordna del* står det at skulen skal leggja til rette for læring innanfor tre tverrfaglege tema: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgarskap, og berekraftig utvikling. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nno>

utgangspunkt i kvinner sin situasjon på 1850-talet, og ligg under kjerneelementet *demokratiforståelse og deltagelse* i samfunnsfag (KD, 2019b, s. 3). Temaet er valt i samarbeid med lærarane, ut frå eit fleirfagleg tema om kjønn og identitet som trinnet skulle jobba med i same perioden i faga norsk, samfunnsfag og naturfag.

Undervisninga rører ved kjerneelement i samfunnsfag som seier at elevane skal få undra seg over, reflektere omkring og vurdere korleis kunnskap om samfunn blir, og har blitt til. Dei skal bruke kjelder til å innhenta og bruke informasjon som kan kasta lys over ulike forhold i samfunnet til ulike tider. Elevane skal sjå samheng mellom forholda i historia og i dag, og korleis desse påverkar menneske og samfunnet. Dei skal få innsikt i korleis samfunnsforhold legg, og har lagt, føresetnader for korleis menneska har det, og korleis dei har fått tatt avgjerder i ulike samfunn. For at elevane sjølv skal kunne påverka og medverka i forminga av samfunnet, skal dei få erfaring med demokrati i praksis (KD, 2019b, s. 2-3).

Undervisninga rører ved kjerneelementa i norsk som handlar om munnleg kommunikasjon og å gje elevane positive opplevingar ved å uttrykka og utfolda seg munnleg. Elevane skal få oppleva tekstskaping som meiningsfull, og dei skal kunne leika, utforska og eksperimentera med språket på kreative måtar (KD, 2019a, s. 2-3).

Elevane jobbar både i halvt trinn, i mindre grupper og individuelt. I grupper startar elevane med å utforska ein historisk person gjennom fiksjon, og endar opp med ei lita framsyning. Gruppevis får elevane dykka ned i kvar si norske kvinne - kvinner som levde på 1850-talet og som vart lagt merke til i si samtid²¹. I prosessen får elevane gjennom fiksjon og ved perspektivskifte, undersøkje livet på 1850-talet, kvinnesynet på den tida og historisk kvinnekamp. Blant anna tek dei perspektiva til personar med ein relasjon til kvinnene - både naboar, vener og familiemedlemmer. Som avslutning skapar og framfører gruppene ei lita dramatisering, der dei er fiktive figurar med ein fiktiv relasjon til den historiske kvinna, derav namnet *Frå Person til Perform*.

Føremålet med undervisningsprosjektet er todelt. Det er eit feltarbeid med mål om å generera data kring temaet, ved å bruka drama som metode for å synleggjera djup læring og kompetansar. På same tid er det eit undervisningsprosjekt med mål om å gje elevane både læring, erfaring og opplevingar. Som undervisningsprosjekt har det fleire målsetnader. Det skal gje konkrete kompetansen til elevane i norsk, samfunnsfag, drama og sosial læring gjennom dramaprosessar og djup, tverrfagleg læring. Samstundes er det eit opplegg med vekt på undervegvurdering, der vona er at elevane i prosessen skal få erfara og uttrykkja at dei jobbar

²¹ Dei historiske kvinnene elevane jobba med er Amalie Skram, Therese Bertheau, Ambrosia Tønnesen, Cecilie Thoresen Krogh og Anna Rogstad. Lærar brukte i tillegg Camilla Collett i sine modelleringar.

både relasjonelt, affektivt, kroppsleg, kognitivt og skapande gjennom dramaprosessar, samt la dei få oppleve at desse erfaringane kan gje djup, varig erkjenning og læring. I vedlegg 5.8 ligg ei oversikt over eit utval kompetansar ein ser for seg at elevane kan erverva gjennom dette prosjektet. Desse danna grunnlaget for dei skjema lærarane og eg brukte i undervisninga for å få auge på kompetansar. Lærarane fokuserte på kompetansar frå samfunnsfag, norsk og sosial læring og utvikling. Eg fokuserte i tillegg på kompetansar i drama (Sjå vedlegg 6.7 & 6.8).

Nokre av dei sentrale metodane og konvensjonane elevane får arbeida med i *Frå Person til Perform* er *lærer-i-rolle*, *hot seat*, *rolle på veggen*, *skrivning i og utanfor rolle*, *tablå*, improviserte spel og samtalar. Tablå vert brukt om eit stillbilette, der elevane går i ein frysposisjon, slik at ein kan studera biletet dei lagar (Heggstad, 2012a, s. 68). *Lærer-i-rolle* handlar ikkje berre om at læraren ikler seg ei rolle, men det er ein metode der læraren leder og strukturerer undervisninga ved å gå i spillsituasjonar saman med elevane (Heggstad, 2012a, s. 80; Sæbø, 2016, s. 59). *Hot seat* er ein konvensjon der elevane får testa ut å vera ein rollekarakter. Eleven vert plassert på eit stolsete, og medelevane kan spørja og konfrontera karakteren om handlingar, meiningar og haldningar (Heggstad, 2012a, s. 74; Neelands, 2000, s. 24). I min versjonen av *rolle på veggen*²² arbeider gruppene saman om å lage omriset av sin historiske person på eit stort ark. Inni teikninga skriv elevane det dei veit om personen, og rundt omriset skriv dei det dei tenkjer at personar i samtida meinte om dei (Heggstad, 2012a, s. 57; Neelands, 2000, s. 16). I rolle får elevane prøva ut brevskrivning frå vener og skrivning av naboane sine dagbøker. Andre oppgåver, metodar og uttrykksmåtar elevane møter er nedskrivning av replikkar til besteforeldra, små dramatiseringar og enkel rolletaking, kostymering, musikk og lydsetting, bruk av rekvisittar, enkel lyssetting og scenografi, konsentrasjons- og samspeløvingar, miming, ritual og øvingar for stemme og kropp. I tillegg får elevane reflektere og vurdere gjennom dialog, fellessamtalar og kroppslege former for evaluering der elevane markerer og visar med handling kva dei tenkjer og meiner. Elevane får trena seg i å bruka kroppen til å gje uttrykk for synspunkta sine, og gjev etterpå stundom ei munnleg grunngjeving eller forklaring på synet sitt. Sæbø kallar denne typen aktivitetar for vurderingsøvingar (1998, s. 316).

Frå monologprosjekt til feltarbeid.

Inspirasjonen til den praktiske metoden eg har valt å testa ut i skulen, kjem frå eit monologprosjekt gjennomført som eksamen på master i dramapedagogikk og anvendt teater, våren 2020 ved Høgskulen på Vestlandet. Der var dramaprosessar og monologarbeid førande

²² *Rolle på veggen* er forklart i Jonathan Neelands si bok *Drama i praksis – Teori, ideer og metoder* (2006, s. 16)

for kva ein lærte og kva ein forska på. Modellen er utarbeida for masterstudiet av Kari Mjaaland Heggstad og Jostein Stalheim (2020), der eit av måla er at studentane får testa ut kunstnarleg utviklingsarbeid. Sjølv forklarar dei det slik: «Understanding of the artist's experience through creating art becomes artistic research when theory meets art making» (Heggstad & Stalheim, 2020, s.3). Eg har forsøkt å tilpassa denne modellen til elevar på mellomtrinnet, for å undersøkje om ei slik samansmelting av fagspesifikt og kunstnarleg arbeid både kan tilføra noko til læreprosessane, og samstundes tydeleggjera læring i skulen. Elevane i mi omarbeiding blir som små forskarar, som i grupper forskar på kvar sin historiske person gjennom skapande, kunstnarleg arbeid og estetiske læreprosessar. Heggstad og Stalheim framhevar fleire områder kor me som deltakarar vert utfordra i slike prosessar.

They need to transform their in-depth studies in a specific area into artistic expressions. They must conduct an artistic research through a democratic devising process /...../ The students reflect on the process, their choices, and the final product through the lens of artistic research. (Heggstad & Stalheim, 2020, s. 4)

I *Frå Person til Perform* har elevane minst tre oppdrag: Dei skal gå i djupna på sine historiske personar og deira samtid, dei skal transformera denne kunnskapen til eit kunstnarleg uttrykk ved å ta i bruk si dramafagleg kompetanse og perspektivskifte, og dei skal få auga på eigne kompetansar gjennom vurderingsoppgåver, reflekterande samtalar og intervju. Som forskar nyttar eg meg av den informasjonen elevane gjev gjennom denne omarbeidinga av lærestoffet til kunstnarlege formuttrykk, og deira synleggjering av djup læring i desse estetiske prosessane.

3.4.2 Loggføring

For betre å hugsa detaljar frå observasjonar og hendingar under gjennomføringa, vert det ført logg etter kvar undervisningsøkt. Levin formulerer det som at «[n]ye innsikter og oppdagelser blir en viktig del av den daglige refleksjon over aksjonsforskningsprosjektets utvikling» (Levin, 2017, s. 41). Erfaringa syner at loggføringa av små erkjenningar undervegs kan bli viktig informasjon når eg reflekterer over utviklinga i prosjektet. Strukturen på loggen er lagt opp etter undervisninga sin struktur. Blant anna vart det notert ned om delane fungerte som planlagt, og kva innspel elevane bidrog med.

Feltdagboka blir eit slags bindeledd mellom dei andre innsamla dataa i prosessen (Levin, 2017, s. 42). Eg prøver å fyrst notere ned det som skjer så nøytralt eg klarar, før eg startar den fyrste analysen av hendingane eg har notert ned, etter råd frå den norske sosiologen og professoren Morten Levin (2017, s. 41). Dette hjelper meg å finne ut om eg eventuelt bør innhenta meir eller annan informasjon framover.

Eg freista å involvera lærarane i ei kort evaluering og oppsummering av øktene så godt det let seg gjera. Dei skal som regel vidare til ein ny time, men det vart som oftast tid til ein liten fot i bakken saman for diskutera hendingar i undervisninga. Lærarane har gjerne tydlege tilbakemeldingar på kva som fungerer og ikkje, og dei har ofte fanga opp noko som har skjedd som eg ikkje har fått med meg. Dette vart notert ned i loggen.

Loggen gjev anledning til å notere ned uventa hendingar som finn stad – hendingar det ikkje er satt av plass til i observasjonsskjema som høyrer til økta. Sume gongar kan det koma fram noko i ei økt som er relevant for, og som kan supplera, det ein hadde fokus på å observera i ei tidlegare økt. Andre gongar gjer eg ei oppdaging eg ikkje har tenkt på førehand, men som er av interesse å føra inn i loggen. Eg opplever ved fleire høve at uførutsette situasjonar, viser seg å vere opptakten til ny og gjerne viktig innsikt for både meg og elevane (Levin, 2017, s. 41). Elevane responderer gjerne annleis enn forventta på oppgåvene, og deira aktive deltaking fører undervisninga i ei anna lei enn eg såg for meg.

Om ein har ambisjonar om å levera forsking av høg kvalitet bør ein kanskje vera to som jobbar saman (Levin, 2017, side 39). To hugsar betre enn ein, og ved ein gjennomgang av økta kan ein saman ha eit kritisk blick på dei daglege hendingane. I mitt prosjekt er eg åleine om å føra logg. Slik blir det berre eigne, subjektive nedteikningar i loggen. Om me hadde vore to, ville det bidrege til ei grundigare innsamling av, og sikrare kvalitet på dataa. Lærarane som deltok i prosjektet er sume tider til god hjelp her. Dei noterte stundom ned meir enn det observasjonsskjema deira spurte etter. Uformelle samtalar med lærarane undervegs bidreg òg. Slik får eg innblikk i meir informasjon om undervisninga og elevane enn eg sjølv får med meg.

3.4.3 Deltakande observasjon

Med von om å få mest mogeleg kunnskap om det som skjer i og rundt undervisninga, er deltakande observasjon inkludert som metode i forskinga. Dei fleste lærarar brukar både medviten og umedviten observasjon i sitt daglege virke som lærar. Det å vera ein merksam observatør er ein profesjonell dugleik hjå pedagogar, som er knytt til oppgåva å leggja best mogeleg til rette for læring og utvikling (Bjørndal, 2017, s. 33). Cato R. P. Bjørndal skil mellom to formar for observasjon i si bok *Det vurderende øyet*. Han kallar det *observasjon av fyrste orden*, når lærarane primært observerer og *observasjon av andre orden*, når lærarane observerer samstundes som dei underviser og vegleiar (2017, s. 33). Som deltakande observatør plasserer eg meg i andre orden, då eg observerer meg sjølv medan eg gjennomfører dramaundervisninga.

Ein må både vera engasjert og objektiv når ein observerer eigen praksis. Katrine Fangen understrekar at engasjement er nødvendig ved deltakande observasjon (2010, side 12), og at det inneber at du må verta kjent med dei du observerer. «Et overordnet formål med deltakende

observasjon er å kunne beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren» (Fangen, 2010, s. 12). Deltakarane er ikkje sett saman for anledninga, dei er ei eining med ein kontekst som eksisterer utan meg og mi undervisning. Mi hensikt er å freista forstå og setje meg inn i dette fenomenet.

Observasjonane vil kunne gje informasjon om daglegdagse hendingar, forhold og situasjonar andre metodar ikkje kan gje. «Observasjonsdata tillater forskeren å forstå hva som foregår på en annen måte enn det som andres utsagn kan gi i intervju. Ved bruk av observasjon unngår man for eksempel bias²³ man lett får i en del typer av selvrapporteringsdata», skriv professor Liv Vedeler (2000, s.12). Når ein observerer spør ein ikkje om folk sine handlingar, kjensler eller haldningar, men observerer og lyttar, for så å fortolka det dei har sagt og gjort opp mot konteksten. Slik kan forskaren få tilgang til både verbal og non-verbal informasjon (Vedeler, 2000).

Observasjon som forskingsmetode skil seg frå pedagogisk observasjon ved at hensikta med observasjonane er forskjellige. «Mens pedagogisk observasjon brukes med tanke på å bedre enkelte undervisningsopplegg, brukes observasjon som forskningsmetode for å finne svar på forskningsspørsmålet som stilles» (Vedeler, 2000, s. 11). I tillegg krev observasjonsforskning bruk av forskingsmetodar og bruk av bestemte former for metodologi. Dataa som vert innhenta kan vera dei same, men det er måten dei vert innhenta, handsama og analysert som er annleis. Vedeler trekk fram at evalueringa er ei viktig hensikt med observasjonsforskning (2000, s. 11). Som lærarforskar brukar eg observasjonane til å evaluera undervegs og til å utvikla min eigen praksis. Observasjonen er i tillegg nyttig i vurderinga av elevane si læring, og gjev innsikt i om praksisen leier til det eg ynskjer undersøka. Observasjon gjev òg innsikt i om den valde praksisen er eit nyttig verkty (Vedeler, 2000 s.11).

«Observasjon er systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretninger fra andre» (Vedeler, 2000, s. 9). Slik eg forstår denne definisjonen av observasjon, så har eg tre nivå av observasjon i prosjektet; eg som forskar er deltakande observatør i eiga undervisning, lærarane observerer elevane frå sidelinja, og elevane observerer seg sjølv og andre i læringssituasjonen.

Lærarane som deltek i forskingsprosjektet, er ikkje deltakarar i sjølve undervisningssituasjonen, men inntek rolla som observatørar. Lærarane blir på den måten

²³ Bias: «At undersøkelsesresultatene blir påvirket av systematiske skjevheter eller fei i opplegget eller gjennomføringen av undersøkelsen». https://snl.no/bias_i_forskning

medforskarar i forskinga, og samlar inn data som blir ein del av min empiri. Dei er ikkje-deltakande observatørar, dei involverte seg ikkje i handlinga (Fangen, 2010, s. 77), men sit med observasjonsskjema og noterte ned dei uttrykk for kompetansar som vert synlege (Sjå vedlegg 6.6). Dei er såleis observatørar av fyrste orden, og kan primært ha fokus på det å observera (Bjørndal, 2017, s. 33). Observasjonane har tre til fire fokuspunkt som varierte frå gong til gong. Me avtaler på førehand kva dei skal ha fokus på, og førebur eit tilpassa skjema til kvar undervisningsøkt. Lærarane varierer mellom å observera enkeltelevar, mindre og større grupper. Fokuset for observeringa er å finna uttrykk for ein eller fleire kompetansar frå norsk, samfunnsfag og sosial læring og utvikling. Det dei observerer vert formidla til meg gjennom skjema, samtalar og intervju i etterkant.

Elevane er deltakarar i undervisninga, og deira observasjonsrolle er ikkje å samla inn forskingsdata, men å sjå etter teikn på læring hjå seg sjølv og medelevar gjennom dramaøvingar, dialog og vurderingsøvingar. Likevel vert det dei formidlar om sine erfaringar og observasjonar ein del av innsamla datamateriale gjennom samtalar undervegs og i intervju etter prosjektet var avslutta.

Som forskar, har eg den sentrale observasjonsrolla som deltakande observatør i klasserommet. Mi observasjonsrolle er den som sterkast påverkar om resultata av undersøkingane er til å stola på (Vedeler, 2000, s. 16). Det er klart for dei andre impliserte frå starten av at eg har ei forskarrolle, og at eg difor observerer dei i deira deltaking. Min deltakande observasjon har fleire oppgåver: eg observerer elevane, eg observerer lærarane, eg observerer meg sjølv og undervisninga mi. Heggstad trekk fram at dramapedagogar har ei opparbeida evne til å greia både lesa og tolka hendingar medan dei er i situasjonane fordi «En arbeider med mennesker og form i stadig bevegelse, forflytning og transformasjon» (Heggstad, 2012b, s. 231). Denne kompetansen i å kontinuerleg iaktta og reflektera over elever i aktiv læring, er ei føremon for meg som forskar når eg observerer både elevane og dei observerande lærarane, samstundes som eg leier undervisninga.

Gjennom observasjonar av elevane i læringsprosessar, ser eg både etter om elevane uttrykkjer læring og kompetansar gjennom dei skapande dramaaktivitetar, men og etter korleis elevane får anledning til å observera kvarandre sine uttrykk, både under prosessen og i framføringane. Studie av form, innhald og prosess, kan moglegevis avsløra elevane sine tolkingar av den historiske personen, og såleis sei noko om deira erkjenning og læring. Gjennom observasjon av sluttproduktet, vil ein kunne observera kva dei har vald å setje i spill, og korleis dei har vald å framstilla den historiske personen gjennom relasjonsfigurar. Dette kan uttrykkja noko om kva dei har lært og korleis. Slik Heggstad skriv om at masterstudentane gjennomgår

ein forskingsprosess i monologprosjektet (2013, s. 42), vil òg slutt-produktet i dette prosjektet vera eit resultat av ein forskingsprosess hjå elevane.

Undervegs gjer eg òg observasjonar av lærarane, for å sjå korleis deira observasjonsrolle fungerer. Eg observerer lærarane som observerer dramaundervisninga mi. Lærarane vert eit slags utvida auga for meg. Dei får testa ut i praksis om undervisninga gjev tilgang til informasjon som kan vera nyttig for dei i vurderingsarbeidet, og eventuelt kva informasjon dei kan få tilgang til. Lærarane får i tillegg informasjon om korleis mi lærarrolle og mi undervisning fungerer, og kan gje meg tips og tilbakemeldingar i samtalar undervegs og i intervjuar etterpå.

Eg observerer i tillegg meg sjølv som forskarlæraren, medan eg testar ut i praksis om undervisninga opnar for uttrykk for læring og såleis gjev ønska utbytte knytt til vurdering både medan eg planlegg og gjennomfører undervisninga. Både gjennomføringa, eiga individuell planlegging og planlegging på teamet med kontaktlærarane vert observert. Alle desse observasjonane vert loggførte.

Ved å observera og reflektera over eigen praksis kan eg justera undervisninga og observasjonsmetodane undervegs. Observasjonane saman med felt-notatane kan hjelpa meg å sjå prosjektet frå innsida. Eg får stoppa opp og fanga detaljar som kunne vorte gløymt i ettertid. Dette bidreg til eit kritisk blikk på eigne val og idear, og nyttig innsikt i korleis eg opptre i møte med elevane og lærarane.

Veike punkt ved observasjonane

For å vera ein god observatør meiner Bjørndal ein må vera klar over kor komplekst det er å observera, og vera kritisk til det ein sjølv og andre observerer (2017, s. 41). Menneske ser ulike ting, blant anna prega av kven dei er, kva tidspunkt dei observerer, kva erfaringar dei har, kva dei vil sjå og korleis dei er prega av kjenslene sine (Kolivosku & Taylor (1977) gjengitt i Bjørndal, 2017, s. 41).

Både eg som forskar og lærarane som mine med-observatørar, har med våre egne interesser inn i observeringa. Som forskar vil eg gjerne finne data som kan underbyggja mine hypotesar og svara på mine spørsmål. Lærarane kan la seg leda av ei interesse for elevane sine, og slik fokusera på åtferd og kompetansar hjå elevane som er sentral i deira daglege virke. «Observatørens verdier, holdninger og erfaringer kan virke inn både på hvilke observasjoner som blir registrert og på fortolkingen av disse» (Vedeler, 2000, s. 16). Observasjonane vert slik filtrert gjennom observatøren si fortolking av det ein ser og opplever.

Elevane kan bli opptatt og prega av at dei vert observert, slik at undervisninga ikkje går så normal som ynskjeleg. Heggstad skriv at ein observatør uansett vert eit framandelement i

klasserommet. Berre det at eg som forskar kjem inn i rommet og skal observera og undervisa, gjer at situasjonen vert annleis enn ein naturalistisk situasjon (Heggstad, 2012b, s. 237).

Det er ikkje mogeleg å få med seg all informasjon ein treng gjennom å observera. «Observasjonsmetoder har imidlertid også sine begrensinger. Noen ganger er det umulig å bruke observasjon for å samle data om det vi er interessert i» (Vedeler, 2000, s. 15). Vedeler eksemplifiserer ved å nemna at hendingar frå fortida, hendingar og åtferd som skjer utanfor undervisningssituasjonen kan vera med og prega elevane. Noko kan til dømes ha skjedd i friminutt, andre timer, på fritida eller liknande, og vera umogeleg å få auge på.

Å vera observatør både som lærar og forskar, krev at eg er på utsida og innsida av prosjektet på same tid. Det er ei krevjande tilnærming å handtera begge desse rollene, og vanskeleg å sjå kva hatt ein har på seg. Det er stundom vanskeleg å skilja opplysningar som var relevant for forskingsprosjektet frå dei som var relevant for undervisninga generelt (Jamfør kap.3.3).

3.4.4 Semistrukturerte intervju

Kvalitative intervju er valt som ein tredje metode i forskingsprosjektet. Intensjonen er å få informasjon om korleis informantane (elevar og lærarar) opplever skulekvardagen på kroppen, både generelt og i dette prosjektet, og å koma tett på hendingane og dei menneskelege opplevingane. I boka *Kvalitative metoder – En grundbok* (2010) plasserer Brinkmann og Tanggaard kvalitative forskingsintervju innanfor ein fenomenologisk vitskap der ein tek utgangspunkt i informantane sine primære opplevingar av verda. Dei peikar på at teoriar, forklaringar og modellar alltid vil være sekundære uttrykk for dei fenomena som menneska lever med til dagleg (2010, s. 31). I fylgje Brinkmann og Tanggaard opnar denne metoden for innsyn i korleis intervjuobjektet opplever livet, og at det dei fortel kan danna eit startpunkt for teoriutvikling og modellkonstruksjon. Målet med denne studien er å utvikla ny innsikt og praksis kring vurdering og læring i skulen. For å sjå om drama kan vera ein praksis som er til hjelp i vurderingsarbeidet, støttar eg meg på gjeldande teoriar om emna, og ser dette i lys av deltakarane sine opplevingar og kunnskap,.

Eg har valt å intervju informantane med ein intervjuguide som rettesnor. Intervjua inneheld ein miks av meir eller mindre strukturerte spørsmål, slik Merrian skildrar semistrukturerte intervju (2002, s. 13). Intervjuet følgjer ikkje intervjuguiden kronologisk, men guiden bidreg til å gje ei råde rundt intervjuet som er strukturande for meg som intervjuar. I intervjuguiden freistar eg systematiserte spørsmåla etter forskingsspørsmåla. Temaa under intervjua er uttrykk for djup læring, kompetansar, vurderingsmetodar og drama som

læringsform i undervisninga. Intervjuguidane ligg som vedlegg 1 - 4. Ein slik open og laus struktur gav deltakarane anledning til å reflektere over eigen praksis, og til å setja seg sjølv i eit metaperspektiv. I intervjuet før undervisninga starta, får eg innsyn i forkunnskapar, erfaringar og haldningar til feltet. I intervjuet etter avslutta undervisning, får både lærarar og elevar tenkt gjennom, evaluert og uttrykt om det har skjedd ei forandring eller utvikling.

Eg gjennomfører to semistrukturerte gruppeintervju med dei tre kontakt-lærarane på trinnet, eit før oppstart og eit etter det praktisk prosjektet var avslutta. I staden for å intervjuet lærarane ein og ein, vel eg å intervjuet dei i samla gruppe. Dei jobbar til vanleg tett i team som ei eining, og det er derfor interessant å la dei få bidra som den eininga. Intensjonen er at samtala skal bidra til at informantane genererer nye tankar frå kvarandre, inspirerer kvarandre undervegs, og løfter fram minner og refleksjonar hjå kvarandre (Dahlsveen, 2014, gjengitt i Lyngstad, 2017, s. 108). Mi forståing av lærarinformantane er at dei er tilnærma likevektige i ei samtale og eit samarbeid. Med det meiner eg at dei alle tre tar ordet og bidreg nær like mykje. Eg opplever dei trygge på kvarandre, og at dei torer å seie og stå for det dei sjølve meiner.

I tillegg vert det gjennomført semistrukturert intervju med utvalde elevar både før og etter undervisningsperioden. Her òg vert det gjort som gruppeintervju, med to grupper på tre elevar. Elevane kan inspirera og generera nye innspel og synspunkt frå kvarandre. Her ser eg det som særleg viktig at eg som intervjuar fordeler taletida på ein demokratisk måte, som samstundes kan få fram det som er interessant for forskinga.

Veike punkt ved intervjuet

Ei fare med intervjumetoden eg har vald, er at den vert for fokusert på deltakarane sine subjektive opplevingar, og ikkje tek nok omsyn til omgjevnadene og konteksten. Grethe Nina Hestholm skriv om *den fenomenologiske reduksjonen*, der ein prøver få tak i den reine opplevde meininga med eit fenomen utan at den er farga av konteksten (2017, s. 10). Ved å framheva og fokusera for einsidig på deltakarane sitt perspektiv i det kvalitative intervjuet, kan eg stå i fare for å trekka for raske konklusjonar og missa viktig informasjon som råma rundt kunne ha tilført. Eg forsøker difor tolka og analysa funna mine på ein måte som set deltakarane sine handlingar og opplevingar inn i ein større kontekstuell samanheng. Eg erfarer at det er vanskeleg å få god oversikt over korleis kontekst og haldningar spelar inn på svara. Ein har avgrensa tid i eit intervju. Det er vanskeleg på så kort tid å få godt nok innblikk i den meininga deltakarane har konstruert om verda. «Den som intervjuer, kan lett påvirke svarene til den som blir spurt» (Bjørndal, 2017, s. 128), både ved det intervjuaren spør om og måten spørsmålet vert stilt. Særleg gjeld dette elevane. Dei kjenner ikkje omgrep som vert brukt på same måte som

lærarane, og stundom er det naudsynt å gå omvegar for å få dei til å forstå kva eg spør om. Då vert det lett slik at eg leier elevane mot det eg ynskjer svara på. Då stengjer eg gjerne for andre meir relevante svar. I gruppeintervju kan det òg vera fare for at enkeltpersonar får dominera og påverka kva dei andre i gruppa uttrykkjer. Nødvendig informasjon kan difor ha blitt undertrykt (Bjørndal, 2017, s. 130).

Mi erfaring med kvalitative intervju er lav. Eg har testa spørsmålsguiden på ein kollega på førehand over telefon. Ideelt sett bør ein testa intervju nokre gonger før ein set i gong, både for å finna ut om spørsmåla fungerte etter intensjonen, men òg for å trenast seg på intervjusituasjonen. «I kommunikasjon mellom mennesker er det alltid en avsender og mottaker. Når vi skal studere hvordan vi forstår og misforstår hverandre, må vi også se på andre forhold som påvirker kommunikasjonen» (Dahl, 2018, 1. avsn.). Ei grundigare førebuing kunne gjerne gjort meg tryggare i rolla som intervjuar, og eg kunne dermed beherska betre å lesa situasjonen, forstå og ta inn kontekst betre, vera meir lyttande og la informantane styra meir enn dei fekk i mi undersøking. Transkriberinga avslørar at eg har ein tendens til å avbryta og overta intervjuobjekta sine resonnement. Eg sluttar meg til Bjørndal som uttalar at «Det kreves trening for å bli en god intervjuer» (2017, s. 128).

3.5 Analyseprosessen

Når startar eigentleg analysen av datamaterialet? I følge Brinkmann og Tanggaard, (2010, s. 31), startar den analytiske prosessen med å forstå den ein intervjuar allereie undervegs i intervjuet. Mi oppleving er at analysering og tolking var tilstade både i den praktiske utprøvinga og under intervju og samtalane med lærarane kring observasjonar og erfaringar frå undervisninga. Heggstad (2012b, s. 244) meiner at analysen startar allereie i det ein kjem inn i det rommet der ein skal observera ei hending. Sjølve analysearbeidet i ettertid forklarar ho som det å rydde og kategorisere i datamaterialet. Det er denne prosessen eg vil freista klargjera i dette kapitlet, for å visa korleis eg har brote dataa mine ned i mindre delar, for at det skulle bli lettare å byggja dei opp att, setja dei saman og bryna dei mot kvarandre.

Eg opplever den kvalitative analysen som eit nitidig arbeid. Med eit omfattande datamateriale, er det utfordrande å strukturera det på ein måte som gjev samsvar mellom analysearbeidet og problemstillinga. Innsamlinga av data består av intervju, planleggingssamtalar, formelle og uformelle undervegsamtalar, observasjon av undervisning, elevarbeid frå både grupper og enkeltelevar, samt loggføring av prosessen og refleksjonar kring eigen praksis. Datamaterialet er difor ein rik kombinasjon av notater, transkriberte intervju og samtalar, samt eit utval skriftleg, munnleg og kroppsleg elevarbeid. Gjennom utvalet og

disposisjonen freistar eg gje ein høveleg struktur til å tolka og diskutera funna opp mot kvarandre og opp mot teori og skulepolitiske dokument. Vona er at dette ville bidra til å tydeleggjera samanhengar, strukturar, omgrepsforståingar, motsetningar og brot, og såleis opplysa om røynda på feltet.

3.5.1 Framgangsmåten

Intervjua og samtalane vart fyrst transkriberte, og det vart rydda i logg frå eigne observasjonar og undervisningserfaringar. Eg gjekk gjennom elevarbeida, og plukka ut eit representativt utval arbeide frå dei forskjellige gruppene. Alle deltakarane vart sikra representasjon gjennom dramatiseringar og loggføring, men i tillegg prøvde eg å velja ut skriftleg arbeid frå dei fleste av elevgruppene. Observasjonsskjemaa til lærarane var i sin heilskap med i datamaterialet.

Eg laga meg ein temasentrert analysemetode som gjekk på tvers av datamaterialet. Intervjuguiden og forskingsspørsmåla var til god hjelp i dette sorteringsarbeidet. Fokuset for analysen tok blant anna utgangspunkt i dei koda skjemaa med kompetansar frå samfunnsfag, norsk, drama og sosial læring som eg og lærarane hadde brukt under observasjonane av elevane og undervisninga (Vedlegg 6.1-6.5). Kategoriane i samfunnsfag og norsk var eit utval kompetansar frå fagplanane i desse faga (KD, 2019a, 2019b). Kompetansane i sosial læring er henta frå UDIR si utgreiing om sosial læring og utvikling (2020d.) Dramakompetansane er henta frå Madonna Stinson sin tekst «Drama as Macro-Curriculum» (Stinson, 2009, s. 176), og frå kompetansemåla etter 2. og 4. trinn i rapporten «Drama/Teater i norsk grunnskole. Muligheter og spillerom» (DTP, 2016, s. 10). I tillegg hadde eg eit skjema for prinsipp for djupnelæring. Innhaldet var knytt til omgrepet djupnelæring slik det er vert definera av Udir (2019b), men og til kroppslege, affektive, relasjonelle, kognitive og skapande teikn på djup læring (Østern et al. 2019a). Det var òg eit ope rom for dei dataa som ikkje opplagt passa inn under dei gitte temaa, men som eg likevel opplevde som mogeleg meiningsberande for forskinga.

I eit forsøk på å halda fokuset på desse temaa, gjekk eg systematiske gjennom dataa og koda materialet ved hjelp av fargar og nummerering. Kvart tema fekk sin farge og kvar underkategori fekk sitt nummer (Vedlegg 6.1-6.5). På denne måten fekk eg systematisert, ordna og komprimert det innsamla materiale. Uansett om det var intervju, loggnotatar eller elevarbeid vart alle koda på same måten. Denne metoden gjorde at materialet vart meir oversiktleg, og meir tilgjengeleg for vidare tolking. Innsamlinga av data vart såleis tett forbunde med analyseringa av data. Vedeler påpeikar nettopp dette at «[i] kvalitativ observasjonsforskning vil ofte datainnsamling og dataanalyse gå hånd i hånd» (Vedeler, 2000, s. 79). Ved val av ein slik

metode, og ved å velja inndeling i tema og kategoriar på førehand, hadde tolkingsarbeidet allereie starta før systematiseringa var i gong. Eg har difor valt å ikkje skilja analyse og drøfting av materialet i denne oppgåva.

Undervegs i arbeidet med å tolka og forstå alle funna, mista eg litt forskingsspørsmålet av synet, då særleg funn knytt til det eine av forskingsspørsmåla; *Korleis kan drama i undervisninga fremja og synleggjera djupnelæring?* vart vektlagt. Fokuset vart for einseitig sentrert om korleis lærarar og elevar kan henta informasjon om fagspesifikke kompetansar til underegvurdering frå læreprosessar i drama, og på korleis drama som estetisk læreprosess kan synleggjera slike kompetansar. «En av fordelene med kvalitative studier er at man uten å være bunden til forutbestemte analysekategorier kan studere temaet i dybde og detaljer, i lys av konteksten og i en helhetlig sammenheng» (Vedeler, 2000, side 36). I eit forsk på å gå i djupna hadde eg vorte for detaljorientert kring kva drama kan uttrykkja av kompetansar, og bevega meg for mykje vekk frå korleis djupnelæring kan koma til syne gjennom dramaundervisninga.

Eg måtte difor ta eit metaperspektiv på analysearbeidet, og venda fokuset mot heile hovudproblemstillinga *På kva måte kan drama som læringsform uttrykkja djup læring hjå elevar på mellomtrinnet?* Oppgåva sitt andre forskingsspørsmål; *Korleis kan læreprosessar i drama bidra til god vurderingspraksis i djupnelæringsprosessar?* fekk såleis også ein plass i analysearbeidet. Datamaterialet vart gjennomgått på nytt, og funna vart strukturert under fem delemner, der dei fire fyrst handla om prinsipp for djupnelæring, slik Udir har definert omgrepet. Det siste delemnet handla om drama som vurderingverky i vurdering av djup læring. I den vidare analyseringa og drøftinga vert funna studert nærare under desse fem emna.

Det er interessant for aksjonsforskinga å sjå på om det har skjedd ei forandring eller utvikling i informantane sine syn og haldningar undervegs. Sidan innsamlinga av data vart gjort både før, undervegs og etter undervisninga, falt det naturleg å analysera og systematisera stoffet som ein slags tidstriangel ut frå tre hovudfokus: forkunnskapar, underegvforståing og ny innsikt. Kva forkunnskapar hadde elevane, lærarane og eg som forskar før prosjektet starta opp, kva erfarte deltakarane at skjedde undervegs i prosjektprosessen, og kva forståingar og erfaringar sit dei att med etter prosjektet er avslutta?

«Informasjonen, eller dataene, må kategoriseres og få merkelapper som symboliserer nøkkeltrekk og kvaliteter i lys av de spørsmål vi har stilt og det fokus vi har valgt for observasjonene» (Vedeler, 2000, s. 9-10). Informantane i forskingsprosjektet er koda slik at ein kan sjå om det er før, under eller etter undervisninga at informasjonen har kome fram. Dette er markert med ein F for før, U for undervegs eller E for etter. Datamaterialet kjem i tillegg frå tre forskjellige perspektiv; lærarane, elevane og forskaren sitt. Elevane har blitt koda med nye

navn. Elevane i gruppe A har fått navn på A; Alma, Ask og Anna. Elevane i gruppe B har fått navn på B; Birk, Brede og Bea. Lærarane er koda med namna Lars, Liv og Lotte. Etter namnet vil det i tillegg stå tidsmarkøren F, U eller E. Til eksempel vil elev nummer ein i gruppe A før oppstart bli AlmaF, og lærer nummer tre undervegs blir LotteU. Intervjuet før oppstart vert i den vidare teksten kalla for preintervjuet, og intervjuet som kom i etterkant vert kalla postintervjuet.

Kap. 4 Analyse og drøfting

Elevane opnar døra til musikkrommet i andre etasje. I det dei entrar eit rom som ser litt annleis ut enn dei er vand med, strøymer Ole Bulls «Seterjentens søndag» mot dei. Alle musikkinstrumenta, som til vanleg heng framme, er gøymt bak svarte tekstilar. På golvet ligg eit stort, herskapeleg teppe. Det står ein eldre stol der, og på stolsetet er det plassert ein staseleg gul hatt. Over stolryggen heng ein skjør blondcape. Elevane får teikn om å setja seg langs teppekanten, og dei set seg roleg ned med forventning i blikka. Lærarane deira har snakka om det som skal skje i lang tid, og dei har allereie fått ei lita innføring i drama av denne «gjestelæraren» sist veke. «Gjestelæraren» seier: «Berre set dykk rundt teppekanten. Så skal de snart få møta ei ung dame som heiter Anna. Det er eg som skal vera den unge dama. Nå er ikkje eg ung lenger, men eg skal late som eg er 19 år. Det kan jo bli litt rart for nokre, kanskje. Men prøv å ikkje tenkje så mykje på meg. Høyr heller på kva ho eg skal vera seier. Når eg tar på meg denne hatten, blir eg denne unge dama. Er de med på det? (Elevane bekreftar med «ja» og ivrige nikk). Det er bra. Tenk dykk at me har reist meir enn 150 år attende i tid. Året er 1857 i Bergen. Me er heime i stova hjå foreldra til Anna Gørbitz. Er de klare? Då startar me». Lærar tar på seg capen, slår av musikken, set seg på stolen, tar på seg hatten og går i rolle som Anna Gørbitz.

(Forskarlogg, 4. nov. 2020)

Slik startar fyrste del av det langstrakte dramaforløpet *Frå Person til Perform*, som vart gjennomført med eit 5. trinn i løpet av fem veker i 2020 og 2021. Elevane fekk dukka ned i livet til kjende, historiske kvinneskikkelsar frå den fiktive Anna Gørbitz si samtid, gjennom bruka av blant anna dramakonvensjonar og skaping av små spelsekvensar. Eksempelet over skildrar korleis lærar kan leia og føra elevane inn i fiksjon. Gjennomføring og observasjonar av

prosjektet *Frå Person til Perform* er i sin heilskap ein del av det innsamla datamaterialet til denne oppgåva.

I dette kapitlet vert funn frå det innsamla materialet presentert og sett i dialog med litteratur og teori som hovudsakleg er knytt til dei fire områda *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, djupnelæring, vurdering og drama som læringsform*. Funna vert diskutert med utgangspunkt i dei observasjonane og erfaringane eg som forskar, samt deltakarane i den praktiske utprøvinga, har gjort seg gjennom aksjonsforskningsprosjektet. Dei funn som vert presentert og diskutert her, er avgrensa til det som kan bidra til å svara på problemstillinga *På kva måte kan drama i undervisninga uttrykkja djup læring hjå elevar på mellomtrinnet?* Der det å uttrykkja djup læring handlar om kor vidt undervisninga greier informera om og synleggjera at Udir sine prinsipp for djupnelæring er nærverande. Denne informasjonen set eg i samband med undervegvurdering, då det er sentralt i vurdering at lærar og elev veit kva eleven meistrar (Udir, 2020f).

For å strukturera diskusjonen, vert drøftinga sentrert kring oppgåva sine to forskingsspørsmål: *Korleis kan drama i undervisninga fremja og synleggjera djupnelæring?* og *Korleis kan læreprosessar i drama bidra til god vurderingspraksis i djupnelæringsprosessar?* Funna vert ordna og presentert i seks underkapittel. Hovudtyngda av analysen er sentrert kring fyrste forskingsspørsmål, og dei fire fyrste kapitla er knytt til dette. Omgrepet *djupnelæring*, slik det er definert av Udir (2019b), vert nytta og overskriftene er: *Gradvis utvikling, Refleksjon over eiga læring, Åleine og saman og Bruka det ein har lært*. Det femte underkapitlet rettar blikket mot det andre forskingsspørsmålet, og ser på om drama som læringsform kan vera eit funksjonelt verkty når ein i skulen skal driva med undervegvurdering av djupnelæringsprosessar. Fokuset er i kva grad drama gjev lærarar og elevar informasjon om djup læring.

4.1 Forskingsspørsmål 1: Korleis kan drama i undervisninga fremja og synleggjera djupnelæring?

4.1.1 Gradvis utvikling

Udir seier om djupnelæring at det blant anna er «Å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Udir, 2019b). Dei forklarar at for å oppnå dette må elevane få tid til å arbeida med lærestoffet (Udir, 2018b). «Dybdelæring handlar om ulike tilnærminger til og prosessar for læring, som alle resulterer i nye innsikter, og kunnskaper og ferdigheter som elevene (...) gjør til sitt eget. Dette tar tid»

(Udir, 2018a). For å oppnå djupnelæring må undervisninga leggja opp til langvarige prosessar der det vert mogeleg for elevane å danna kunnskapar og dugleikar som varar. Eg vil sjå litt på korleis dette prinsippet kjem til uttrykk ved utprøvinga av drama som læringsform i *Frå Person til Perform*.

Drama som langstrakt arbeid

Eit dramaforløp strekkjer seg gjerne over eit lengre tidsrom enn det ein ordinær undervisningstime gjer (Heggstad, 2012b, s. 67). Bolton trekk fram verdien av å erfara den samanhengande strukturen i eit dramaforløp, og korleis dette gjev elevane oppleving av at dei er på veg mot noko (1981/1979, s. 165). *Frå Person til Perform* var eit langstrakt dramaprojekt, der elevane fekk jobba med lærestoffet gjennom til saman fjorten økter. Prosjektet gjekk over fem veker, der kvar veke hadde tre økter à ein dobbel skuletime. Elevane fekk tid til å dukke ned i eit emne, fordi det var satt av tid fleire dagar i veka til å fortsette arbeidet. Gilje, Landfald og Ludvigsen påpeikar i ein artikkel i *Bedre skole* at det er ein føresetnad for djupnelæring at elevane får arbeida med kunnskapar og metodar over ein lengre tidsperiode, og at elevane slik får anledning til å setja seg inn i fagstrukturar og gradvis byggja fagkunnskap på ein heilskapande måte (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018). Erfaringar frå gjennomføringa av *Frå Person til Perform* syner at elevane gradvis vart fortrulege med omgrep, metodar og det å kunne sjå samanhengar i fagstoffet. Ut frå elevane sine måtar å ta i bruk enkelte omgrep, såg både lærarane og underteikna at elevane gjennom undervisninga har utvikla ei betre forståing for emnet likestilling. I forskarloggen kjem det til dømes fram at elevane nyttar den nye kunnskapen i dialog med kvarandre.

Døme 1: Ein av elevane forklarar noko til gruppa si og seier belærande: «Hun er jo kvinnesaksforkjemper – ja, er alle klar over hva det er for noe?». Døme 2: Under ein fellesleik i starten av økta, problematiserte ei jente at: «Det kan bli sånn at guttene bare løper og stiller seg bak guttene, og så er det bare guttene som får løpe». Då svara ein av guttane: «Tror du vi er helt sånn 1800-talls?» (Logg 21.01.2021).

Her viser elevane på ein enkel måte at dei har lært noko om fortida som skapar mening for dei i notida, og dei drar parallellar frå fagstoffet til dagliglivet. Gjennom måten dei brukar lærestoffet, uttrykkjer elevane haldningar knytt til emnet. Men kan ein likevel dra slutningar om at det har skjedd varige endringar? I fylgje Bolton kan ein undervegs i dramaundervisninga ofte sjå teikn på at ei kognitiv/affektiv forandring har funne stad, men at ein likevel må fylgja

elevane over tid, for å kunne sjå om det indikerer ei varig endring (Bolton, 1981/1979, s. 195). Denne forskinga har ikkje sett etter progresjon i konkrete kompetansar eller haldningar. Likevel kan det vera interessant å trekkja fram at både eg som forskar og lærarane som observerte la merke til ei gradvis utvikling av ei rekkje kompetansar. Det gjeld både av fagspesifikk, sosial og dramafagleg karakter. Studien synleggjer særleg ei aukande evne til å arbeide konsentrert over tid i ein skapande prosess med ei fiktiv ramme. Dramafaglege omgrep som tablå og miming, samt det å vera i rolle, gjekk frå å vera ukjend for dei aller fleste, til å verta ein del av vokabularet og arbeidsmåtane i møte med lærestoffet. Den avsluttande dramatiseringa i prosjektet viser òg ei dramafagleg modning hjå elevane. Lærer Lars reflekterer slik:

Det er ikke alle som er på samme kreative nivå på første økta. Men utover ser du at de har begynt å knekke en eller annen kode, så nå har de begynt å delta mer. Du ser en utvikling. Det var mange her som det stod stor respekt av når du ser produktet de viser frem, og når du ser hvor de startet i denne prosessen. (LarsE, postintervju, 15.febr. 2021)

Prosjektet syner at elevane gradvis har erverva seg nye kunnskapar, dugleikar og haldningar, noko som kan indikera djupe læringsprosessar. Sjølv om ein såg slike teikn på endringar gjennom prosjektperioden, kan ein likevel ikkje sikkert seie om dei er av varig karakter, slik omgrepet djupnelæring legg til grunn. Det hadde difor vore interessant å få fylgja elevane vidare i eit utvida forskingsprosjekt. På den måten kunne eg funne ut om innsikta var vedvarande, og dermed i tråd med slik Bolton (1981/1979) vurderer om ei varig ny innsikt har funne stad.

På same måte som dramaundervisninga tok i bruk prinsippet om å bruka tid og gradvis tileigna seg metodar og fagstoff, kan andre fag og metodar nytta seg av det same. Det som likevel skil dramaundervisninga frå andre måtar å jobba på, er at elevane i dette prosjektet får tid til å utforska problematikken frå fleire perspektiv både i og utanfor rolle, og med forskjellige inngangar og fokus. Arbeidet med *Frå Person til Perform* tek utgangspunkt i vener, familie og naboar til dei historiske personane, og elevane får utforska gjennom eit utval konvensjonar og arbeidsmåtar (Sjå kap.3.4.1). Sæbø beskriv at det særigne med drama som læringsform er at ein arbeidar med lærestoffet i fleire omgangar og gjennom fleire sansar og kompetansar. Ho meiner at denne måten å jobba med lærestoffet på har ein forsterkande effekt på læringa, og at elevane hugsar lærestoffet betre (Sæbø, 2016, s. 171). Med ei slik forståing, kan ein hevde at bruken av drama i undervisninga gav ekstra føremoner i djupnelæringsprosessar, ikkje berre på grunn av tidsbruken, men òg ved dei metodane og konvensjonane ein brukte tida på. Ikkje minst gav det at ein held på med emnet og dei varierte arbeidsmåtane ei god stund, opning for at

elevane fekk fleire sjansar til å synleggjera kva dei meistra. Lærarane fekk på si side både tid og fleire innfallsvinklar å sjå etter teikn på djupnelæring hjå elevane. Dei kan slik gjera seg nokre betraktningar kring kva undervisningsprosessar som fremmar djupnelæring.

Drama som meiningsskapar i fag på tvers

Udir viser til koplingar mellom tverrfagleg arbeid i skulen og djupnelæring. Definisjonen av djupnelæring seier at elevane skal utvikla kunnskap og varig forståing av og samanhengar i fag og mellom fagområder (Udir, 2019b). I *Overordna del* vert det utdjupa at «Kunnskapsgrunnlaget for å finne løysingar på problem innanfor temaa finst i mange fag, og temaa skal bidra til at elevane oppnår forståing og ser samanhengar på tvers av fag» (KD, 2017, kap. 2.5, s. 12). *Frå Person til Perform* tek utgangspunkt i kompetansar frå faga norsk og samfunnsfag frå LK20. Emnet likestilling høyrer i tillegg inn under det tverrfaglege temaet *demokrati og medborgarskap* (KD, 2017, kap. 2.5.1). I planleggingsfasen med lærarane drøfta me kva fag og kompetansar undervisninga ville røra ved. Gjennomføringa av dramaundervisninga viser at emnet og arbeidsformene gav ein naturleg tverrfagleg samheng der mange fagområder og eit breitt fagstoff er relevant for arbeidet. Heggstad peikar på at eit dramaforlaup ofte inneber tverrfagleg arbeid, og ho trekkjer fram «de mulighetene dette gir for fordypning og innsikt på mange plan» (Heggstad, 2012a, s. 67). Lærarane som deltok skildra òg dette at dei erfarte at drama som læringsform fannar breitt. Gjennom sine observasjonar av undervisninga, har dei notert seg eit mangfald av både fag og fagkompetansar frå ei og same undervisningsøkt. «Alle de kompetansemålene som vi så at de kunne komme innom (...). Herlighet, du kunne jo krysse av på omtrent alt», seier LotteE begeistra. Som døme viste dei til økt C, der elevane fekk møta lærar-i-rolle som naboen til Camilla Collett. Gjennom blant anna tablåarbeid og å skrive dagbok i rolle, fekk dei testa ut å vera Collett sine naboar med forskjellige haldningar til det livet Collett levde. Lærarane noterte seg at elevane brukte kompetansar frå faga KRLE, samfunnsfag, norsk og matematikk, samt kompetansar i sosial læring og utvikling. I tillegg trakk dei fram at elevane fekk jobba med og uttrykkja munnlege og skriftelege kompetansar, til dømes ved at dei fekk stille spørsmål, koma med svarforslag, og jobba med sjangeren dagbok både i og utanfor rolle. Elevane møtte samfunnsfaglege kompetansar gjennom lærar-i-rolle sine forteljingar, og fekk bruka kunnskapen i fiksjonsarbeid. Dei fekk uttrykkja samarbeidsevne og medbestemmingar, og syna at dei har empati, at dei er reflekterande og kan vera etisk bevisste (Lærarobservasjonar, 05.11.2020).

I samband med innføring av nytt læreplanverk, har det vore sentralt at *mindre stoff gjev meir djupne* (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018; UiO, 2019d). I arbeidet med Fagfornyninga

var det eit mål å minke stofftrengselen i faga, og heller finna fram til dei sentrale kunnskapane og metodane i kvart fag. Berre på den måten såg ein for seg at ein kunne oppnå djupnelæring (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018, s. 25). Det kan sjå ut til at dette ikkje treng vera tilfelle i Drama, men at det å trekkja inn mykje tverrfagleg stoff kan bidra til ei djupare forståing. Dette ser ein ved at det undervegs i det skapande arbeidet dukka opp behov for meir fagstoff enn planlagt, stoff som vart relevant for elevane og lærarar å ta med i undervisninga. Det kunne vera gamle gateadresser i Oslo elevane trong til brevskrivinga, namnestatistikk frå 1850-tallet då elevane skulle velja seg namn til rollene sine, kunnskap om språklege forskjellar mellom slik dei snakkar og skriv i dag og slik dei gjorde det før, og kunnskap om når Noreg fekk kino, tog, telefon, bil og liknande for å vite kva ein kunne ta med i dramatiseringane. Det handlar her om å trekka inn fagstoff som gjev djupare forståing for temaet ein arbeider med, eller som gjev mening til fiksjonen. Eg ser likskap med det Heathcote kalla segmentering, at ein vel eit tema til å konkretisera, og som eit mangfald av nytt fagstoff vil springa ut i frå (Braanaas, 2008, s. 260). Erfaringane frå prosjektet viste difor ikkje at mindre stoff gav meir djupne, men heller at eit mengde med relevant stoff bidrog til å gje meir djupne til prosessane for elevane.

Djupnelæringsomgrepet i LK20, handlar nettopp om å kombinera utvikling av kompetansane vertikalt, innanfor eit fag, og horisontalt, mellom fagområder (Sande, 2015; UiO, 2019d). Med ei slik forståing kan djup læring koma til uttrykk på andre måtar enn overflatelæring (Brøyn, 2019; NOU:2014:7; Sunde & Wille, 2017). Eit døme frå prosjektet er at elevane reflekterer over kvinner si stilling no og i fortida, at dei ser eit mønster og samanhengar mellom fleire omgrep og fleire fagområder. Dette ser eg som ein kontrast til overflatelæringa, der elevane får vist isolerte kunnskapselement og memorerte fakta utan refleksjon over hensikta eller eigne læringsstrategiar, jamfør NOU 2014:7 (s. 36).

Innhaldet i dramaprojektet let seg ikkje avgrensa av det som vert sett på som sentralt i kvart fag, men opna heller for det fagstoffet som naturleg gjev mening på tvers av faga. Det vart ikkje sett opp grenser for kor mykje stoff som skulle takast med. Det som vart relevant for emnet, uansett fag og mengde vart innlemma. Slik vart fagstoffet relevant for meir enn ein enkel time eller eit enkelt fag. Det handla ikkje om fragmenterte delar, men elevane fekk ei oppleving av samanheng og heilskap. Austring og Sørensen (2006) trekkjer fram dei estetiske læreprosessane sine evner til å skapa heilskap og sjå nye samanhengar, og til å skapa heilskap og mening av både uttalte og useielege deler. Djup læring handlar om å konstruera slike heilskapelege forståingar og samanhengar (NOU 2014: 7, s. 35). Det hadde vore interessant å sett meir på kor vidt ein på den måten kan styra ein prosess til å bli djup, eller om ein må la seg leia i den retninga undervisninga drar ein.

Lærer Lotte reflekterer over det å jobba med fag på tvers i drama som ei form som kan eigna seg når ein skal imøtekome fagfornyinga si satsing på djupnelæring. Ho seier: «Drama blir en slags brobygger mellom fagene», og eksemplifiserer uttrykk for djup læring ved å forklara at sjølv om ein jobba med ei kvinne, så famnar det mykje vidare enn berre ei kvinne, eit fag eller ei bestemt tid. Dramaarbeid kan dermed sjå ut til å skapa ei god råde for heilskapande og samstundes tverrfaglege strukturar. Ei slik utvasking av grenser mellom fag og emne, kan ein sjå i samanheng med Ludvigsensutvalet sitt ynskje om fire fagovergripande kompetansar. Det å *utforska og skapa* er eit av kompetanseområda dei meinte burde liggja til grunn for skulen i framtida (NOU 2015:8). Gjennom skapande og utforskande dramaarbeid synleggjorde elevane i *Frå Person til Perform* at dei makta å ta i bruk eit mangfald av fagstoff og nytta horisontale bindingar mellom fleire fagområde samstundes. Orsaka er at dei nyttar og tek i bruk det som er naudsynt og relevant for arbeidet.

Kunnskapsdepartementet seier om kunstfaga, at dei legg til rette for djupnelæring og forståing for samanhengar mellom faga gjennom sine arbeidsmetodar og læring gjennom å erfarar. Dei uttalar vidare at slike estetiske læreprossar kan bidra til at elevane ser relevansen i det dei lærer (KD, 2019c, s. 19). Ved å jobba med undervisning som går på tvers av tradisjonelle faglege grenser, kan lærarar oppleve både auka utfordringar og auka handlingsrom til å jobba i samsvar med prinsippa om djupnelæring i den nye læreplanen (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018, s. 25). Lærarane i prosjektet undra seg på om ein må vekk frå den inndelinga i fag og timer ein har i dag, om ein skal møte den nye planen sitt ynskje om djupnelæring i skulen (Intervju, 14.febr. 2021). Ei slik omlegging vil i tilfelle krevja at skuleeigar og lærarar saman tenkjer nytt.

Forskningsprosjektet *200 milliarder og 1* såg på føremoner med fleirfagleg arbeid i samband med djup læring. Dahl og Østern (2019a) er kritisk til å knyta djup læring utelukkande til kunnskapsstrukturar som går på tvers. Dei meiner denne forståinga er for kognitivt retta, og meiner djupna i læringa handlar om i kva grad elevane involverer seg kroppsleg, relasjonelt, skapande og kjenslemessig i tillegg til kognitivt – performativ læring. Dahl skildrar at «En følelse av at den egne identiteten berøres og aktiveres, er et tegn på dybde i utdanningen» (Dahl, 2019, s. 189). Deira djupne//lærings-omgrep fokuserar på å skapa engasjement og meining hjå elevane, ikkje kognitive strukturar i og mellom fag. Eg oppfattar at dei er opptatt av å synleggjera kvalitetane til dei forskjellige faga og bruka desse variasjonane til å utvikla djup og meningsfull forståing for eit emne eller fenomen. Fokuset er fleirfagleg heller enn tverrfagleg.

Erfaringane *Frå Person til Perform* viser at elevane ikkje etterspør kva fag dei har no, eller kvar dette fagstoffet høyrer heime. Dei nyttar seg av og søker dei kompetansane dei treng

for det dei held på med, utan å vera seg bevisst om dei jobbar tverrfagleg eller ikkje. I intervju med elevane etter undervisninga, klarar dei å sjå nokre norskfaglege og samfunnsfaglege kompetansar i *Frå Person til Perform*. Dei har ikkje tenkt på undervisninga som fag, men som eit prosjekt. For å koma Udir sitt ynskje om å la elevane forstå samanhengar både i fag og mellom fagområder i møte, er det naturleg å tenkja seg at det er ei føremon at dei får erfarar djup fagoverskridande læring. Men er det ei føresetnad for djup læring at dei faktisk ser desse strukturane, eller er det nok at dei gjer seg bruk at dei? Fokuset vert då på kva kunnskap om omgrep, metodar og samanhengar dei faktisk erfarer at dei har bruk for, ikkje på kva fag ein eventuelt jobbar med. Elevane viser såleis ei forståing for samanhengar mellom fagområde ved at dei saumlaust arbeidar fagoverskridande. Slik synleggjer dei evner til å setja saman ulike kunnskapsområde innanfor blant anna drama, samfunnsfag og norsk til ein større heilskap.

Lærarane uttalte at arbeidet med *Frå Person til Perform* gav dei kunnskap om drama si evne til heilskapeleg forståing. Noko som stemmer overeins med deira forståingar av korleis djup læring gjennom fag på tvers kan fremma både vertikale og horisontale samanhengar. LarsE fortel at «Vi må få dybdelæring inn for å få helheten inn. Når vi jobber med enkeltpersoner²⁴ som vi har valgt å gjøre, så ser du at det er jo så mye større». Å utvikle fagoverskridande undervisningsprosjekt med fokus på eit emne, vil altså likevel kunne famna vidt og synleggjera ein større heilskap i læringa ved bruk av drama. I *Frå Person til Perform* går me inn i ei spesifikk tid, og fokuserer på utvalde kvinneskikkelsar, for så å bevege oss utover på tvers og på langs av fag og disiplinær.

4.1.2 Reflektera over eiga læring.

Djupnelæringsomgrepet til Udir inneber at elevane reflekterer over eiga læring (Udir, 2019b). Dette er noko av det som skil djupnelæring frå overflatelæring i Ludvigsen-utvalet si kunnskapsoversikt²⁵ (NOU 2014:7, s. 36). *Overordna del* i LK20 knyter refleksjon og kognitive prosessar til estetiske læreprosessar då dei presiserer at: «Kunstnarisk arbeid krev òg evne til å reflektere og gjere vurderingar» (KD, 2017, kap.1.3, s. 6). Dette samsvarar med det kunstfagfilosofen David Best argumenterer sterkt for; at å skapa kunst har med forståing, fornuft og erkjenning å gjera (1991, s. 23). Best meiner det ikkje er noko dikotomi mellom det kreative og kjenslemessige og det kognitive og rasjonelle i medvitet vårt, og at kunstfaga har i seg både skaping, kritisk vurdering, forståing og erkjenning. Læring og refleksjon skjer difor i

²⁴ Her meiner han dei historiske kvinnene som elevane jobba med: Amalie Skram, Cecilie Thoresen Krogh, Ambrosia Tønnesen, Anna Rogstad, Therese Bertheau.

²⁵ Tabell 3.1 frå NOU 2014: 7 vert ofte referert til når ein vil synleggjera forskjellane mellom overflatelæring og djupnelæring. Den er henta frå *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* av R. Keith Sawyer (2006).

samband med kunstundervisning i skulen, og ein kan tenkja det naturleg at estetiske læringsprosessar i drama kan fremja djup læring. Under vil eg sjå litt nærare på funn av elevrefleksjon i samband med dramaundervisninga i *Frå Person til Perform*.

Drama som refleksjon

Elevane får møte lærar-i-rolle som naboen til Camilla Collet. Ho fortel med forakt i stemma at Camilla sjølv fekk velja kven ho skulle gifta seg med, at ho ikkje berre sat heime og broderte og tok seg av hus og heim, men at ho vart forfattar og deltok i samfunnsdebatten om likestilling og stemmerett for kvinner. I fylgje naboen er det ikkje slik ei kvinne bør te seg. Kvinner er det svake kjønn, dei kan og bør ikkje jobbe, ikkje bestemme over seg sjølv, ei heller handtere egne pengar. Dette må dei overlata til sin mann eller sin far. Lærar-i rolle går i dialog med elevane om Collett sin oppførsel. Det vert ein ivrig diskusjon, der elevane forsøker å utfordra naboen sine meiningar og haldningar. Ein av elevane spør med vantru i stemma: «Mener du helt seriøst at jeg er mer verdt enn henne (peikar på jenta ved sida av seg) bare fordi jeg er gutt?» Då naboen til Camilla bekreftar at det sjølv sagt er slik, klarar ho å få heile klassen mot seg. Elevane verkar engasjerte og dei kjem med gode refleksjonar og argument mot naboen. Etterpå får elevar byta plass med læraren og gå i rolle som naboen i ein slags hot-seat²⁶. Dei argumenterer ut frå hennar perspektiv ved hjelp av den kunnskapen om kvinner si stilling dei har erverva frå naboen og frå økta om Anna Gørbitz. Elevane er engasjerte og ivrige på få gå i rolla som naboen. Det vert likevel tydeleg at dei manglar konkret kunnskap om 1850-talet. Argumenta vert litt repeterande. Elevane som ikkje er i rolle er flinke til å tala naboen i mot. Dei verkar vere oppgitt over meiningane hennar. Elevane vekslar mellom å argumentera som barn av i dag og som personar på 1850-talet. Nokre går tydeleg inn i ei rolle, medan andre er meir seg sjølv. Alle ser likevel ut til å akseptere naboen si rolle.

(Logg frå undervisningsøkt C, 5.11.2020)

Refleksjon undervegs

Dømet ovanfor viser at lærar-i-rolle er ein av metodane innanfor drama som kan opna for refleksjon. Elevane vert her utfordra til å tenkja kritisk i møte med naboen sine haldningar og utspel, og dei får aktivt gå i dialog og argumentera for eige synspunkt. «Metoden sikter mot å fremme ny innsikt i sosiale og samfunnsmessige forhold, både på det personlige og samfunnsmessige plan» (Grunnskolerådet, 1988, s .16). Lærar-i-rolle fører elevane inn og ut av rolle. Reflekteringa og forsøka på å løysa ei utfordring kan såleis leia til at elevane går meir i djupna på eit problem. I interaksjon med kvarandre og gjennom dialogen med lærar-i-rolle, kan

²⁶ Sjå forklaring på *Hot seat* i kap 3.2.1.

lærer få eit innblikk i elevane sine evner til refleksjonar og kritisk tenking. Bruken av metoden lærar-i-rolle krev av læraren at ein torer å gje elevane motstand, og greier å engasjere elevane i tematikken eller dilemmaet.

I denne spesifikke økta får elevane blant anna testa ut å vera naboane til Collett både gjennom tablåarbeid og å skriva dagbok i rolle, i tillegg til hot-seat. Lærer LotteE viser til at: «Når de får seg en case, og så skal de dramatisere det, så vil jo det få de til å reflektere over situasjonene på en annen måte enn de ville gjort ellers ved bare å lese seg til det». Råmesettinga skifter undervegs i forlaupet. Elevane fekk vera besteforeldre, venner og naboer, noko som gav forskjellig inngang og forskjellig perspektiv på dei historiske personane. I rolle får altså elevane prøva ut andre perspektiv og får dermed reflektert over problemstillingane frå innsida. Dette krev både kognitiv omstilling og fantasi, og kan gje kjenslemessige erfaringar.

Det vart òg brukt gruppeoppgåver og individuelle oppgåver, som miming, tablå og andre fysiske måtar å vise fram innsikta og erfaringane sine på. Gjennom gruppeprosessane ser ein at elevane reflekterer og diskuterer saman når dei er skapande og løyser oppgåver. Her er det rom for at fleire kjem med sine meiningar (Jf. *Drama som samhandling* kap. 4.1.3). I oppgåver der ein skulle skriva i rolle, i til dømes dagbok som nabo og brev som ven, såg ein at alle fekk reflektere og uttrykkja seg individuelt (Sjå vedlegg 5.9).

Den estetiske måten å lære på vert knytt til eit hermeneutisk lærings syn, då ein naturleg fortolkar og omarbeidar slike sanslege og refleksive opplevingar (Austring & Sørensen, 2006, 2019). Bolton argumenterer for at det kan skje auke i personleg kunnskap og endring i elevane si verdinorm gjennom drama som læringsform (Bolton, 1981/1979, s. 132). Eit mål for dramaundervisninga vert då at elevane forandrar tankegong om eit emne, og byrjar å tenkje djupare, og får meir innsikt i etiske problemstillingar (Bolton, 1981/1979, s. 134). Det handlar om kva fiksjonen kan læra elevane om røynda til kvinner i dag gjennom å gjennomleva korleis kvinner hadde det før. For David Davis er dramapedagogikken si evne til å gje elevane slike erfaringar særst viktig for at elevane skal kunna løysa utfordringar i det verkelege livet (Davis, 2014, s. 23).

Samtalen etterpå

Dramaøktene i prosjektet avslutta gjerne med ei oppsummerande samtale. Her observerte lærarane at elevane får anledning til å trekka parallellar og sjå samanhengar. Økt C avslutta blant anna med ei fellessamtale kring tvangsekteskap før og no, der lærar viser ein informasjonsfilm om tvangsekteskap i dag. Elevane får saman reflektera over mangel på likestilling i notida gjennom å ha fått forståing for fortida, og ved å sjå på forskjellane og

likskapet på 1850-talet, situasjonen i Noreg og situasjonen andre stader i verda. Dei fleste oppsummerande og reflekterande vurderingane, vart anten gjort gjennom kollektiv samtale eller gjennom kroppslege uttrykk. Eg erfarte det utfordrande å greia stilla dei gode spørsmåla både til prosess og produkt, og oppnå at elevane fekk reflektera over både dei eksistensielle og beskrivande uttrykksmåtene innan drama (Bolton, 1992). Spørsmåla vart for ofte relatert til deltakarane sine erfaringar i prosessen.

Heggstad kallar fellessamtalar i vurderingsaugemed for *den kollektive reiskapen* (Heggstad, 2012a, s. 118). Føremønen med slike felles, reflekterande samtaler er at elevane får stoppa opp og henta fram kunnskap om og haldningar til emnet – både egne og andre sine. Ein får utvida innsikt ved å høyra og ta del i andre sine argument og refleksjonar. I møtet med naboen til Camilla Collett vert klassen ein stemme mot lærar-i-rolle. Dette verka gje tryggleik til å delta, ved at elevane var saman om å meine noko, og ein slapp å stå opp for meiningane sine åleine. Det er likevel fleire utfordringar med slike samtaler. Eg observerte at det gjerne vart slik at enkeltelevar var ivrig og munnleg deltakande, medan andre var tause. Desse tause elevane sine refleksjonar og eventuelle nye innsikter blir det vanskeleg å fanga opp for læraren. Ei anna utfordring er at enkeltelevar kan ta styringa i diskusjonen og leggja føringar for kva resten av gruppa skal meine. Det er uansett ikkje tid og rom for at alle får delta like mykje. Eg har erfart at taletida ofte blir skeivt fordelt i slike felles refleksjonsøker. Læresamtale²⁷ vart difor brukt ein del, for å prøva la fleire få uttrykkje kva dei tenkjer og meiner. Slik fekk både eg og lærarane som observerte anledning til å observera elevane i samtaler og refleksjonar kring lærestoffet.

Bolton er opptatt av at tidspunktet for refleksjonen betyr ein god del. Han meiner den refleksjonen som skjer innanfrå sjølve dramasisituasjonane ofte vil vera mest vellukka og verksam (Bolton, 1981/1979, s. 183). I *Frå Person til Perform* fekk elevane reflektera både undervegs og rett etter undervisninga. I fylgje Bolton ville det å fylgja elevane kvar dag i tida etter dramaundervisninga kunne ha opna for betre samtalar om opplevingar og erfaringar elevane har hatt i dramaundervisninga, enn det han kallar rutinemessige samtalar som avslutning av ei økt. Då kan læraren vera for prega av egne oppfatningar av kva som er relevant å evaluera og reflektera over (Bolton, 1981/1979, s. 183). Eg har dessverre ikkje grunnlag for å seie noko om dette ut frå min studie, men eg vil tru eg var prega av kva eg på førehand hadde

²⁷ Læresamtale er ein samtale mellom to, tre elevar, der dei diskuterer og reflekterer over eit spørsmål eller tema gitt av lærarane. Lærarane får rom til å gå rundt og høyre kva dei gruppene samtalar om. I fellesskap har ein ei oppsummering av det dei har prata om.

sett for meg at elevane skulle ta opp i samtalane. Ein slik detalj hadde det vore interessant å sjå nærare på.

Inn og ut av roller

Gjennom dramaforløpet i prosjektet går både lærar og elevar inn og ut av roller. Øktene og oppgåvene er bygd opp slik at det heile tida er brot mellom å vere i rolle og ikkje. Denne reflekterer Heathcote sine tankar om at slik distansering fremjar refleksjon og medvit kring spillsituasjonen (Eriksson, 2008). Dette gjer det mogeleg for elevane til å testa ut perspektiv i rolle, for så å betrakta og reflektera over det ein opplevde i rolle. I økt F der dei jobba med å vera besteforeldre til dei historiske personane, uttrykte elevane at dei både kjente sin historiske person betre etter å ha vore i rolle som besteforeldra deira, men òg at dei hadde betre forståing for korleis det er å vera besteforeldre til nokon. Dette er døme på at dei opererer innanfor ulike tidslag; 1850, notid og framtid.

I dramaprosessane skifta elevane nesten umerkeleg mellom å vere i rolle, og å gå ut av rolle og kommentere, for så å gå inn att i rolle. Særleg såg eg at elevane gjekk raskt ut og inn av roller i oppgåver der dei skulle lage tablå eller små spelsekvensar. Austring og Sørensen omtalar dramaprosessar der deltakarane samtundes er nærverande både i og ute av rolle som *estetisk fordobling*, etter Janek Szatkowski (1984, gjengitt i Austring & Sørensen, 2006, s. 170). I samspel erfarer, påverkar og forsterkar dei sine egne og medelevane sine uttrykk både i fiksjon og i røynda samstundes. Både bevisst og taus kunnskap er med i dette samspelet om å skapa eit felles uttrykk. Dersom ein tenkjer seg at elevane gjennom rolletaking opplever læring, både på eit indre og ytre plan samstundes, vil drama kunne gje elevane heilt særeigne rom for refleksjon og metaperspektiv (Austring & Sørensen, 2006). Det er òg her kvalitetane i dramaopplevingane ligg, i fylgje Bolton. Ny innsikt er avhengig av ei slik oppleving av form gjennom vekslinga mellom å vera i røynda og i fiksjonen. Å oppnå affektiv/kognitiv læring krev at elevane forstår og får glede av drama som kunstform (Bolton, 1981/1979). Elevar som ikkje evnar gå inn i roller, blir i tillegg ståande på sida i slike prosessar, og missar såleis dette høvet til innsikt gjennom erfaring og refleksjon i spennet mellom fiksjon og røynda. Ein studie av elevar som stiller seg utanfor fiksjonen, kunne fått betre fram kva form for refleksjon dei eventuelt erfarer i dramaundervisninga.

Gjennom oppfølging og vegleiing av enkeltelevar og grupper undervegs, observerer lærarane at elevane gjennomgåande blir utfordra til å reflektera over omgrep og kunnskap dei treng, både innan drama/teater, samfunnsfag og norsk. Dei vurderer metodane og leitar etter samanhengar mellom det samfunnsmessige innhaldet, norsk og dramafagleg kompetanse.

Lærarane meiner drama skapar refleksjon kring det ein opplever og erfarer, og knyter dette til djup læring. «Når du da har en refleksjon, så får du også mer dybdelæring i det», mener LarsU. Refleksjon kan handla om å stilla spørsmål heller enn å koma med svara. Dette vil Bolton at ein skal bruka drama til, og slik få fram at det kontinuerlig skjer ei endring i elevane si innsikt, og at dei slik stadig får revurdera erkjenninga si (1981/1979, s. 192). På den måten kan lærarane gjennom elevane sine refleksjonar sjå teikn til ny og djupare innsikt.

Kritisk tenking og metakognisjon

Djupnelæring handlar både om fagleg fordjupning, men òg om å ta eit metaperspektiv på korleis det ein lærer kan ha relevans i ein utvida samnheng (Udir, 2019b). Lærarane legg vekt på at elevane får vera metakognitive i arbeidet med drama. «Metakognisjon kan defineres som tenkning om tenkning eller kunnskap om egne kognitive prosesser og resultater» (NOU 2014:7, s. 36). Lærarane påpeikar at det normalt kan vera vanskeleg for elevane å sjå seg sjølv utanfrå for å få auga på eiga læring. Det at elevane både er publikum og formidlar på scena, opplever lærarane at gjev elevane det dei kallar «eit utanpåblikk» på læringa. Lærarane trekkjer òg fram det at elevane er i rolle, men samstundes seg sjølv. I tillegg ser dei verdien av at elevane har distanse i tid og livsstil til 1850-talet, og ser situasjonen i retrospektiv. «Det tror jeg er veldig verdifullt – at du får leve deg inn i en annen persons liv, og så får du også distansert det vekk fra deg, for det er jo ikke deg, du er jo en annen», forklarar LivE. Ho meiner elevane kan få auga på lærdomen fordi dei får heva blikket, og at elevane opplever nærleik til stoffet gjennom kjenslene, og distanse gjennom fiksjonen og det historiske gapet. Sæbø forklarar verdien av å tre inn i en rolle som «et spill i form av et symbolsk uttrykk, [som] skaper den nødvendige distansen til virkeligheten som gjør refleksjon mulig» (Sæbø, 1998, s. 433). Ho meiner det er denne vekslinga mellom nærleik og innleving og til distanse og refleksjon som gjer at drama kan leia til erkjenning. Erfaringane mine som deltakar i undervisninga saman med elevane, var at dei stort sett hadde medvit om at dette er eit spel der ein brukar symbolske uttrykk, og at dei slik heile tida fekk eit metaperspektiv på eiga deltaking uavhengig av om dei var i fiksjon eller ikkje. Medan dei går saumlaust ut og inn av rolle, kommenterer dei både eige og andre sitt spel, undervegs i dei skapande prosessane.

Gjennom estetiske læreprosessar får elevane forska og ta eit metaperspektiv på kvar sin historiske person, ikkje berre som seg sjølv, men òg gjennom brillene til relasjonsfigurane dei skapar. Elevane får slik reflektera over prosessen, vala og det sceniske sluttproduktet gjennom kunstnarlege linser (Heggstad & Stalheim, 2020, s. 4.). *Frå Person til Perform* utfordrar såleis elevane til å ha eit kritisk blikk på prosess og produkt, samstundes som dei aktivt, og i samhandling med andre, omskarar det dei lærer til eit kunstnarleg produkt.

Drama som gjennomleving

Musikkprofessor Øyvind Varkøy viser til at kropp og tanke er eitt, og at ei handling er bunden til tenking og reflektering (Varkøy, 2012, s. 56). I postintervjuet gjev elevane uttrykk for at drama gjev både kroppsleg og kognitiv læring og erfaring, ved å skildra at når dei lærer noko med kroppen hugsar ein på ein anna måte. «Vi fikk bevege oss mens vi lærte», fortel BeaE. «Det var aktiviteter mens vi brukte hjernen», forklarar AskeE. «Man bare vet og kjenner det med kroppen. Jeg pleier å glemme ting, men jeg glemte ikke i skuespillet», fastslår BirkE. Varkøy forklarar dette som at erfaring vert ein måte å tenkje og handle på – ei tenkjehandling (Varkøy, 2012, s. 55).

Djup læring og utvida erkjenning oppnår ein fyrst om den kognitive forståinga av lærestoffet samsvarar med det kjenslemessige, i fylgje Sæbø (1998, s. 20 - 21). Korleis kan ein klara å få auge på at dette har skjedd? Korleis klarar elevane å setje ord på og kognitivt forstå at det er djup læring som har gått føre seg? Elevane skildrar i post-intervjuet korleis dei, både gjennom prosessen og i øvingane til framføring, måtte bruka kjenslene sine og setja seg inn i andre sine perspektiv gjennom blant anna dramatisering, brevskrivning og dagbok-notatane. Nokre elevar fortel at dei måtte finna fram til kjensler i rolle som dei ikkje hadde privat, og at dette kunne vere litt utfordrande. «Hvis man skal spille at man er litt lei seg, så må man jo være litt sånn lei seg. Og hvis man skal spille at man er glad, så må man være litt glad», forklarar AskE. Når elevane skildrar bruken av kjenslene, er det vanskeleg å få innblikk i om dei har gjennomlevd kjenslene. Dei brukar ord som å late som – eit uttrykk dei brukar i lek. AnnaE seier: «Når vi skulle late som vi var bekymret for at Therese Bertheau kom, da måtte vi late som vi var bekymret». Dette er det språket elevane har om det å vera ein annan, og å tenkje og føla som ein annan. Ein kan spørje seg om kjensler i seg sjølv er teikn på djup læring.

Lærarane er tydelegare på at dei meiner elevane gjennomlevde kjensler, og dei har tru på at desse affektive erfaringane vil bidra til varig innsikt og kunnskap om emnet:

Når du får bruke deg selv i en læringsprosess som drama, så knytter du det ofte til sterke følelser, og det er jo følelsene du husker igjen. Om det gjør deg veldig engasjert, som drama ofte gjør, og vekker en sterk følelse, at du blir provosert eller at, det er jo kunst, sant, at det brenner seg inn i minnet ditt på en annen måte enn du ellers kanskje ville klart å få hentet ut av et læreverk. (LotteE, intervju, 15.febr. 2021).

LotteE sitt utsagn samsvarar med forståingar om at dramafaget bidreg til djup og varig læring ved at faget brukar fiksjon og kjensler til å utforskar dugleik, kunnskap og haldningar (DTP, 2016, s. 5). Det ho skildrar som at lærdomen brenn seg fast til minnet gjennom drama, kan vera

eit uttrykk for djupnelæringa sitt prinsipp om å gje varig forståing av omgrep, metodar og samanhengar.

Drama som struktur

Dramaforløpet *Frå Person til Perform* har ei eiga oppbygging og struktur. Kvar økt hadde og sin klare struktur med ei innleiing, der dei vart presentert for emnet og problemstillinga, ein midtdel, der elevane fekk jobba med varierte konvensjonar og oppgåver, og ein avsluttande del med evaluering, refleksjon og vurdering. Kvar av oppgåvene innanfor forløpet hadde òg si råde, struktur og samanheng. Nokre av desse oppbygningane i undervisninga vart modellerte og instruerte av underteikna som lærar, slik som å ha start, hovudhandling og slutt på ei dramatisering og i *brevskrivning i rolle*. Andre fekk dei berre erfara gjennom å vera tilstade og deltakande, og nokre vart visuelt synlege for dei, slik som til dømes *rolle på vegg*. Alt dette hjelper elevane i å strukturere læringa og deltakinga si, og eg såg som deltakande observatør at elevane nytta seg av slike rådeverk i arbeidet med lærestoffet.

Vurderingsoppgåvene der elevane får bruka kroppen til å visa kva dei har lært, gjev elevane ei konkret og synleg råde for dei å visa læringa si både for dei sjølv, medelevar og lærarar. Anten det var å stilla seg på ei line i rommet etter gradering av læringa, mima eller laga tablå av kunnskapen om dei historiske personane, fordra vurderingsoppgåva at elevane måtte ta val og reflektera over kva dei hadde erfart og korleis dei fysisk ville uttrykkja det med kroppen. Vona er at slike eigenvurderingsoppgåver gjev struktur til å greia vurdere seg sjølv. Eg opplevde at elevane ganske klart fekk gitt uttrykk for evne til refleksjon over eiga læring. Eg erfarte òg eit eksempel på korleis ein elev gjennom kroppslege uttrykk synleggjorde lite forståing om eiga læring. I ei oppgåve der elevane fysisk skulle vurdere kompetansen sin om emnet dei jobba med, uttrykte eleven at hen kunne alt. Dette tolkar eg som ei manglande evne til metakognisjon og å setje eiga læring inn i ein større heilskap. Slik får ein innsikt i kor denne eleven er i djupnelæringsprosessen. Ei anna tolking kunne vore at eleven i denne undervisninga opplevde å få med seg mykje, noko som skilte seg frå andre lærings situasjonar kor eleven gjerne opplever å ikkje få så mykje med seg. Eg vil uansett hevde at strukturen og forma som dei erfarer gjennom drama kan bidra til å lære elevane noko om eigen læringsprosess. Dei får visa både gjennom kroppslege uttrykk, men og gjennom samarbeid og skaping, om dei klarar reflektera og forstå eiga læring.

Dramaturgi

Dramaturgi er eit av hovudområda i drama/teater-faget. Dramaturgisk kompetanse handlar blant anna om å gjera seg nytte av strukturering og oppbygging av forteljingar og

iscenesetjingar, og bruk av kropp, stemme, rom og tid som virkemidlar. (DTP, 2016, s. 8). Eit mål for dramaundervisninga i prosjektet var at elevane skulle omskapa noko og gje det ei form. Sæbø trekkjer fram at dramaturgiske val er ein del av alt dramaarbeid. «Forskjellen blir nettopp det bevisste forholdet til dem og i hvilken grad elevene selv har innsikt og forståelse for spillets dramatiske valgmuligheter ut fra temaet og lærestoffets egenart» (Sæbø, 2016, s. 164).

I økt G skal gruppene gjere oppgåva *En dag i personens liv*. Dei skal laga tre fiktive scener frå ein dag i deira historiske person sitt liv. Dei får i oppgåve å lage ein scene om morgonen der personen er med familien, ei scene midt på dagen der personen treff på naboen, og ei scene frå kvelden der personen er med venene sine. Elevane vert leia gjennom arbeidet med kvar scene, og får fem hjelpespørsmål til kvar scene: Kven skal vera den historiske personen i denne scena, kven er dei andre i denne scena, kva er temaet/kva handlar scena om, korleis skal scena starte og korleis skal scena slutte? Når dei har jobba seg gjennom fyrste scene, viser dei scena til heile gruppa. Saman med lærar reflekterer dei over kvarandre sitt arbeid, før me går vidare til å arbeide med neste scene. Dette eksempelet viser korleis elevane gjennom *Frå Person til Perform* får jobba med struktur og form på innhaldet. Både i denne oppgåva og i skapinga av ei visning som sluttprodukt, møtte elevane konkrete situasjonar der dramaturgiske val måtte takast. Slik fekk dei reflektert over og lært av det dei sjølv og dei andre har gjort, for sidan å bruka det dei har lært i neste scene. Det vart ein tydeleg struktur over arbeidet. Det skapar trygghet, det vert forutsigbart. og ein merkar at elevane etter fyrste scene skjønar oppbygginga og strukturen i arbeidet grundigare vidare i prosessen.

Det vart sett av tid til å diskutera og reflektera over desse vala kring oppbygging og tolkingar. Fokus var på den lineære, dramatiske forteljerforma (Heggstad, 2012a, s. 20) Ein struktur med start, slutt og midte vart modellert. Som observatør såg eg korleis deltakarane fekk høve til å ta metaperspektiv på prosessane undervegs, og korleis dei såg etter samanhengar i dramafaget og mellom drama og dei andre faga. Elevane observerte og vurderte læringa, og ikkje minst hjelpte dei kvarandre fram i læringsprosessen. Desse prosessane reflekterer sentrale moment ved djupnelæring, og lærarane knyter arbeidet til det LK20 seier om å jobba med læringsstrategiar og å læra seg å læra.

De må bruke forkunnskapene sine, ord og begreper må de tenke på, dette med koding, tydelig diksjon og stemmebruken, og så skal de og velge en strategi, om de skal lage tablå, replikker, skriftlig eller muntlig. Og så må de eie den historien for å gjøre den til sin egen, og da må de bearbeide den før den kommer ut, og så skal de vurdere eller justere undervegs.
(LotteU i feltsamtale 9. januar, 2021)

Slik læreren uttrykkjer det her, handlar det om å forstå korleis og kva elevane lærer, korleis dei gjev form til læringsprosessen sin, korleis elevane blir merksame på denne forma og kva uttrykk denne læringa skapar. Selander kallar det designet *i læringa* (Østern et al., 2019c). Elevane kan lære *om* noko eller lære *i* noko. Å lære *i* noko betyr her at læringa er performativ og tar i bruk det kroppslege, affektive, relasjonelle og skapande i tillegg til det kognitive (Østern et al., 2019c, s. 74). Eg opplever at det er dette lærarane forsøker å seie noko om, og at dei etter å ha observert dramaundervisninga ser at innsikt i korleis elevane skaper og uttrykkjer læringa si når undervisning skal designast – design *for* læring, er viktig. Læraren treng å forstå elevane sitt design, for å klara å sjå kva val elevane gjer gjennom prosessen og på kva grunnlag dei gjer desse vala.

Eg erfarte at dramaturgien i undervisninga hadde fleire lag. Det handla om korleis eg og lærarane strukturerte både dei enkelte øktene og dramaforløpet som heilskap, der det veksla mellom lineær, sidordna og dialogorientert struktur (Allern, 2015, s. 25). I tillegg gjorde elvane val, både i skapinga av spill i gruppa, men òg i skapinga av eigne kunnskapsstrukturar kring lærestoffet. Alle desse erfaringane og tydeleggjingane av stukturar, har eg tru på at var med på å lære elevane noko om eigne læreprosessar. Østern et al. ser dramaturgi som ein epistemologisk og metodologisk veg inn til ei djup læring som er breiare enn reint kognitiv (2019c, s. 69).

Læra å læra

Når det handlar om å utvikla kompetanse i å læra å læra, nyttar NOU 2014:7 (s. 36) omgrep som metakognisjon og læringsstrategiar. Kompetanse i å læra er ein av dei fire fagovergripande kompetansane til Ludvigsenutvalet (NOU 2015:8, s. 22) og ein av EU sine åtte kompetansar for det 21. hundreår (NOU 2014:7, s. 120). Både undervegs og i postintervjuet, poengterer lærarane at dei ser at drama er ein god læringsstrategi for elevane, nettopp fordi drama gjev konkrete strukturar til læringa og til refleksjonar kring eigne læringsprosessar. Ein kan dra parallellar til det Udir seier om at djupnelæring inneber at dei lærande reflekterer over eiga og andre si læring, og at dette på sikt vil leia til elevar som er medvetne om eigne læringsprosessar (Udir, 2019b). I tillegg trekkjer lærarane fram sjølve skapingsprosessen som læringsstrategi. Dei skildrar drama som læringsstrategi ved elevane får omarbeida lærestoffet, skapa om og gjera det til sitt eige, og meiner drama kan vera ein av strategiane elevane kan ha i verktøykassa si. «Vi er forskjellige, noen kan tegne seg til læring, noen kan spille, og noen kan bruke drama som strategi til å få vist eller grepet an det de lærer», forklara Lotte E. I overordna del knyter Udir dette å ha fleire strategiar å velja mellom til djup læring. Drama kan såleis vera ein av

fleire strategiar elevane kan bruka. Udir peikar nettopp på at: «Elevane utviklar djupare innsikt når dei ser samanhengar mellom kunnskapsområde, og når dei meistrar eit mangfald av strategiar for å tileigne seg, dele og vere kritiske til kunnskap» (KD, 2017, kap. 2.4, s. 12).

I *Overordna del* stå det at «Opplæringa skal fremje motivasjonen, haldningane og læringsstrategiane til elevane» (KD, 2017, kap. 2.4, s. 11). At elevane sin trivsel, lærelyst og haldningar til å læra aukar ved jamleg å bruka drama i undervisninga, samanlikna med elevar som ikkje gjer det, har DICE-forskinga funne prov for (Cziboly, 2010, s. 39). Deira forskingsresultat demonstrerer ein markant forskjell i nøkkel-kompetansen *Å læra å læra* mellom desse to elevgruppene. Elevane som bruker drama, både likar seg betre på skulen og kjenner seg meir kreative enn elevane dei vert samanlikna med. Dette samsvarar med elevane sine egne utsegn om at dei opplever drama som positiv, morosamt og lærerikt.

Udir forklarar det å læra å læra som at elevane får «reflektera over eiga læring, forstå egne læreprosessar og tileigna seg kunnskap på sjølvstendig vis» (KD, 2017, kap. 2.4, s. 11). Dersom ein ser Udir sine definisjonar og forståingar av både å læra å læra, djupnelæring og kompetanseomgrepet opp mot kvarandre, er refleksjon eit moment som går att (KD, 2017, kap 2). Det at elevane skal forstå metodar og egne læreprosessar ser ein både i djup læring og i å læra å læra. Det kan vera freistande å dra slutninga om at drama fremjar djupnelæring ved å gje elevane forståing av metodar og strukturar i læringa, samt refleksjon både i fiksjonen og kring læreprosessane. Men akkurat som med andre læringsstrategiar, så må ein læra seg strategien eller verktøyet for å kunne anvende det. Ikkje minst er lærarane klare på at dei må hjelpe til med å leggja drama fram som eit alternativ. «Vi bruker jo tid på de andre strategiene vi bruker. Når drama kommer inn som en strategi, er det jo naturlig at vi bruker tid på det», presiserer LivE. Udir trekk òg fram dette, og viser til at «Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser» (KD 2017, kap. 2.4, s. 11).

For å sjå litt på korleis arbeidet med *Frå Person til Perform* kan knytast til læringsstrategiar, ser eg til Madonna Stinson (2009), og det utbytte ho skriv at ein kan forventa av dramaundervisning. Dette har vore med å gje fokus til det eg såg etter i min deltakande observasjon. Stinson knyter utbytte av drama i undervisninga til *form, tilstedeværelse* og *respons*. *Tilstedeværelse* vert omtala som at elevane deler drama med andre ved å delta, lytte og sjå på, at elevane deler augneblinkar med dramatisk handling ved å bruke stemme og rørsl slik at dei kan bli sett, høyrte og forstått, og at elevene øver og framfører dramatisk handling for ei spesifikk hensikt. *Respons* vert forklart som at elevane skildrar idear og kjensler dei har erfart gjennom å skapa og forma dramatisk spel, elevane får skildra dramaopplevingar og presentasjonar, uttrykkja meningar og utveksla synspunkt med andre, og at elevene diskuterer

og tolkar den læringa og forståinga dei har fått via dramaerfaringar. Under *form* ligg blant anna dette at elevane utfører val om og utviklar roller i bygginga av dramatisk handling, og at elevane forhandlar i varierte situasjonar og forteljingar, i og utanfor rolle (Stinson, 2009, s. 176). Det handlar om at elevane skal reflektera over eiga læring, utvikla erkjenning om eiga og andre si læring, uttrykkja si forståing på ulike måtar og ta ei aktiv rolle. Elevane fekk tilgang til slike erfaringar under gjennomføringa av *Frå Person til Perform*, og ein ser tydeleg bindingar mellom det utbyttete Stinson skildrar at ein får av drama som læringsform til det å læra å læra og djup læring.

4.1.3 Åleine og saman

I Udir si forståing av djupnelæring, ligg ei klar oppfatning av at det relasjonelle i djupnelæringa er sentralt. Dei understrekar at for å løysa oppgåvene ein står ovanfor, må elevane læra seg å samarbeida (Udir, 2019b, Udir, 2018b). Å samarbeida kan her verte forstått som å dela med og hjelpa andre, løysa utfordringar i fellesskap samt å både meistra å ta eigen avgjersler, men òg å la andre få bestemma (KD, 2017, kap. 2.1, s. 9). Lærarane er opptatt av dramaundervisninga si evne til å fremja og uttrykkja sosial læring og samhandling i læreprosessane. Av intervju med både lærarane og elevane ser eg at der dei i pre-intervjuet er opptatt av den faglege læringseffekten av drama, er dei i post-intervjuet mykje meir fokusert på samhandlinga og utbyttet av den sosiale læringa i dramaundervisninga. Ved å observera elevane gjennom drama, fekk lærarane innsyn i gruppedynamikk i gruppa, men òg informasjon om korleis enkeltelevar fungerer sosialt:

Det er masse sosial læring. Du ser på samarbeidet i å lage en scene, hvem som styrer, hvem som lar seg styre, hvem som lytter, hvem som bidrar, hvem som er passiv, hvem som applauderer og hvem som blokkerer, og hvordan de løser konflikter.

(LotteE, postintervju 16. febr. 2021)

LotteE viser her til at drama kan vera eit sentralt verkty til å synleggjera forskjellar i elevane si evne til samarbeid. Ut frå ei forståing der samarbeid er viktig for djupnelæringa, vil slike observasjonar kunne seie noko om elevane si evne til å oppnå djupe læreprosessar. LivU seier at det heile tida handlar om å gje og ta og forhandla i arbeidet med dramaprosessane. Ho peikar på at i nokre av samarbeidsoppgåvene handla det om å trenast på å venta på tur, om å lesa, observera og lytta til andre. LotteU observerte at «det er god læring i å se hverandre som en del av en helhet, at du er en brikke i dette. Alt handler ikke bare om deg, de må ta tur, følge instruksjoner og øve seg på å si noe».

I *Frå Person til Perform* var erfaringa at elevar med god spillkompetanse generelt var gode i interaksjon i gruppa. For nokre elevar kan kanskje den fiktive råde gjera det lettare å initiera og få til samhandling med andre. For andre, utan kompetanse eller erfaring med rolletaking, kan bruk av drama ha motsett effekt, at elevane vegrar seg for å samarbeida. Dei kan verta uttrygge og setje seg på sida av gruppa sitt arbeide. Det er difor viktig å reflektere over kva slike oppgåver der ein brukar fiksjon viser eller ikkje viser om elevane si evne til samarbeid.

Drama som samhandling

Bolton (1981/1979, s.179) skil mellom to typar sosial læring som oppstår ved å bruka drama. Den eine handlar om den sosiale læringa som er ibuande i drama – det dramaarbeidet går i djupna på. Den andre sosiale læringa er det sosiale utbyttet ein oppnår ved at elevane arbeidar saman i skapande og kreative aktivitetar. Denne doble effekten av sosial læring og utvikling kan ha forsterka kvarandre positivt i prosessen med å skapa og testar ut i roller i eit nært samspel med dei andre på gruppa i *Frå Person til Perform*. «Evne til samhandling, deltakelse og demokratisk kompetanse inngår og utvikles jevnlig i drama», meiner Sæbø (2016, s. 84). Gjennom gruppeprosessar fekk elevane som deltok erfara i praksis ei demokratisk deltaking og få medverka i arbeidet med å løysa oppgåver i eit fellesskap. Det er naturleg å tenkje seg at denne dobbeltheita har påverka innsikta og djupna på læringa. Det at elevane arbeidar med temaet likestilling, såg ut til å bidra positivt til haldningar om at alle skal få delta i gruppa sitt arbeide og i fellesaktivitetar. Elevane brukte til dømes omgrepa *likestilling* og *rettferdig fordeling* når dei jobba i gruppene.

I *Frå Person til Perform* vart elevane delt inn i grupper allereie i tredje økta. Desse gruppene jobba saman om sin historiske figur heilt fram til framvisinga av gruppa si dramatisering. Det var både individuelle oppgåver og fellesoppgåver inni mellom, men det meste av arbeidet gjekk føre seg i gruppa. Å få jobba i ei gruppe som fungerte, såg ut til å gje elevane ei kjensle av å vera viktig – at dei opplevde det var nødvendig for gruppa sitt arbeid at dei var der og bidrog. For å lukkast med gruppearbeidet måtte alle bidra ved å lytta til og hjelpa kvarandre. Sæbø går så langt som å seia inga anna læringsaktivitet utviklar elevane si evne til å forstå at dei er avhengige av å samarbeida, slik drama gjer (Sæbø, 2016, s. 84). Undervisninga sine opne og varierte oppgåver gav anledning til å delta ut frå sitt mestringsnivå og bidra i den felles dialogen om å finna fram til ei løysing. Gruppa var avhengig av kvar enkelt – både i prosessen og produktet. Gruppeoppgåver kan gje elevane opplevinga av å bli verdsatt for bidraga sine, og styrka opplevinga av å høyra til i fellesskapet (Urir, 2020d). Elevane trakk i post- intervju fram at gruppearbeidet leia til nye band og venskap. Langvarig samarbeid i same

gruppa kan gjera at elevane blir kjent på tvers av etablerte venegjengar. Dette kan bidra positivt til det faglege og sosiale fellesskapet (Udir, 2020d).

For nokre elevar vart dei trygga av å vera i same gruppa over tid. Det gav eit vern og ein stabilitet som enkelte elevar trong. I uttrykk for både fagspesifikk og dramafagleg læring, kan det styrka elevane at dei ikkje individuelt skal stå fram, men at dei er fleire saman. Om gruppa ikkje fungerer fagleg eller sosialt, vil ein misse desse føremonene samarbeid kan gje i læreprosessane. Me såg nokre tendensar til at enkelte vart for styrande i gruppa si, og at nokre hadde vanskar med å løysa fordeling av oppgåver. Men ikkje meir enn at det med litt rettleiing var løyst. Slik eg ser det er føremonene med den sosiale læringa og utviklinga i arbeidet større enn ulempene.

Lærarane observerte at fleire elevar i det skapande gruppearbeidet fekk visa andre sider av seg sjølv i *Frå Person til Perform*. Dei trekk fram elevar som normalt er usikre, men som i dramaundervisninga fann seg til rette, bidrog og tok ansvar. Lærarane viste òg til dømer på elevar som normalt fungerer særst godt innanfor rāmene i klasserommet, men som overraskande nok ikkje fungerte like bra i dramaundervisninga. Kanskje vart dei usikre på dei sosiale kodane og ville utfordra dei gitte rāmene. Kan hende handlar det om usikkerheit kring både metodar og kommunikative uttrykk som vert aktivert i læringa.

Drama som kommunikasjon og språk:

I fylgje Sæbø er «drama det eneste kunstfaget som bevisst tar i bruk både det verbale og det ikke-verbale i læringsprosessen» (Sæbø, 1998, s. 432). Eit slikt mangfald av kommunikative uttrykk kan bidra i samhandling og kommunikasjon med andre, men òg gje fleire språk ein kan nytta til å reflektera kring læringsprosessar. Det estetiske språket nyttar seg i tillegg av symbolske språkuttrykk, og kan skapa ei heilskapleg meining av dei forskjellige delane som vert uttrykt. Dette gjer at ein kan greia uttrykkja meir enn ein klarar få fram ved å berre bruka verbal- eller skriftspråket (Austring & Sørensen, 2006). Eigenarten til uttrykka i drama kan såleis utvida dei formuttrykka og innarbeidde måtane elevane kommuniserer gjennom til dagleg.

I *Frå Person til Perform* fekk elevane formidla inntrykk og erkjenning gjennom eit mangfald av estetiske uttrykksformer, både gjennom verbalspråk, symbolspråket, kjenslene, kroppslege uttrykk, samarbeid i fiksjon, skapingsprosessen, og gjennom å læra om dramatisk form og verkemiddel. Ein fekk såleis utnytta noko av det pedagogiske potensialet Sørensen og Austring (2011) meiner ligg i estetiske læreprosessar. I prosjektet fekk elevane til dømes bruka kroppen til å vurdere og diskutere ved at dei fysisk visar og testar ut forslag til løysingar.

Elevane fekk òg kommunisera og reflektera gjennom symbolsk form, når dei til dømes skapar små scener om sine historiske personar. Ved sine mangfaldige uttrykksmåtar kan drama slik forbetra abstrakt, analytisk og metakognitiv tenking, og finna fram til fleire tenelege måtar for elevane å få fram og nytta dei kompetansane dei har. Dette skulle passe godt inn i det Udir seier i samband med djupnelæring, at elevar som greier uttrykkja forståing på ulike måtar, vil etter kvart greia å ta ei meir aktiv rolle i eiga læring (Udir, 2018b). Sjølv om ein kan tenkjer seg at elevane gjennom den non-verbal refleksjonen kring arbeidet har oppnådd ny innsikt og erkjenning, er det likevel vanskeleg å sjå konkrete prov på dette.

Sjølv om elevane greier å visa med kropp, gestar og ansiktsuttrykk at dei både kan ta positive og negative haldningar til kvinner som ikkje retta seg etter reglar og normar på 1850-talet, er det vanskeleg å ta stilling til om det er evne til innsikt eller evne til kroppslege uttrykk som kjem fram. Det estetiske språket har ikkje ein eintydig eller riktig forståing (Austring & Sørensen, 2019, s. 266). Ein må difor greia tolka og forstå uttrykka og det symbolske formspråket for å finna eventuelle teikn på djupnelæring. Heggstad forklarar dette som at «[e]n lærer seg å lese, røre ved og utvikle elevens uttrykk: gester, bevegelse, blikk, ord, tekster» (2012a, s. 138). Dette krev kompetanse på området – både hjå lærarane og hjå elevane.

LotteE samanliknar det å nytta seg av drama sine mange språk med at ein må læra seg alfabetet før ein kan uttrykkja seg ved hjelp av det. Slik ho ser det, må elevane erfara og læra seg uttrykksformene i drama, før ein kan nytt seg av desse. Hornbrock sine tankar om at elevane må få øva og trenast på ferdigheiter i drama/teater kan vera argument for å ta i bruk drama som eit pedagogisk verkty, noko Hornbrock sjølv meinte var ei innsnevring av faget (Braanaas, 2008, s. 323). At dei estetiske uttrykksformene er nyttige for elevane si læring, finn ein òg att i verdigrunlaget for skulen, der det står at «Elevar som lærer om og gjennom skapande verksemd, utviklar evna til å uttrykkje seg på ulike måtar og til å løyse problem og stille nye spørsmål» (KD, 2017, kap. 1.4, s. 7). Lærarane var tydelege på at god modellering og rom for utprøving var viktig for at elevane greidde utvikla evnene sine til å uttrykkje seg kroppsleg, og til å verta seg bevisst andre non-verbale uttrykk.

Kompetansemål frå dramafaget som går ut på å eksperimentera korleis ein bevisst brukar og leikar med kropp, stemme, rom og forteljing for å skapa ein rollefigur, og korleis ein gjennom improvisasjon og spel samhandlar med andre (DTP, 2016, s. 10), vart synleggjort gjennom dramaundervisninga. Elevane lærte både av å sjå korleis dei andre viser fram og gjer bruk av desse kompetansane, og ved å sjølve testa ut gjennom fiksjonen og rollebygging. Ein såg døme på at dei greidde uttrykkja seg non-verbalt og gjennom fiksjon når dei kommuniserte og rettleia kvarandre i stemmebruk, rørsler og posisjonar i bygginga av tablå og spillsekvensar.

Dei bygde seg òg felles forståing og bruk av symbolske uttrykk, som til dømes at ein stol var fjellet Therese Bertheau besteig, og at det var ein felles aksept for at guten som spela bestefaren var gamal.

Fleire språk til å kommunisera med andre

Lærarane fortel om kor fasinert dei vart over deltakinga til nokre elevar som normalt ikkje er så aktive i klasserommet – verken sosialt eller fagleg. I dramaundervisninga fann dei uttrykksmåtar å kommunisera gjennom, anten det var evna til å gå i rolle, eller evna til å bruke non-verbal kommunikasjon. Denne estetiske fordoblinga gjennom drama gjev avansert erfaring i å kommunisera og samhandla med andre (Austring Sørensen, 2008). Det å kunne kommunisera, samhandla og delta er ei av Ludvigsenutvalet sine fagovergripande kompetanser (NOU 2015:8). I fylgje LarsE hjelpte arbeidet med drama mange av elevane til å utvida det kommunikative språket sitt. Det kommunikative i drama ser han difor som viktig, at ein lærer seg å uttrykkja seg slik at ein blir forstått og til å sjølv forstå andre sine uttrykk. Han er tydeleg på at det er ein pågåande prosess å bli god på å lesa kroppsspråk. Overordna del får òg fram at elevane «skal bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (Udir, 2020a). Eg observerte at det same gjeld for å opparbeide evne til å lesa det estetiske symbolske språket sine måtar å skapa heilskap, meirbetydning og til å uttrykkje det useielege.

Både elevane og lærarane treng trening i å sjå korleis estetiske uttrykk kan kommunisera meir om kjensler, intensjonar og opplevingar. Skulen har eit ansvar for allsidig utvikling av heile mennesket, og må la elevane få utvikla evne til å uttrykkje kjensler, få skapa og få intellektuell stimulans. Prosjektet synleggjorde kor viktig det kan vera for sosial fungering at elevane lærer seg fleire språk i kommunikasjon med andre. Lotte U har notert på sitt skjema under økt D: «Et bilde sier mer enn 1000 ord». Dette sumerar opp verdien av det estetiske språket som supplerande eller alternativt språk i kommunikasjonen mellom elevane og mellom elev og lærar (Austring & Sørensen, 2019, s. 267).

Gjennom dramaprosessane fekk lærarane informasjon om elevane si evne til kommunikasjon gjennom å observera korleis dei fører dialog, korleis dei vekselvis lyttar og snakkar sjølv, korleis dei responderer på det dei andre seier for å driva samtalen framover, korleis dei tek ansvar i samtalen ved å studera blikkontakt og nyttar evna til både å forstå og bruka kroppsspråket. Sidan interaksjon med andre betyr noko for djupnelæringsprosessar, kan evna til deltaking i dramaaktivitetar seia noko om læringa til elevane. «Du blir tvungen til å vera aktiv, både kroppslig og mentalt og i samarbeid med andre», seier LotteE og påpeikar at «Kroppen husker jo». Eit døme frå elev BeaE kommenterer kroppslig læring konkret: «I

skuespillet lærte jeg å bære bord med lang kjole». Denne kommentaren får fram Bea si kroppslige læring av korleis kvinner hadde det på 1850-tallet, og forståing av den begrensinga kravet om å gå med lange skjørt gav.

LK20 inneheld ein læreplan i drama og rytmikk for elever med teiknspråk. Under fagets relevans og sentrale verdiar vert det uttrykt at: "Gjennom faget skal elevene utvikle et bredt uttrykksregister som forbereder dem på å delta og utfolde seg på ulike arenaer» (KD, 2019e). Vidare står det at å få utfolda seg gjennom kulturelle uttrykk og samhandling med andre gjev ei oppleving av å høyre til og rom til å ytra seg i samfunnet. Udir kan umogeleg meine at desse føremonene med drama berre gagnar elevar med hørselshemming. I klassen som deltok i studien var det både variasjon i elevane sine evner og kompetane i samhandling og kommunikasjon, samt enkeltelevar med konkrete utfordringar kring det å uttrykkje seg munnleg. Etter erfaringane frå den praktiske utprøvinga, vil eg trekka den slutninga at å få utfolde seg gjennom eit mangfald av kulturelle uttrykk i samhandling med andre gagna alle elevane som deltok. Anten ved at dei fekk bruka måtar å uttrykkje seg på som var nye eller fekk utvikla allereie kjente uttrykksformer. Dette at ikkje verbalspråket åleine ikkje er det bærande, gav nye opplevingar både i kommunikasjon med andre og i å uttrykkja læring.

4.1.4 Bruka det ein har lært

Me er heime i stova til Therese Bertheau sin familie. Faren og bror hennar sit og les, bestemora syr, medan systema fylgjer faren sine ordrar og går ærend for dei, vartar dei andre opp med kaffi og hentar inn posten. Det har kome eit brev frå Therese. Broren får lov å lese opp brevet. I brevet fortel Therese om korleis ho besteig fjellet Store Skagastølstind. Dei diskuterer innhaldet i det ho skriv, og publikum får kjennskap til Therese gjennom at dei gjentar og forklarar ting for den tunghørde bestemora. Bestemora er bekymra, og til liks med faren ser ho ikkje ut til å lika at Therese klatrar på tindar. Systema er derimot tydeleg stolt. Scena avsluttar med at far og son blir inspirert til sjølv å ta seg ein spasertur. Systema må hente paraplyane og klede deira, medan bestemora uttrykkjer si otte for dei, ved å be dei gå forsiktig.

(Observasjonslogg frå framføring/dramatisering, 29. januar 2021)

Dette dømet viser korleis ei av gruppene har brukt det dei har lært om Therese Bertheau og livet generelt på 1850-tallet til å skapa ei scenisk framstilling. Dei brukar blant anna handlinga, rolletolkingar, status, stemmebruk og plassering på scena for å få fram kvinner og menn si stilling i familiar på 1850-talet. Gjennom brevet som verkemiddel nyttar og uttrykkjer dei kompetanse både om brevskriving og om språket for 150 år sidan. Gjennom diskusjonen dei

har kring innhaldet i brevet, får dei fram forskjellige haldningar samtida hadde til kvinnene som utfordra normer og regler.

Drama som skapingsprosess

Udir er opptatt av at elevane treng øving i å bruka det dei har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjonar for å oppnå djupnelæring (Udir, 2018b). Det handlar om å sjå relevans og samanhengar, men òg om å vera kreativ og tenkja nytt. Dei ser at i framtida må ein finna kreative løysingar på oppgåver me i dag ikkje veit svara på (Udir, 2018b). Å vera kreativ handlar om å vera skapande, og setja idéane sine ut i røynda. Ordet kjem frå det latinske ordet *creare*, som oversett betyr nettopp å *skape* (Jensen, 2013, s. 42). Eg les difor Udir slik at for å oppnå djupnelæring, må elevane aktivt få vera skapande, få bruka kreativiteten sin, og slik få overføre kunnskap frå ein arena eller form til ein annan.

Ser ein litt nærare på kompetanseomgrepet i LK20, kan ein finna eit ynskje om kreative og skapande elevar (KD, 2017, kp. 2.2). Kompetanse i LK20 vert som sagt forklart både som å *tileigne seg* og å *nytta* kunnskap og dugleik, der kunnskap inneber kjennskap til fakta, omgrep og samanhengar innanfor faga eller temaa. Dugleik vert forklart som å meistra oppgåver praktisk, sosialt, kognitivt, motorisk, språkleg og kreativt. Kompetanse handlar i tillegg om å løysa oppgåver og utfordringar i både kjente og nye situasjonar (KD, 2017, kp. 2.2). Gjennom *Frå Person til Perform* fekk elevane saman med andre nytta seg av, og skapa om lærestoffet aktivt, språkleg og kroppsleg. Udir seier at elevane må få rom til å undra seg, utforska, vera kreativ og nysgjerrig for at djupnelæringsprosessane skal koma verdiane og prinsippa i *Overordna del* i møte (Udir, 2018b). Dei etterlyser både *reiskapar* der ein kan overføra det ein har lært i *ein* samanheng til nye situasjonar, *undervisning* som gjev rom for å undra seg og la elevane få vera kreative og nysgjerrige, og *metodar* for å fremma kompetanse i å nytta den kunnskapen og dei ferdigheitane dei har tileigna seg på nye måtar (Udir, 2018b). Ser ein dette i samanheng med Austring og Sørensen sin definisjon av estetiske læreprosessar (2011, s. 8), som handlar om å skapa nye formuttrykk og formidlingsprosessar via estetiske mediering og kreative prosessar, kan slike kreative og skapande prosessar som elevane møter i *Frå Person til Perform*, vera ei løysing på Udir sitt ynskje om at elevane skal bruka det ei har lært i nye settingar for å synleggjera djup læring.

Eg vel å sjå kompetanse i samanheng med verdigrunnlaget for skulen, der det vert uttrykt at kunstnarleg arbeid krev evne til å reflektera og gjera vurderingar (KD, 2017, kap. 1.3), og at gjennom skapande aktivitetar, lærer elevane seg å uttrykkja seg på ulike måtar, løysa utfordringar og stilla spørsmål (KD, 2017, kap. 1.4). Eg tolkar Udir sitt syn på estetiske

læreprosessar slik at dei ikkje skil det kognitive frå det estetiske, men tvert om ser desse i samanheng. Elevane sitt skapande arbeid i prosjektet heng tett saman med reflekterande prosessar både i og om arbeidet som diskutert i kap. 4.1.2. Dette samsvarar med tanken om at rasjonalitet ikkje er skilt frå kreativitet og skaping (Allern, 2008; Best, 1991; Varkøy, 2012).

Forskningsprosjektet 200 milliarder og 1 viste til at skaping står sentralt i læreprosessar, og at læringa slik er performativ. Dei ser læring som ein skapande prosess som tar i bruk kropp, kjensler og relasjonar til andre (Dahl & Østern, 2019b, s. 17). Dahl og Østern knyt ikkje dette berre til kunstfag og estetiske læreprosessar, men òg til teorifag. Dei brukar omgrepet *kunnskaping* for å få fram at kunnskap er ein prosess. Her ser eg parallellar til syn på djupnelæring som ein prosess, og ikkje konkret kunnskap elevane kan læra seg, som til dømes hjå Fullan et al. (2018). Eg saknar difor eit meir konstruktivistisk perspektiv på djupnelæring som grunnlag for fagfornyinga, i tillegg til dei kognitive og sosiokulturelle perspektiva Gilje et al. ser ligg der i dag (2018, s. 24). Sæbø finn i si forskning eit potensiale til å fremja eit sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn gjennom dramaundervisning. Ho kallar det estetisk konstruktivisme, «der elevenes kunnskapsproduksjon bestemmes av deres mulighet til å gjøre egne kunstfaglige, skapende og interaktive erfaringer i et «her og nå» situert forhold til lærestoffet» (Sæbø, 2009, s. 245.246). Ein kan sjå at dramafaget sin epistemologi til ein viss grad møter Udir si forståing av at djupnelæringsprosessar handlar om å tenkja nytt og vera kreativ.

Lærarane påpeikar det pedagogiske potensialet i drama som skapande læreprosess. LutteU forklarar: «Vi skal få bearbeide stoffet og gjøre det til vårt eget, og så skal det komme ut igjen i en ny utgave, det samme, men i ny utgave». Som Austing og Sørensen (2011) påpeikar, ser òg lærarane at elevane får anledning til å reflektera og kommunisera når dei transformerar opplevingane og inntrykka om kvinnene si stilling på 1850-talet til estetisk symbolsk form. LotteE understrekar at «Du er skapende!». Lærarane seier seg einige i verdien om at «Skolen skal la elevane utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng, og la dei få erfaring med å sjå moglegheiter og omsetje idear til handling» (KD, 2017, kap. 1.4, s. 6), og meiner at gjennom drama kan ein ivareta *Overordna del* sine målsettingar om at «Elevane skal lære og utvikle seg gjennom sansing og tenking, estetiske uttrykksformer og praktiske aktivitetar» (KD, 2017, kap. 1.4, s. 6). Det er ikkje så lett å sjå desse koplingane i læreplanverket. Dersom kreativitet og skaping hadde vore konkret nemnt i djupnelæringsomgrepet, hadde kanskje estetiske læreprosessar blitt tillagt større relevans og viktighet.

Sunde og Wille (2017) sitt syn på djupare læring, er at djup læring skjer når elevane får vera aktive og reflekterade, for så å omforma og skapa nye former og handlingar. Dette samsvarar med Austring og Sørensen (2006) sitt syn på djup læring knytt til estetiske læreprosessar. I *Frå Person til Perform* brukte elevane dramatiske grunnelement, verkemiddel og dramaturgiske val då dei skapte ei dramatisering av lærestoffet. Med hjelp av drama, meistrar elevane å overføra det dei har lært til ein ny samanheng. Slik møter prosjektet denne premissen Udir set for djupnelæring, og uttrykk for djup læring kjem fram i elevane sine evner til å vera kreative og skapande i drama som læringsform. Elevane sjølv uttrykkjer at dei lærer best når dei får vera kreative, og når dei får gjera det på sine egne måtar og skapa noko. BredeE forklarar: «For da for eksempel kan vi lære nye måter å vise andre hvordan vi tenker og hvordan vi liksom er». At elevane gjennom drama får erfare lærelyst ved å vera aktive og skapande i læreprosessar som er både affektive og kognitive, er eit av hovudargumenta for drama i skulen i fylgje Drama- og teaterpedagogane (DTP, 2016, s. 5).

Drama som fiksjon

«Jeg liker å være kreativ fordi det er gøy. Litt lek», seier BeaE, og trekkjer med det fram viktige parallellar mellom skaparglede, leik og lærelyst. Dei skapande prosessane i drama byggjer på noko som vert sett på som grunnleggjande måtar å læra på for alle born – leiken (Heggstad, 2012a; Sæbø, 1998, Bolton, 1981/1979). «For dei yngste barna i skolen er leik nødvendig for trivsel og utvikling, men òg i opplæringa som heilskap gir leik moglegheiter til kreativ og meningsfylt læring» (KD, 2017, kap. 1.4. s. 6), står det i verdigrunlaget for skulen, og påpeikar at «skapande læringsprosessar er ein føresetnad for danninga og identitetsutviklinga til elevane» (KD, 2017, kap. 1.4. s. 7). I *Frå Person til Perform* er det tydeleg at det kreative og skapande, det fysiske, evna til samarbeid og emosjonell innleving får tella på lik line med det kognitive, og at gjennom rolleleiken og fiksjonen var det ikkje berre dei språkleg sterke som fekk uttrykkja seg. Lærarane såg dømer på at elever som i tradisjonell undervisning gjerne kjem til kort, stod sterkare fram i drama der rolleleik og kroppslege uttrykk anten gav tryggleik til å delta, eller gav arbeidsmåtar som passa deira kompetansar og styrkar. Dersom aktiv deltaking er ein føresetnad for djup læring, ser ein klart føremonene for elevar som elles ikkje finn sin plass i undervisninga. Det vart òg gjort observasjonar av elevar der fiksjonen i byrjinga gjorde dei usikre og utrygge. Dei trong tid til å koma inn i roller, og trong modellering og hjelp frå lærar og medelevar. Hos fleire var det til hjelp at ein fekk bruka kostymer. Det at prosjektet strakk seg over fem veker, opnar for at òg elevar som treng tid kjem på innsida av læreprosessen før den vert avslutta.

Lærarane gjer meg merksam på at for nokre sårbare elevar vart *Frå Person til Perform* utfordrande. Dei trekk fram at det er viktig å tenkje over at det er ein ukjent setting med ny struktur og ny lærar og mange nye aktivitetar. «Det som er gøy for noen, er det som er utfordrende og vanskelig for enkelte. De bruker da masse energi på det. Det er jo en undervisningsform som kan være mer uforutsigbar for eksempel på lyd», presiserer LivE. Slike elever profeterer gjerne på faste råmer. Ein bør ta omsyn til at dei treng samarbeida med nokon dei er trygge på, og at dei gjerne treng ein idé på førehand om kva ein skal gjere, slik at dei får omstilla og førebu seg. Trass i at lærarane observerte elevar som ikkje torde sleppe seg heilt laus og delta i fiksjonen, meiner dei likevel at det i arbeid med drama er ei oppgåve eller ein aktivitet for alle. Til dømes i spelsekvensane var det opning for å bruka så breitt uttrykksspekter som dei var komfortabel med. Noko av det lærarane trakk fram undervegs og i postintervjuet var akkurat dette at alle vart inkludert, og at oppgåvene vart tilpassa alle på eit aller anna vis. Elevane kunne lena seg på gruppa og delta etter mestrings og mot.

LotteF fastslår at «Drama er å omsette fra teori til praksis», og trekkjer fram at elevane i drama får uttrykkja læring gjennom å vera aktive og skapande i eiga læring, og ved at elevane greier overføra det dei har lært i fiksjonen til røynda. Det at dei på denne måten brukar det dei lærer, tenkjer ho synleggjer at dei verkeleg har forstått. Dette samsvarar med Rafaelsen sin studie der han knytte rolleleik til djup læring. Han såg at læring gjennom leik var prega av inngåande og god forståing, at det sette tidlegare kunnskap i eit nytt lys, og gjorde læringa meningsfull for elevane (Rafaelsen, 2019).

Sett med kognitive briller betyr djupnelæring at fagstoffet må setjast inn i samanhengar som er relevant og forståeleg for elevane, slik at kunnskapsstrukturane i faga kan styrkast for dei (Gilje et al, 2018, s. 24). Relevant vert forklart som at elevane greier sjå fagstoffet i samanheng med kjerneelementa i faga, som handlar om dei omgrep, tenkjemåtar, metodar og prinsipp faga er bygd opp av. At samanhengen er forståeleg handlar om at elevane har forkunnskapar og erfaringar som dei kan kopla den nye kunnskapen til. Elevane skal greia å nytta det dei lærer og overføra det til nye kontekstar (Gilje et al., 2018, s. 24). Tenkjer ein at den samanhengen lærestoffet vert sett inn i er av betydning, vil det å danna fiktive råmer om undervisninga vera positivt. Elevane kan då over tid halda fast ved denne gitte råma og relatera læringa til denne. Lærestoffet kan bli relevant og gje mening for elevane ved at det vert sett inn ein fiktiv samanheng. Fullan et al. er opptatt av autentisitet, dvs. at lærestoffet skal vera relevant for elevane og at det skal ha relevans for det verkelege liv. Dei medgjev at kreativitet og meistring bidreg til djupnelæring, men understrekar at elevane må møte verkelege og reelle problemstillingar (Fullan et al., 2018, s. 9 +122). Etter erfaringane med *Frå Person til Perform*

ser eg at relevans er ein viktig motivasjon for å gå i djupna og for å finna meining i det ein lærer. Men der Fullan et al. snakkar om verkelege, reelle problemstillingar, vil eg påstå at elevane opplevde relevansen i dei fiktive problemstillingane dei arbeidde med, og at engasjementet og motivasjon for å finna meining i ein tenkt situasjon var sterkt nærverande.

Fleire vegar til målet

Ein viktig eigenskap med det skapande arbeidet, og som lærarane meinte ville påverka elevane sitt syn på strategiar for læring, er at skapande prosessar viser at det er fleire vegar mot målet, og at det er fleire mål å nå. Det er ikkje ein sann veg mot eit sant mål. Dette trur eg er viktig i samband med Udir sitt ynskje om at elevane skal øva seg på å bruka det dei har lært på ulike måtar i ukjente situasjonar for å greia tenkja nytt og finna nye løysingar på framtida sine problem (Udir, 2018b). Det at lærar i prosjektet ikkje sette for skarpe avgrensingar for elevane sitt arbeid, vil vera med å utvikla dei til å sjå nye kreative vegar og måtar å nytta lærestoffet, slik kan elevane nytta samanhengar i fag og mellom fagområder på nye og kreative måtar. Her er kanskje det tydelegaste beviset på at dei tradisjonelle vurderingsformene i skulen er i utakt med dei nye uttalte måla i djupnelærings-omgrepet.

I dei kreative og skapande dramaprosessane, opplever elevane at målet ikkje er satt på førehand, ein veit ikkje kvar dette endar. Dei får difor jobba med å tenkje sjølvstendig og øve opp kritisk distanse til lærestoffet og livet (Willberg, 2019, s. 236). LivE påpeiker at drama er ein måte å leggje til rette undervisninga, slik at elevane kan delta med det dei klarar, der nokre har lange replikkar medan andre deltek meir kroppslig. «Vi trenger læresteder som feirer og setter pris på at ikke alle er like eller følger den samme læringsreisen» (Fullan et al., 2018, s. 39). Elevane kan slik erfara at det er greit å nå forskjellige mål og oppnå forskjellige kompetansar. «Faglig kreativitet er viktig å fremheve i alle fag fordi det kan fremme refleksjon og dybdeforståelse. Det er viktig å stimulere elevene til å se ting fra ulike sider, finne frem til utradisjonelle og nye løsninger» (Slemmen & Wille, 2017, s. 43).

Lærarane trekkjer òg fram at det var mykje læring i å la elevane sjå dei andre gruppene sine framføringar. LarsE forklarar: «[A]t det var to grupper som hadde samme person var verdifullt med tanke på at de hadde to vidt forskjellige innfallsvinkler på akkurat samme person. Det får de til å skjønne at det er andre som tenker annerledes enn seg.» Prosjektet let elevane sjå andre si «annleise» læringsreise, det kan ha leia til refleksjon og eit metaperspektiv på eiga læring og bruken av denne. Gjennom å fylgje kvinner som hadde forskjellig veg mot same mål, nemleg likestilling, erfarte dei òg indirekte gjennom prosjektet at det er fleire måtar å løyse same problem på. Eg trur røynsle med ulike måtar å løyse same problem på, kan auke medvit

om egne læringsprosessar, slik Udir etterspør (KD, 2017, kap. 2.4). Denne erfaringa av fridom i skapelsesprosessen erfarte eg gjennom *Frå Person til Perform* at hadde stor verdi for elevane si lærelyst.

Dersom undervisninga legg opp til at arbeidet leier til forskjellige prosessar og forskjellige resultat, vil dei oppfatte det som viktig. Dersom slike evner blir vektlagt som viktige i vurderingsarbeidet, vil elevane oppleva at dette er viktig (Shephard, 2001, gjengitt Dysthe, 2008). Det handlar om det Østern et al skriv om å sjå samanheng mellom designet i læringa og for læringa (2019c). Korleis læraren legg opp undervisninga, spelar inn på korleis elevane gjev form til læreprosessane sine og blir merksam på dette – om dei forstår litt om korleis og kva dei lærer.

4.2 Forskingsspørsmål 2: Korleis kan læreprosessar i drama bidra til god vurderingspraksis i djupnelæringsprosessar?

4.2.1 Drama som vurderingsverktøy

I dette delkapittelet vil eg sjå nærare på det andre forskningsspørsmålet *Korleis kan læreprosessar i drama bidra til god vurderingspraksis i djupnelæringsprosessar?* Dei to forskningsspørsmåla heng saman, og dette delkapittelet ser blant anna på om dramaundervisninga sine uttrykk kan bidra til å løysa nokre av dei utfordringar vurdering av djup læring har.

Erfaringar

Gjennom å utvikla og leia eit langstrakt dramaforløp for og med elevar på 5.trinn på ein grunnskule i Bergen, vart det mogeleg å undersøkje om drama sine uttrykk kunne vera eigna til å gje informasjon om djup læring. I tillegg ville eg undersøkje om denne informasjonen kunne brukast til vurdering for læring i skulen. I det fylgjande ser eg nærare på nokre erfaringar lærarane og elevane delte under postintervjua (15. & 16. februar, 2021). Korleis reflekterer dei rundt drama som eit bidrag til vurdering *av* eller *for* læring?

Lærarane sine erfaringar frå utprøvinga:

Etter å ha observert dramaundervisninga over fem veker, meiner lærarane at den informasjonen dei tileignar seg kan ha ein verdi for undervegvurdering av elevane. «Vi får veldig mye verdifull informasjon. Det er mange anledninger i en sånn seanse til å drive både uformell og formell vurdering», utdjuvar LotteU. LarsE skildrar at det ofte er avgrensa kor mykje individuelle vurderingar og tilbakemeldingar lærarane får gitt i løpet av ei økt med mange elevar. Når elevane skapar noko saman i grupper, slik som her, kan ein nytta seg av å gje undervegvurdering til heile gruppa samstundes på deira felles læringsprosess. Lærarane trekk òg fram høvet ein

har til å bruka *munnlege* tilbakemeldingar i drama, utan å måtte fokusera på det *skriftlege*. LivE fortel at nokre av elevobservasjonane bekrefta det dei ser til vanleg, men som heilskap synleggjorde dei at elevane var betrakteleg meir aktive, konsentrerte og ivrige i drama enn i ordinær undervisning.

For å bevisstgjera elevane til å sjå samanhengar både i forkant, undervegs og i etterkant, og slik oppnå djupnelæring, ser lærarane det som viktig å gje elevane eit språk for læring. Dei er opptatt av at elevane må få trene på å bli bevisstgjort eiga læring, og at lærarane må modellera nettopp ved å setje ord på kva som skjer. I fylgje LotteE er det tydeleg at elevane manglar språk for å uttrykkje og reflektera læringa si: «De er ikke vant til å snakke og reflektere på den måten». Det kjem fram at læraren har ei viktig rolle med å modellera, for at elevane sjølv skal kunna setje ord på læringa.

Basert på lærarane sine observasjonar kan det sjå ut til at elevane har eit lite utvikla verbalt språk for læring, uavhengig av dette prosjektet. Dette kan visa eit behov for å utvida den språklege forståing til å gjelda meir enn det verbale uttrykk i vurdering. Lærarane er inne på at elevane òg kan oppleva og erfara læring. «De kan kanskje ikke sette ordene på det, men de kjenner følelsen», forklarar LotteE, og utdjuar at elevane til dømes kjente på mestringskjensle. Slik eg ser det er det nettopp ei føremona med drama at ikkje berre dei verbalt sterke elevane kan delta, men at språk for læring òg kan vera kroppsleg, relasjonelt, skapande og kjenslemessig.

LivE trekk fram at det uansett er lettare for elevane å setja ord på den konkrete kunnskapen dei har erverva seg, enn å forklara prosessen med å utvikla kompetansar. Her peikar ho på utfordringar med å vurdere djupnelæringsprosessar samanlikna med å skulle vurdere konkret utvikling av kompetansar. Å vurdere djupnelæringsprosessar kan sjå ut til å vera meir krevjande.

Sjølv om lærarane ser verdien av den aktive, leikande forma for læring, ser dei det som viktig at elevane veit kva som er hensikta med undervisninga. «Dette at de får leke seg til læring, det er jo herlig. Men samtidig må de få vite at de gjør det for en grunn, at det ikke er helt uten mål og mening», presiserer LotteE. Dette samsvarar med det Dysthe seier om at vurderingsoppgåvene sitt innhald må vera knytt til viktige læringsmål (2008).

Ingen av lærarane trur at drama som vurderingsform kan overta for anna vurdering i skulen. «Ikke erstatte, men supplere» seier LarsE. Han trekk fram drama si evne til å få mangfaldet og dei positive kompetansane fram hjå elevar som gjerne slit med tradisjonell undervisning og vurdering. LarsE held fram: «Så det er jo et supplement i forhold til den vurderingen du gjør. For det handler jo om å ha et rett vurderingsgrunnlag». Her får han fram at drama kan vera eit

tillegg, som kan vera ei støtte til den tradisjonelle undervisninga. Lærarane ser altså ikkje drama som ei alternativ form som kan erstatt dei tradisjonelle, men meir som eit supplement. Eg vil likevel hevde at drama som vurderingsform har potensiale til å syne fram eit større mangfald av kompetansar enn ordinær undervisning, og at det dermed gjev eit breiare grunnlag for vurdering enn tradisjonelle testar.

Elevane sine erfaringar med utprøvinga

Dersom lærarane skal greia vurdera elevane si læring, må både dei og elevane sjølve kunna identifisera at læring skjer, påpeikar Sandvik (2019). Her ligg noko av utfordringa med prosjektet; Korleis får ein innsikt i elevane si forståing av eiga djupnelæring og vurderinga av denne i dramaundervisninga, når elevane er usikre på kva djup læring inneber? Verken observasjonane eller postintervjua med elevane tydeleggjer i kva grad elevane opplever drama som ein eigna reiskap til undervegvurdering. Det innsamla materialet synleggjer det både eg og lærarane opplever manglar – eit godt og mangfalding språk for læring hjå elevane. Dette på trass av det kognitive og verbale fokuset som har prega skulen. I tillegg kjem det fram i intervjua at dei ikkje har forståing for kva omgrepet djupnelæring kan bety. Det som representerer elevane sine opplevingar og erkjenningar i datamaterialet, er prega av lærarane og mine observasjonar og tolkingar av elevane sine uttrykk for læring. Ein tendens i denne studien er at elevane sine egne, subjektive utsegn ikkje kjem tydeleg nok fram.

Lærarane og forskar observerte at elevane brukte kroppslege og skapande måtar å uttrykkja seg på. Gjennom elevane si deltaking i prosess og gjennom fysiske eigenvurderingsøvingar, observerer ein elevane sitt engasjement, deira motivasjon og evna til å bruka eit mangfald av kompetansar og fagområder i samanheng. Her såg ein teikn som indikerte djup læring (Sjå kapittel 4.1). Om dette er tilstrekkeleg for å kunne hevda at djup læring har funne stad, er det vanskeleg å seie, sidan teikna vert basert på tolking av elevane sine uttrykk.

I post-intervjuet spør eg elevane direkte om korleis dei trur me lærarane såg at dei lærte noko i dramaprojektet. Her kjem eit lite utval av det dei svara: «Jo... (usikker) de kan på en måte se om vi klarer replikkene våre. Og hvordan vi er, om vi smiler og er glad liksom» (BredeE). «Kanskje litt i skuespillet?» (BeaE). «Kanskje hvis at vi jobber veldig bra og har et bra samarbeid, så kan du se at de jobber og samarbeider bra» (AskE). «Om vi følger med» (AlmaE). «Om hvordan vi beveger oss når vi har skuespill og hva vi gjør» (AskE). «Kanskje du ser det når vi for eksempel skulle løfte det bordet, så sa du at vi ikke måtte stå med ryggen til når vi stod og snakket. Og så stod vi ikke med ryggen etterpå» (AnnaE). Her får elevane

fram at dei tenkjer at læring vert synleg både gjennom samarbeidet, innsatsen, konsentrasjonen og det språkelege og kroppslege uttrykket. AlmaE får dette fram ved å svara: «Ja. Jeg tror de så at jeg hadde lært at Therese Bertheau var en tindebestiger. Når vi så på skuespillene, så hadde de jo fått forskjellige skuespill». BredeE seier seg einig: «Gjennom replikkene, og at de tenkte forskjellig fra oss». Elevane seier her noko om at å vera publikum for kvarandre synleggjorde kompetansar, men òg at det skapande og kreative uttrykte læring. Eg tolkar det som at elevane såg andre si læring, og sjølv fekk syne fram si eiga læring både gjennom framføringane og prosessen. Frå eit dramaperspektiv synleggjer desse sitata at elevane har lært noko av kjernen i drama som fag og metode. Refleksjonane synar fram at dei er medvetne det kroppslege uttrykket når ein er i rolle som ein anna, evne til å uttrykkja replikkar, kva samspel betyr, evne til konsentrasjon og dei reflekterer krins perspektivskifte.

Elevane seier òg noko om at engasjement og lærelyst synleggjorde læring. «På gruppen min var de veldig engasjerte og hadde lyst til å lære veldig mye.», forklarar AskE på spørsmål om korleis han kunne sjå at andre lærte. «Jeg så det hvis de begynte å si masse forslag, for eksempel at hun kunne ha gått opp på det fjellet», seier AnnaE.

At lærelyst, variasjon og samarbeid heng saman med elevane sitt syn på læring, kjem tydeleg fram på spørsmål om kvifor dei trur me jobbar med drama på skulen. Elevane svara blant anna: «Kanskje vi skulle lære på en litt annerledes måte enn vi gjør hele tiden?» (AskE), «Vi skulle ha det gøy når vi lærte, og eg synes eg lærer bedre når eg har det gøy», (AnnaE) og «Vi jobber bedre når vi kan samarbeide» (AskE). «Man får liksom bruke hjernen til å tenke for å vite hva som skjer, og samtidig gjøre mye gøy når en jobbet med det» (AskE). Elevane viser har at dei knyt både det kognitive og relasjonelle til estetiske læreprosessane i drama.

Då elevane vart spurt om forslag til korleis ein enda betre kunne fått vise fram det dei lærte, kom det eit forslag frå gruppe A om at ein kunne snakke om det ein hadde lært i ettertid. Dette kan indikera fleire ting: Det kan vera eit teikn på at dei treng hjelp til å setje ord på læring, eller at det å reflektera verbalt over læringa i ettertid kanskje er det dei plar gjera og noko dei er trygge på. Det kan òg henda at det å kjenna etter læring på kroppen, gjennom kjenslene og ved skapande aktivitetar er meir ukjend for dei, og at dei difor treng støtte i det verbale for å få denne læringa fram.

Utfordringar

Lærarane trekk fram tre utfordringar dei ser kan vera hovudgrunnar til at kreative arbeidsmåtar ikkje vert så aktivt nytta i vurderingsprosessar. Den fyrste handlar om krav til *dokumentasjon*. Den andre årsaka er at *tid* vert sett på som ein utfordring som gjer at ein vel vekk det kreative.

Den tredje handlar om *skulen sitt syn på læring og vurdering* – eit syn der ein verdset det kognitive, noko som kan gjera det vanskeleg å ta i bruk estetiske læreprosessar.

Dokumentasjon

Udir er tydeleg i si lovtolking på at underevegvrdering skal vera ein integrert del av opplæringa, og ikkje berre skje gjennom testing eller andre situasjonar som er isolert frå den daglege undervisninga (Regelverkstolkingar frå Udir, 2020a). Likevel opplever lærarane eit krav om fortløpande og systematisk dokumentasjon, slik lovtolkinga tidlegare var formulert (Regelverkstolkingar frå Udir, 2020a). Dette kan gjera det vanskeleg å ta drama i bruk til underevegvrderinga, i fylgje LotteE, og forklarar at dei kjenner på ei forventning om at vurderinga skal gje målbare resultat, som lett kan kommuniserast til alt frå foreldre, via skuleleiing til departement.

Lotte E opplever drama som flyktig. Det at det skjer her og no, opplever ho ikkje som lett å foreina med konkret dokumentering. Lotte sine skildringar ber spor av den praksis som har prega skulen sidan innføringa av LK06. Drama krev andre måtar å tenkje på når det kjem til strukturering og vurdering. Bolton ser det kan vera utfordrande å vurdera begge dei to føremål han meiner er viktigast med drama; fornya innsikt og forståing for kunstforma (1981/1979, s. 192). «Fag som inkluderer skapende prosesser, kan bare til en viss grad struktureres og innordnes overordnede målsettinger, og reduseres lett til et ferdighets- og håndverksfag dersom de skal innordne seg en streng og klar progresjonstenkning», skriv Sæbø (2016, s. 163). Ho trekk fram spiralprinsippet som modell for god praksis for korleis elevane kan nå djupare refleksjonsnivå og høgare kompetansenivå. Progresjon ser ho nytten av å knyta både til det tematiske og det sosiale og emosjonelle innhaldet, samt til det dramafaglege. Målkategoriane ho skisserar omhandlar kunnskap, dugleik, prosess og haldningar (Sæbø, 2016, s. 164). Her er Sæbø inne på forståingar av at kompetanseutvikling og djup læring er prosessar som skjer gradvis. Ikkje alt som skjer undervegs i desse prosessane kan formulerast skriftleg eller munnleg. Slik eg tolkar Udir, er slik dokumentasjon heller ikkje det sentrale ved underevegvrdering (Regelverkstolkingar frå Udir, 2020a).

Tid

I skulen er tid alltid ein faktor i prioriteringar og val av metodar og undervisningsoppgåver. Det tar nødvendigvis lengre tid å forbereda, skapa og prøva nye ting. Det at undervisninga strekk seg over eit lengre tidsspenn, ser lærarane som positivt i forhold til djupnelæring, men LivE trekk likevel fram at det kan by på utfordringar at det tek tid å planleggja drama som læringsform. Dette medfører at ein må velja vekk andre ting. Lærarane opplever ikkje at det

vert sett av tid i utviklingstida til estetiske læreprosessar, difor er ein prisgitt at kollegaene er eining i tidsbruk og metodeval. LivE problematiserer òg at ein brukar mange timar på gjennomføringa, og ser at foreldre kan meina noko om ei slik prioritering. Tidsbruk og prioriteringar er difor prega av haldningar både i skulen og i samfunnet rundt.

Haldningar og læringsyn

Haldningar til vurdering er, i fylgje lærarane, gjerne prega av gamle oppfatningar av at vurdering handlar om å få 10/10 på vekeprøver, gloseprøvar og gangetestar. Eg tenkjer at dersom ein skal forandra slike oppfatningar, er dei signala som Udir sender gjennom høyringar og læreplanverk viktige. Det same er utprøving av undervisning og vurdering der ein utfordrar dette synet og denne praksisen. Så lenge ein har nasjonale prøvar og karakterar som sluttvurdering for grunnskulen, ser eg at det kan vera vanskeleg å foreina den sorteringsfunksjonen vurderinga har med læringsfunksjonen vurderinga skal ha.

Ei av hensiktene med undervegvurdering, er å støtta opp under elevane si djupnelæring (Sandvik, 2019). Dette er ein god intensjon, men slik eg les det nye læreplanverket, manglar det ein klar samanheng mellom undervegvurdering og kompetanse i faga og verdiar og prinsipp i *Overordna del* slik det er formulert om til dømes djup læring og kompetanseomgrepet. Ludvigsen-utvalet sitt syn på kompetanse ville ha fordra ei vurdering som var meir heilskapleg, med utgangspunkt i den samla kompetansen hjå elevane. Departementet legg opp til eit smalare vurderingsgrunnlag der faga er viktigast (Sandvik, 2019). Det fagovergripande vert berre relevant i forhold til enkeltfaga og kompetansemåla. Då vert ikkje læringsprosessen vurdert, men berre det faglege nivået og graden av måloppnåing (Utdanningsforbundet, 2017, s. 21). Dersom ein ser på departementet sin definisjon av kompetanse, er evne til refleksjon og kritisk tenking viktig. Det same er evnene til å tileigna seg kunnskapar og ferdigheiter (KD, 2017, kap. 2.2). Lærarar kan slik fint argumentera for eit kognitivt fokus og vidareføring av målretta vurdering av kompetansemåla i fagplanen. Korleis ein forstår kompetanseomgrepet, kan såleis få konsekvensar for kva og korleis ein vektlegg når ein vurderer elevane si læring undervegs. Har ein derimot fokus på at elevane skal bruka kompetansen og greia løysa oppgåver i kjente og ukjente situasjonar (KD, 2017, kap. 2.2), nærmar ein seg prinsippet om djupnelæring. Med ei slik forståing vil ein kunne argumentera for at skapande prosessar vil kunne vera eigna.

Med eit sosiokulturelt blikk ser ein djupnelæring i relasjon til deltaking, dialog og samarbeid (UiO, 2019c). Det medfører at vurdering bør verdsette samhandling og kommunikasjon med andre. Udir knyt verdien av samarbeid til djup læring og vurdering, og uttalar at «Når lærer leder refleksjon over samarbeid, gjennom prosess- og egenvurdering, kan

det bidra til dybdelæring og økt bevissthet om egne ferdigheter og verdien av å løse utfordringer sammen med andre» (Udir, 2020d, s. 4). Her vert samanhengen mellom djup læring og det relasjonelle synleggjort. Ei slik forståing opnar for at drama som vurderingsprosess kan uttrykkja djup læring hjå deltakarane, og samstundes gje dei opplevingar av at samarbeid har ein eigenverdi.

Det fins fleire kritiske røyster som hevdar at djupnelæringsomgrepet nettopp er for kognitivt retta, at det vert sett på som ein viktig dimensjon i læreprosessane, noko som samsvarar med Udir sitt fokus på språk for læring (KD, 2017, kap. 2.4). At verbalspråket vert opplevd som høgare akta enn andre kommunikasjonsformer, resulterer i at andre uttrykk for læring får mindre fokus både i undervisninga og i vurderingsarbeidet. Dahl & Østern (2019a) etterlyser at kroppen, og det som skjer der av kjensler, motivasjon og relasjonar, vert sett i samheng med djupnelæring. Det same gjeld leiken, fantasien, sansane og estetikken. Dei ser si forståing av djupnelæring som eit grunnleggjande annleis syn enn Udir sitt (Dahl & Østern, 2019a, s. 53).

Eg ser òg at det kognitive fokuset gjerne blir vektlagt i Udir sine dokument, men eg finn likevel argument som kan tala for estetiske læreprosessar i *Overordna del. Under Kompetanse i fagene* står det at: «Djupnelæring i fag inneber å nytte kunnskapar og ferdigheiter på ulike måtar» (KD, 2017, kap. 2.2., s. 10). Ferdigheitar vert vidare forklart som «å meistre handlingar eller prosedyrar for å utføre oppgåver eller løyse problem og omfattar blant anna motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklege ferdigheiter» (Udir, 2020f). Bortsett frå den kjenslemessige dimensjonen, kjenner eg her att dei dugleikane Østern et al. (2019) etterlyser. Ei slik forståing av djup læring som både rasjonell, sanseleg og kroppsleg kan ein sjå i samheng med *Den estetiske læremåten* som Austring og Sørensen (2006) skisserer. Dei fire fyrste delane i dette kapittelet, synleggjorde at elevane jobba kroppsleg, sanseleg og rasjonelt i felles skapande prosessar gjennom drama i prosjektet *Frå Person til Perform*, og at ei mengd kompetansar frå LK20 vart røra ved. Eit performativt syn på læring kan difor passa inn i det nye læreplanverket, om skulen vel å opna for eit vidt syn på kompetanse og djupnelæring, og samstundes freistar tone ned det einsidige fokuset på kognitive læreprosessar.

Lærarane uttrykkjer at ein eventuell vurderingspraksis der ein brukar estetiske læreprosessar, i tillegg er avhengig av ei generell haldningsendring til kunstfaga i skulen. Blant anna manglande ressursbruk til desse faga signaliserer at ein ikkje opplever dei som viktige. Dersom ein skal få lærarar som er villige til å testa ut kreative, skapande arbeidsmåtar i vurderingsarbeidet, må estetiske læreprosessar koma på agendaen når det kjem til

kompetanseheving i dei pedagogiske praksisfellesskapa. Vurdering i skulen krev både fagdidaktisk utvikling og at ein samarbeider på tvers av trinn og skular (Fjørtoft, 2020, s. 18).

Metodefridomen i LK20 gjeld både undervisning og vurdering. Lærarane trur at dersom drama skal blir valt som metode, så vil erfaring og kompetanse i drama vera sentralt. Som all vurdering og teikn på læring kan vera, så er informasjonen ein får gjennom dramaaktivitet gjerne basert på tolking, sin eigen ståstad og konteksten. Lærarane må difor kunne tolka og forstå det symbolske formspråket som elevane nyttar seg av. Lærarane må bli trygge på å velja den praksisen som legg til rette for gode læringsprosessar som kan skapa mening og utviklar kommunikasjonsformene hjå elevane (Østern et al., 2019c, s. 60). I dette prosjektet meiner lærarane at ein ikkje må tenkje for snevert om drama som metode og strategi, men vera open for å sjå potensialet som ligg der. «Det er jo egentlig bare fantasien som setter grenser for hvordan du kan anvende drama som en strategi eller som en metodikk» (LotteE).

Føremoner

Studien har synleggjort ei mengd føremoner ved bruka av drama knytt til vurdering av djupe læringsprosessar. Eg vil gje ei kort oppsummering av nokre utvalde.

Forlaupet *Frå Person til Perform* lar elevane vera med å konstruera, skapa og vurdera læringa si gjennom prosessar i lag med andre. Dysthe peikar på at dersom ein ynskjer ei vurdering som samsvarar med det nye læringsparadigmet bygd på kognitive, konstruktivistiske og sosiokulturelle perspektiv, må elevane vera deltakarar i vurderinga både av seg sjølv og andre, og må såleis få kunnskap om kva som er gode produkt og gode prosessar. (Dysthe, 2008, s. 17). Mitt tilsvar til dette vil vere at då treng elevane tenelege uttrykksformer. Østern et al. har på si side etterlyst ein samanheng mellom ei forståing av djup læring som aktive, multimodale og varierte former for undervisning, og ein aksept for vurderingskulturar som kan fanga opp desse metodane sine uttrykk for kunnskap og dugleik (Østern et al., 2019c, s. 65). Eit sentralt funn i forskinga mi er at drama som læringsform gjev elevane eit mangfald av uttrykksmåtar å synleggjera læringa si gjennom. Både lærarane og mine observasjonar som forskar, finn at fleire enn dei ordsterke elevane finn fram til eit uttrykk som passar dei gjennom prosjektet. Dette resulterer i at fleire elevar deltar og kan føla undervisninga relevant. LivE uttrykkjer det slik: «De får lov å glitre». Naturleg nok vil undervegvurdering ha meir føre seg når elevane har fått gitt informasjon til omgjevnadene om kvar dei er i læringa og kunnskapinga. Ein verdi ved å bruka drama i arbeidet med vurdering, er difor drama sine evner til å la alle elevane uttrykkje meir enn dei klarar få fram ved berre å bruka verbal- eller skriftspråket (Austring & Sørensen, 2009).

Filosofen Michael Polanyi skildrar taus kunnskap som kunnskap ein ikkje kan artikulera verbalt, men som ein likevel kan kroppsleggjera og visa fram (Polanyi, 2000/1966). Gjennom dramaundervisninga vart dømer på slik *taus kunnskap* observert. Blant anna gjennom at elevane kommuniserer med blikk og kroppsspråk. Elevane klarar ikkje forklara kva kommunikative signal dei opplever, men dei viser ved handling at dei forstår. Når elevane går rundt som eldre menneske, har dei taus kompetanse om korleis eldre kanskje rører seg. Denne kompetansen kan dei visa med kroppen, men det er ikkje dermed sagt at dei greier forklare den med ord. Dersom taus kunnskap skal verta verdsett må verdien speglast att i undervisninga. Det må, i fylgje Dysthe vera samsvar mellom dei prosessane og tenkjemåtane som pregar undervisninga og den vurderinga som vert gjort (2008). Om ikkje elevane erfarer at den tause kunnskapen vert verdsatt i skulen, kan elevane oppleve at den ikkje har nokon verdi.

Det er eit mål for skulen at det skal vera balanse mellom den informasjonen ein treng om læringa og elevane sitt ve og vel. Eit av prinsippa for skulen sin praksis er at «Skolen og lærerne må balansere behovet for god informasjon om elevenes læring og uønskede konsekvenser av ulike vurderingssituasjoner. Uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbilde og hindre utviklingen av et godt læringsmiljø» (KD, 2017, kap. 3.2, s. 16). Utprøving av drama som vurderingsverktøy i det langstrakte dramaforløpet, viste at elevane oppnådde tryggleik og lærelyst samstundes som dei fekk uttrykka kompetansar.

Å ha ein god vurderingspraksis blir sett på som viktig for skulane når det handlar om å fremja læring og lærelyst hjå elevane (Udir, u.å.a). Dramaforløpet tydeleggjorde lærelyst gjennom at elevane gav uttrykk for at dei likte aktivitetane og oppgåvene dei arbeidde med. Dei opplever drama som kjekt av di det er noko nytt, det gjev variasjon, dei får jobba med andre og skapa noko saman, dei blir utfordra intellektuelt og engasjert kjenslemessig. Her møter *Frå Person til Perform* Udir sitt mål om at vurdering for læring skal gje lærelyst, og elevane skal få utfordringar som fremjar lysten til å læra (KD, 2017, kap. 3).

Den fridomskjensla som ligg i å sjølv få innflytelse på kva veg læringa går og kva mål ein når, verka motiverande på enkeltelevane. Dei fekk gjera val angående kva dei ville formidla og korleis dei ville formidla dette, og synleggjorde slik at dei såg samanhengar mellom innhald og form (Heggstad, 2012a, s. 20). Lærarane uttrykte òg at drama er ein god læringsstrategi som på fleire måtar indikerer at elevane får læra å læra.

Drama som praksis i klasserommet gav rom for djup læring. Dette kom til uttrykk gjennom at elevane utvikla kunnskap og forståing av omgrep som dei brukte, til å skapa samanhengar mellom fleire fag, tider og emner. Elevane lærte seg noko for å bruka det, dei gjekk djupt inn i tematikken for å skapa meining i dramaprosessane. Ein kan sjå teikn på ny

innsikt i elevane si evne til å skapa mening i arbeidet med drama (Bolton, 1992; Rafaelsen, 2019).

Elevane viste òg at dei reflekterte over læringa, og at dei brukte det dei lærte på ulike kreative måtar. I fellesskap med andre elevar, brukte dei kunnskapen og dugleiken til å skapa noko nytt i nye spillsituasjonar og handlingar i fiksjon. Lærarane ser at elevane får bruka heile seg i læringa. Drama aktiviserer tanke, kropp, kjensler, samspel og at dei får vera skapande og kreative. I dramaundervisninga er ikkje berre den læringa som Imsen (2020) omtalar som synleg læring som tel. Lærarane har tru på at erfaringane og opplevingane gjennom slik læring set varige, djupe spor.

4.2.2 Drama – eit eigna verkty i vurdering?

Eg vil avsluttar dette kapitlet med å sjå på om ein kan lita på drama som metode i arbeid med vurdering, og i kva grad drama er brukbar til å undervegvurdera elevane. Kan prosjekt som *Frå Person til Perform* få ut den informasjon ein ynskjer og treng til vurderingsarbeidet? Fjærtøft snakkar om å få balanse og samanheng mellom det ein gjer og det ein vil oppnå. I det ein har konstruert ei oppgåve, har ein lagt føringar for kva kompetansar elevane får uttrykkja – gjennom oppgåva sitt *konstrukt* (Fjærtøft, 2016). *Frå Person til Perform* var designa for å uttrykkja både fagspesifikk kompetanse i norsk og samfunnsfag, men òg for å visa sosial læring og utvikling og teikn på djupnelæring. Erfaringane over viser at prosjektet synleggjorde ein god del informasjon om dette. I tillegg til at prosjektet gav informasjon om kompetanse innan drama og fleire andre fagområder, samt om lærelyst, motivasjon og å læra å læra. Eg tenkjer at begge desse laga av informasjon spelar positivt inn på kvaliteten på undervegvurderinga.

Eg opplevde at undervisninga, vurderinga og rettleiinga glei over i kvarandre i *Frå Person til Perform*. Dysthe (2008) ser dette som positivt for å få eit meir heilskapeleg bilete av elevane si læring. Gjennom prosjektet var teikn for læring og tileigna ny kunnskap samla inn på varierte måtar over tid, både gjennom dialog, observasjon av prosess og ved elevarbeid. Dette er i fylgje Slemmen (2009) ein betre måte å samla inn informasjon på enn gjennom vanlege testar. Ho påpeikar at ein kan finna bevis på læring i alt elevane skapar, seier og gjer, og at sidan elevane er ulike, lærer ulikt, uttrykkjer seg og kommuniserer på ulike måtar, treng skulen fleire verkty og metodar for å få vite noko om kva elevane kan. *Frå Person til Perform* bidreg med varierte konvensjonar og aktivitetar som kan visa meir av dette mangfaldet enn ein rein skriftleg eller munnleg test. Dette kjem i møte Sandvik (2019) sin påstand om at dersom vurdering av djupnelæring skal være valid, må ein flytta fokus frå overflatelæring og

instrumentell vurderingspraksis, og over på å sjå etter prov på læring gjennom relevante læringsprosessar, der det er samanheng mellom undervisninga og vurderinga (Sandvik, 2019).

Sjølv om eg fann at elevane uttrykte teikn eg tolkar som teikn på djup læring, er eg usikker på om det er mogeleg å vera konkret om korleis djupnelæringa er med i vurderinga. Prinsippet om djupnelæring inneheld mange element, og til liks med Fjørtoft (2016), ser eg det utfordrande å vurdere komplekse aspekt ved elevane sin kompetanse. Sjølv om undervisninga la til rette for djupnelæring, erfarte eg at det var vanskeleg, ut frå elevane sine uttrykk, å greia vurdere kor vidt enkeltelevar erfarte djup læring, eller «vanleg» læring. Omgrepet djupnelæring skil seg tydeleg frå overflatelæring, men definisjonen er lite konkret på kva som skil den frå god «vanleg» læring (Andreassen, 2019, s. 13). Refleksjonar kring dette spørsmålet utfordrar meg når det kjem til kvaliteten på vurderinga. Synleggjer dei estetiske læreprosessane læring meir generelt eller ser ein òg djupnelæringa? Kva læringssyn ein ser djupnelæring gjennom, vil spela ei rolle her. Funna vil bli tolka forskjellig ut frå om ein har ei performativ, kognitiv, sosialkonstruktivistisk eller konstruktivistisk forståing av djup læring.

Ei anna usikkerheit eg erfarte, er knytt til elevane sitt medvit kring vurderinga som føregjekk i *Frå Person til Perform*. Elevane hadde lite utvikla språk for læring og vurdering, og eg som lærar var lite verbalt tydeleg på at undervegvurdering var ein del av prosjektet. Intensjonen var å driva ei undervisning som kunne vera mest mogeleg open for elevane sin kreativitet og skaping. Det var dermed lite fokus på kva mål eller uttrykk eg såg etter. Dette er stikk i strid med det fleire meiner er viktig i vurdering for læring: At elevane må få vite kva som er forventa av dei (Dysthe, 2008; Fjørtoft, 2016; Slemmen, 2009; Udir, 2020f). Sjølv om elevane har erfart å få visa kompetansar kroppslig og gjennom skapande samarbeid, er eg difor usikker på kva dei sit att med av innsikt om vurdering frå prosjektet.

Både fagplanane i norsk og samfunnsfag seier noko om undervegvurdering. Begge legg vekt på at læraren skal leggja til rette for elevmedverknad og stimulera til lærelyst gjennom munnlege, skriftlege og praktiske oppgåver. I norsk er det presisert at elevane skal få bruka kreativiteten og fantasien i prosessorientert arbeid. Dei skal få visa og utvikla kompetansar i norsk gjennom samtalar og ved å presentera faglege emne gjennom å arbeida både åleine og saman med andre (KD, 2019a). I samfunnsfag viser dei kompetansar ved utforsking, ved å visa forståing av samanhengar og gjennom presentasjon og refleksjon av samfunnsfaglege spørsmål om både fortid, notid og framtid (KD, 2019b). Desse momenta vart ivareteken i *Frå Person til Perform*. Det ser difor ut som vurderingsarbeidet som vart gjort samsvarar med det som står i fagplanane om undervegvurdering.

Dei læringsstrategiane elevane brukar, er knytt til den undervisninga og dei vurderingsformene lærarane brukar. Elevane vel å ta i bruk dei strategiane som gjev utelling i vurderinga. (Hopfenbeck, 2014, s. 89). Det kan indikera at drama som undervisning kan fremma bruken av drama som læringsstrategi hjå elevane, trass i at dei ikkje er medvetne om at drama og kan nyttast som vurderingsverktøy. Det at lærar set av rom til dette i undervisninga, kan gje dei inntrykk og forståing av at drama er viktig.

Sandvik (2019) meiner ein alltid fortolkar informasjonen ein får om elevane si læring. Bruk av dramaprosessar i underevgevurdering utfordrar i tillegg elevar og lærarar si evne til å tolka symbolske uttrykk. Korleis skal ein til dømes kunna vurdere elevane sine fagkompetansar, når dei uttrykkjer seg via fiksjon og ikkje fakta? Eg opplevde at det var ei føresetnad å fylgja prosessane og forstå kva lærestoff og metodar fiksjonen spring ut i frå. Den som tolkar, er i tillegg prega av sine forkunnskapar, og av kor godt ein kjenner til og forstår mekanismane undervegs i prosessen. Det å fylgja elevane si læring gjennom dramaprosessen, trakk òg lærarane fram som sentralt for kva dei fekk auge på. Dei meiner det var enklare å sjå teikn på djup læring i prosessen enn i produktet. I prosessen såg dei at elevane brukte kompetansar saman med gruppa på forskjellige måtar over tid. I tillegg kunne ein betre forstå kva meining elevane hadde bak dei symbolske uttrykka dei nytta. Gjennom prosjektet vart informasjon samla inn på varierte måtar over tid. Dette er i trå med Slemmer (2009) som hevdar dette kan vera avgjerande for å få rik innsikt i læringa.

Slemmen trekk fram at dei fire prinsippa for vurdering for læring (Udir, 2020e), burde hatt eit femte prinsipp (Brataas, 2017). Det handlar om at ein må leggja til rette for aktiviteter og diskusjonar som gjer at elevane får anledning å visa kva dei kan og sine kompetansar. Slemmen hevdar lærarane i planleggingsfasen må tenkja over korleis undervisninga kan bli meir tverrfagleg og temabasert, og slik dekkja inn kompetansar frå fleire fag samstundes. Ho trekk fram at ein då gjerne treff fleire elevar, sidan elevane treng ulike innfallsvinklar for å få motivasjon til å læra (Brataas, 2017). *Frå Person til Perform* legg i stor grad opp til ei undervisning der dette femte prinsippet blir møtt. Elevane fekk ei undervisning som gjekk på tvers av fag, dei fekk jobba med varierte inngangar og arbeidsmåtar kring same tema.

Frå resultata og anbefalingane i DICE-forskinga, kjem det til uttrykk ei tru på at det er mogeleg å utarbeide evalueringsverktøy for kompetansar som er gløymt av dei evalueringsprogramma som vert nytta i dag, og at ein med riktige ressursar kan få desse verktya til å vera både påliteleg og gyldig (DICE, 2010, s.13). Dette masterprosjektet har ikkje funne fram til noko heilstaupa løysing på utfordringa med å vurdere djupnelæring. Men gjennom å prøva ut ulike former for metarefleksjon gjennom kroppslege uttrykk, lærarsamtale, skriving i

rolle, så kan lærar og elevar få auge på eiga læring. Funna frå datamaterialet viser at drama i undervisninga kan fremma og synleggjera mange av prinsippa for djup læring, samt eit mangfald av kompetansar frå LK20. Eit viktig prinsipp for undervegvurderinga er å synleggjera læringa og la elevane få sjå kva dei mestrar (Udir, 2020f). Gjennom arbeidet med *Frå Person til Perform* er det såleis demonstrert at drama i nokon grad kan gje informasjon om læringa til bruk i arbeidet med undervegvurdering av elevane. Noko som kunne vore interessant å utvikla vidare, er å sjå nærare på to, tre av desse formene innanfor drama, og sjå om nokon av desse er særleg eigna til å syna fram teikn på djup læring.

Kap. 5 Ei avrunding

I førre kapittel såg eg på korleis eg, med bakgrunn i forskinga mi, kan svara på dei to forskingsspørsmåla. I dette kapittelet vil eg svara på oppgåva si problemstilling. Drøftinga frå det føregåande kapittelet vert summert opp, og eg trekk fram samanhengar mellom dei uttrykka for djup læring som vert synleggjort gjennom drama, og drama som vurderingsverktøy. Kapittelet sluttar av med eit kritisk blick på korleis forskingsdesignet har bidrege til å svare på problemstillinga. Eg ser etter veike punkt ved studien, kva praksis som har vakse fram og gjer meg tankar om kva som kan vera vegen vidare for forskning på drama som uttrykk for djup læring.

5.1 På kva måte kan drama som læringsform uttrykkja djup læring hjå elevar på mellomtrinnet?

5.1.1 Drama som uttrykk for djup læring

Utprøving av undervisningsprosjektet *Frå Person til Perform* har vist at drama som læringsform kan synleggjera fleire moment som kjenneteiknar djupnelæring. Kapittel 4.1 utdjupar dette. Gjennom å arbeida med same emne over tid, fekk elevane høve til gradvis å utvikla kompetansane sine. Noko som kan bidra til varig forståing av omgrep, metodar og samanhengar (Udir, 2019b). Både lærarane og eg som forskar såg teikn på at elevane fekk ny innsikt og forståing for omgrep knytt til lærestoffet og om dramafaglege metodar. Sidan prosjektet varte i eit avgrensa tidsrom, kan ein ikkje konkludera med om elevane utvikla varige endringar i haldning og kunnskapsforståing.

Den tverrfaglege undervisninga la til rette for at elevane fekk jobba med samanhengar i fag og mellom fagområder, noko Udir legg til grunn for djupnelæring (Udir, 2019b). Observasjonar av den praktiske utprøvinga og intervju med deltakarane i etterkant, fekk fram

at elevane i liten grad knytte lærestoffet til konkrete fag, men heller batt kompetansar frå forskjellige fag til det emne dei arbeidde med; likestilling. Det som skapte meining i læreprosessane, var det som var med å bestemma kva lærestoff som vart teken i bruk. Sjølv om elevane ikkje var medvetne om kva fagkompetansar som var implisert, fekk dei likevel erfaring med samanhengar i og mellom fagområda. Observasjonar av elevane i arbeid, synleggjorde slike saumlause overgangar mellom horisontale og vertikale bindingar i fagstoffet.

Gjennom dramaforlaupet kunne ein sjå at elevane fekk reflektera undervegs, både i og ute av rolle, samt i oppsummerande samtalar og evalueringar som avslutning på undervisningsøktene. Slike refleksjonar over eiga læring er eit viktig moment i Udir sin definisjon av djupnelæring (Udir, 2019b). Elevane uttrykkjer teikn på innleving og refleksjon både gjennom dialog, gjennom den skapande prosessen og i elevprodukt. Dei vekslar mellom å undersøkje oppgåvene og problemstillingane gjennom utforsking i rolle, og gjennom å distansera seg og ta eit metaperspektiv. Slike erfaringar i prosjektet er på line med det Dahl og Østern (2019a, s. 53) ser som sentralt for å oppnå djupna i læringa; at både det kognitive og det affektive vert aktivert, i tillegg til at elevane får vera aktive og skapande saman med andre.

Lærarane la i postintervjuet særleg vekt på at oppbygging og strukturar i drama kan fungera som læringsstrategiar for dei lærande. Gjennom bruk av dramakonvensjonar, og ved å setja saman spillsekvensar og scener, synleggjer elevane at dei kan strukturera lærestoffet, og at dei slik har ei forståing for eigne læringsprosessar. Udir framhevar at det er ein samheng mellom djupnelæring og det å vera medviten eigne og andre si læring (Udir, 2018b). At elevane viser at dei lærar å læra gjennom prosjektet, kan såleis vera eit teikn på djupnelæringsprosessar.

I *Frå Person til Perform* får elevane vera skapande i samarbeid med andre. Observasjonar synleggjorde at deltakarane i dramaøktene fekk vera kroppsleg aktive og kreativt samhandlande og skapande over lengre tid. Dei estetiske læreprosessane i prosjektet, tydeleggjorde elevane sine kompetansar i å samarbeida og læra saman med andre. Drama som læringsform skil seg frå meir tradisjonell undervisning ved at lærestoffet blir transformert inn i eit kunstnarleg uttrykk, der dei òg brukar symbolske former. Denne omskapinga er ei synleggjering av kjenneteikn på djupnelæring; at elevane brukar det dei lærer på ulike måtar i kjente og ukjente situasjonar saman med andre (Udir, 2019b). Å få auga på læringa gjennom slike skapande prosessar, krev kompetanse i å tolka og forstå symbolske uttrykk. Det krev òg kompetanse i å bruka desse formene for uttrykk. Elevane synte fram ei utvikling både i bruk og forståing av symbolske uttrykk gjennom si deltaking i *Frå Person til Perform*.

Lærarane trekte fram at kommunikasjon er sentralt for å få brukt evnene til å arbeida saman, men òg for å synleggjera kompetansar generelt. Prosjektet viser at mange elevar treng

erfaring og modellering i kommunikative uttrykk, både for å forstå andre betre, men òg for å forbetre og vidareutvikla eigne uttrykk. Å jobba med drama sine varierte og multimodale uttrykksformer, både kroppsleg, munnleg og symbolsk, gjev elevane fleire språk til å uttrykkja læring. At dei får uttrykkja kompetansane sine på fleire måtar, kan forbetra deira evne til deltaking både i klasserommet og i samfunnet. Som Sæbø skriv, så skal ikkje skulen berre førebu elevane til å kunne passa inn i samfunnet. Skulen skal òg gje elevane eit grunnlag som gjer at dei kan vera med og påverka verda kring seg (Sæbø, 1998, s. 178).

Summert opp finn eg at dei teikna på djup læring som kjem til uttrykk gjennom kroppslege, affektive, kognitive, relasjonelle og skapande erfaringar i *Frå Person til Perform*, samsvarar med verdiar og prinsipp i *Overordna del*. Slik eg ser det, synleggjer difor dramaundervisninga moment som fell inn under både Udir sin definisjon av djupnelæring og Østern et al. si performative forståing av djup læring. Både eit kognitivt, konstruktivistisk, sosiokulturelt og performativt syn på djup læring kan såleis bli møtt gjennom drama som læringsform. Eg starta opp dette masterprosjektet med eit kritisk blikk på det eg opplevde som eit kognitivt fokus i Fagfornyinga. Gjennom nærlesing av det nye læreplanverket, finn eg at *Overordna del* i LK20 er tydeleg på at elevane skal læra og utvikla seg gjennom både sansing, tenking, praktiske aktivitetar og estetiske uttrykksformer (KD, 2017, 1.4). Det kan såleis sjå ut til at drama og andre former for estetiske læreprosessar er tiltenkt ei sentral og integrert rolle i skulekvardagen. Ei utfordring eg likevel ser, er at desse intensjonane ikkje vert vidareført, eller kjem like tydeleg til uttrykk i fagplanane sine formuleringar om kompetansar og undervegvurdering. Her opplever eg eit meir instrumentelt syn på læring og vurdering. Dette vart òg bekrefta i intervjuet med lærarane. Dei trakk fram at eit slikt instrumentelt syn kan bidra til å lukka for at drama og andre kunstfaglege prosessar blir sett på som eit alternativ i vurderingssamanheng, og dermed òg som undervisningsmetodar.

Vurdering og undervisning heng saman. Slik Dysthe skriv, gjev det som blir vurdert eit signal om kva som er viktig i undervisninga (Dysthe, 2008). Den forma ein vel som vurdering, vil difor kunne bety noko for kva pedagogiske metodar og prosessar ein vel bruka. Metodefridomen i læreplanverket opnar for at lærarprofesjonen sjølv skal ta slike vurderingar og prioriteringar. Då treng ein argument for å ta i bruk estetiske læreprosessar i skulen. Det finn ein både i strategiplanen *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (KD, 2019c) og i *Overordna del* (KD, 2017).

Det fornya læreplanverket skal ha god balanse mellom kreative læringsformer og metodisk handlingsrom. Gjennom fagfornyninga skal regjeringa sikra at det er lærarane sitt ansvar og faglige skjønn som avgjer kva metodar og verkemiddel som vert tatt i bruk i skulen for å nå kompetansemål og oppfylla skulen sitt generelle samfunnsmandat. Det er opning for at lærarane skal kunna bruka eit breitt repertoar av læringsaktivitetar, og fremma motivasjon og lærelyst hjå elevane. (KD, 2019c side 23)

Dersom lærarane skal velja drama og estetiske læreprosessar som metode i klasseromma, og skuleleiarane skal setje av tid til det i utviklingstida i praksisfellesskapa, ville det vore ei føremon om òg fagplanane hadde synleggjort desse verdiane og prinsippa tydelegare. Korleis Udir vektlegg estetiske læreprosessar kjem samla sett ikkje tydeleg nok fram i læreplanverket. Eg opplever *Overordna del* og fagplanane som meir skild frå einannan enn kanskje intensjonen har vore.

Djupnelæring vert av Udir forsvart ved at det bidreg til at born og unge skal greia handtere både dagens utfordringar og dei som framtida fører med seg (KD, 2017. Kap. 1.5). Lærar Lars ser dramaundervisninga i eit slikt utvida perspektiv:

Vi håper jo at de skal kunne gjøre gode valg uti fra at de bruker historien og ser hvordan den har vært, hvordan det er i dag og hva ønsker vi for fremtiden. Jeg tror jo det at de ser at sånn som det var for kvinner for 150 år siden i Norge, og at de ser at det er slik for enkelte kvinner i verden i dag, gjør at de spør: Er det dette vi ønsker for fremtiden vår? (LarsE)

Lars sin refleksjon går rett til kjernen av læreplanen sine prinsipp for læring, utvikling og danning som seier at « Opplæringa skal gi elevane eit godt grunnlag for å forstå seg sjølv, andre og verda, og for å gjere gode val i livet» (KD, 2017, kap. 2, s. 8). Eg trekk ein parallell til funna i DICE-prosjektet (Cziboly, 2010, s. 49), som skildrar betring i kompetansen *All this and more*, hjå elevar som jamleg møter drama. Dei relaterer seg meir til andre menneske og samfunnet rundt enn elevar utan dramaerfaringar, og denne kompetansen seier noko universelt om det å vera menneske. Udir understrekar at dei kompetansane elevane tileignar seg i dag, skal dei kunne nytta for å meistra liva sine både i notida og i framtida (2020a). Sidan me ikkje veit kva framtida vil bringa, burde skulen gje elevane eit så breitt kompetansegrunnlag som mogeleg.

5.1.2 Drama som vurdering av djup læring

Utprøvinga av vurdering gjennom *Frå Person til Perform* syner at den informasjonen ein kan tileigna seg om elevane si læring gjennom drama er omfattande. Ved observasjon og gjennom elevane si aktive og skapande deltaking i drama, vert mange uttrykk for konkrete fagspesifikke kompetansar både frå norskfaget, samfunnsfag og drama/teater-faget synlege. Funna viser at

dei grunnleggjande dugleikane knytt til lesing, skriving og munnleg ferdigheit kjem tydeleg til uttrykk, det same gjeld kompetansar i sosial læring og utvikling. Den tverrfaglege dimensjonen i drama som læringsform har i tillegg synleggjort kompetansar frå andre fagområde, og vist at drama òg rører ved to av læreplanverket sine tre tverrfaglege tema, *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgarskap* (KD, 2017, kap. 2.5). Dette underbyggjer at drama synleggjer på ein konkret måte kompetansar frå fleire fagområder.

Det er meir utfordrande å sjå konkrete uttrykk for djup læring gjennom drama. Brukar ein Udir sin definisjon, kan ein sjå etter om elevane viser at dei reflekterer over eiga læring, om dei brukar det dei har lært, og om dei viser progresjon i forståing av kunnskap om fag, fagområde, omgrep og metodar (Udir, 2019b). Ein kan oppdage at desse momenta i djupnelæring er tilstade i undervisninga, men å sjå konkrete teikn på ny djup innsikt og erfaring hjå enkeltelevar, knyter det seg meir tolking til. Ser ein til Udir si presisering av at «[d]jupnelæring i fag inneber å nytta kunnskapar og ferdigheiter på ulike måtar» (KD, 2017, kap. 2.2, s. 10), kan elevane sin aktive bruk av eit mangfald av kompetansar demonstrera dette. Djupnelæringsprosessar hjå elevane kan verta uttrykt gjennom skapande prosessar og refleksjonar der kunnskapar og dugleikar vert nytta aktivt. I tillegg ser både eg som forskar og lærarane føremonene med at elevane får vera aktive og skapande saman med andre. Dette, i tillegg til variasjonen i arbeidsformene kjem til uttrykk i lærelyst hjå elevane. Eit sentralt formål med vurderinga i skulen, i tillegg til å gje eit bilete av kva elevane kan, er nettopp å fremje læring og utvikling (KD, 2017, kap. 3.2).

Sjølv om studien viser at drama kan synleggjera eit mangfald av uttrykk for læring og kompetansar, er lærar-informantane tvilande til om drama er ein fullgod metode til bruk i vurdering. Dei er samstemde i at drama kan supplera andre verkty som vert brukt i dag, men at det ikkje kan erstatta andre metodar for vurdering. Dette handlar blant anna om dei tradisjonane og haldningane som rådar i skulen og i samfunnet kring, og som har prega vurdering i skulen under LK06. Framleis er skulen prega av at ein knyter målbare resultat til vurdering. Det er ikkje tradisjon for, eller tilgjengeleg måleverkty til, å vurdere andre kompetansar enn dei som kan kommuniserast skriftleg eller munnleg. Manglande ressursbruk, lite kompetanseheving og lavt fokus i utviklingsarbeid hjå dei pedagogiske profesjonsfelleskapa, reflekterer òg kva haldning ein har til estetiske læreprosessar.

Den nye læreplanen peikar på at «[i] eit større perspektiv er skapande læringsprosessar òg ein føresetnad for danninga og identitetsutviklinga til elevane» (KD, 2017, kap. 1.4). Dersom ein har tru på at viktig danning skjer gjennom kunst og estetiske læreprosessar, må dette òg avspeгла seg i vurderingar av elevane, og ein må verdsetja dei kompetansane slike prosessar

skapar og uttrykkjer. Etter å ha planlagt, gjennomført og erfart *Frå Person til Perform* i praksis på eit 5.trinn, vil eg påstå at drama kan vera eit av fleire konkrete verkty for elevar og lærarar til å få informasjon om læringa. For å vurdere god læring, må ein ha metodar som får synleggjort flest mogeleg av dei kompetansane elevane uttrykkjer. For vidare å få det til treng ein metodar som gjev elevane flest mogelege uttrykksmåtar til å kommunisera dette mangfaldet av kompetansar. Her ser eg drama og andre estetiske fag og prosessar som nyttige.

Frå Person til Perform er ikkje meint som noko oppskrift på korleis ein skal eller bør fremja eller vurdere djupnelæringsprosessar, men prosjektet kan fungera som inspirasjon til å tenkja nytt kring korleis ein kan designa undervisninga for å synleggjera god læring. Lærarprofesjonen må unngå å minimera borna til det dei klarar å uttrykkja med ord, men forsøkja å famna heile eleven. Å la elevane få bli verdsett for heile seg, alt det dei er og kan, handlar om menneskeverd. I verdigrunnlaget for opplæringa vert det presisert at skulen skal ta omsyn til dette mangfaldet, og at skulen difor må anerkjenna og verdsetta desse ulikskapane (KD, 2017, kap.1.1). Å ta vare på mangfaldet i skulen, fordrar at ein ser etter fleire kompetansar enn dei skulen og nasjonale vurderingsmetodar i dag legg opp til at elevane får gje uttrykk for. Elevane lyt få visa kven dei er, ikkje berre få fortalt kva dei kan.

Sjølv om drama som undervisningsform kan vera ukjent og utfordrande for enkeltelevar, syner denne studien korleis både elevar og lærarar får erfara og oppdaga korleis det langstrakte dramaforløpet er ei inkluderande lærings- og vurderingsform. Drama kan gje rom til varierte og opne læreprosessar, der elevane får uttrykkja læringa si gjennom eit mangfald av estetiske uttrykksformer der kropp, tanke, kjensler, skaping, fiksjon og samarbeid får spela ei aktiv og sentral rolle.

Dersom ein i skulen nyttar vurderingsverkty som kan synleggjera eit mangfald av kompetansar i bruk, kan fleire kompetansar bli sett på som viktige. Erfaringane gjennom *Frå Person til Perform* synleggjer at drama kan gje eit breiare vurderingsgrunnlag enn dei tradisjonelle som er basert på skriftlege eller munnlege prestasjonar. Som lærar er det ei viktig oppgåve å vera var for det unike i alle elevar. Læreplanen uttrykkjer dette klart: «Alle elevar er ulike, og kva som er eleven sitt beste, er eit kjernesporsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må alle som jobbar i skolen, svare på på nytt kvar dag» (KD, 2017, Kap. 3.5, s. 19). For å svara på dette oppdraget, bør ein vera open for å sjå etter elevane sine kompetansar ved hjelp av vurderingsmetodar som på best mogeleg måte uttrykkjer det som bur i kvar enkelt elev.

5.2 Metodologisk drøfting og veike punkt ved studien

Eit grunnleggande spørsmål hjå professor og forfattar Morten Levin er korleis ein kan kvalitetssikra aksjonsforskinga (Levin, 2017, s. 27). Eg vil difor sjå nærare på tilnærminga, designet og metodane mine, for å sjå om dei har vore tenelege. Har eg fått dei data eg trong for å svara på problemstillinga?

«Åpenhet er viktig i kvalitativ forskning, og dette krever fleksibilitet. Det setter krav til toleranse for usikkerhet og uklarhet, så vel som tillitt til den verdi en induktiv analyse kan gi» (Vedeler, 2000, side 36). Med utgangspunkt i Vedeler sitt utsagn, vil eg sjå med eit kritisk blikk på bruken av intervju, observasjon, praktisk dramaundervisning og loggføring i datainnsamlinga. Samstundes diskuterer eg aksjonsforskningsdesignet. Refleksjonane under er strukturert som spørsmål knytt til dei fem sentrale grunnane til val av aksjonsforsking (Sjå kapittel 3.2).

5.2.1 Kom eg på innsida?

Brinkmann & Tanggaard uthevar at ein aldri kan greia å gjengi eller forstå heilt presist det informantane fortel om. Dersom ein vil prøva å forstå mest mogeleg av det som blir fortald, må ein vera seg bevisst at all informasjon vert konstruert i den interaksjonen som utgjør intervjuet. Mitt ynskje var å koma tettast mogeleg på opplevingane og erfaringane deltakarane gjorde, slik at eg kunne formulera eit ”koherent og teoretisk velinformert tredje-persons-perspektiv på opplevelsen i en skriftlig nedtegnelse og rapportering”, slik Brinkmann & Tanggaard forklarar det (2010, s. 31). Mi eiga faglege og kulturelle bakgrunn og mitt teoretisk perspektiv er sentrale føresetnader for kva spørsmål eg stiller, for kva undervisning eg legg opp til og for korleis eg tolkar datamaterialet. Studien ville kanskje fått andre svar om det ikkje var meg som planla, gjennomførte, observerte og undersøkte materialet, eller om eg hadde studert andre sin liknande praksis.

Oppstart og gjennomføring vart prega av koronapandemien og smittesituasjonen på den aktuelle skulen. Prosjektet starta i november 2020, men etter nokre økter, vart resten utsett til januar 2021. Dette gjorde at det vart eit opphald mellom dei fyrste øktene og dei neste, noko som igjen kan ha påverka resultatet både på godt og vondt. Eg som forskar fekk ei lomme til refleksjon og forbetring, noko som kan ha hatt ein positiv effekt på vidareutviklinga av undervisninga og forskinga. For elevane førte det lange opphaldet til at dei måtte koplast på att på nyåret. Sjølv om eg då hadde ei oppsummerande økt, der me gjekk gjennom alt me hadde gjort så langt, kan fråværet av kontinuitet ha hatt ei negativ verknad på deira forståing av prosjektet som eitt opplegg, ikkje to separate.

Eg ser i ettertid at eg laga eit ambisiøst undervisningsopplegg både med tanke på tidsspennet og innhaldet. Det vart mange skjema for lærarane å fylla ut, og ein omfattande loggføring. Tidvis var det vanskelig å skilja når eg hadde fokus på elevane si læring, og når eg hadde fokus på innsamling av forskingsdata (Johnsen-Høines & Alrø, 2019, s. 40-42). Det at deltakarane ikkje var erfarne med drama som metode, kan òg ha prega det som kom fram i datamaterialet. Til dømes kan informasjon ha gått tapt grunna manglande evne til både å tolka og uttrykkja seg gjennom drama sine uttrykksformer. Undersøkingane spenner i tillegg over mange fag, kompetansar, verdiar, og prinsipp. I ettertid ser eg at eg med fordel kunne ha stramma fokuset meir inn. Då kunne datamaterialet vore lettare å handtera. Eg vi likevel påstå at eg kom på innsida, på tross av eit avbrot i prosjektet.

5.2.2 Klarte eg å jobba saman?

Eit mål med aksjonsforskinga var at deltakarane skulle vera medforskarar og tilføra nye perspektiv. Det er verdt å spørja seg om deltakarane fekk nok plass, eller om utprøvingane vart for mykje på den forskande læraren sine premisser? Forskinga vart styrt både av problemstillinga og forskingsspørsmåla, samt av eit ynskje om å utvikla eit gjennomtenkt langstrakt dramaforlaup. I ettertid ser eg det er verdt å reflektera over om eg har gjeve for lite rom for elevane og lærarane til å koma med sine innspel og påverka undervisninga. Eg tok val som handla om undervisninga si oppbygging og progresjon basert på min dramafaglege spisskompetanse, kombinert med ei nærlesing av LK20. Lærarane sin kompetanse om klassen og konteksten kom i andre rekke. Det at det var eg som skulle gjennomføra undervisninga, og sat med den dramafaglege kunnskapen, gjorde det naturleg å ta hovudansvaret for å planleggje den.

Det kan òg henda at lærarane opplevde at dette prosjektet gagna mest meg og ikkje dei, at dei såg på det som mi forskning, og at dei skulle hjelpa meg. Det medfører jo for så vidt riktighet, sjølv om mitt mål var å ta meir omsyn til deira ynskje enn eg enda opp med å gjera. Eg ville at denne aksjonsforskinga skulle utfordra maktforhold og at lærarane skulle forstå betre og endre sine haldningar og sin praksis gjennom forskninga (Ulvik 2016, s. 19). Fokuset mitt vart likevel litt for mykje på kva eg såg på som vekstpunkt, og kanskje ikkje nok på deira konkrete behov for ei eventuell endring.

Eg kjem inn som masterstudent og har på førehand tenkt ut kva eg vil forska på, og eg har mange tankar om korleis eg vil gjennomføra dette. Deltakarane vart gjerne spurd til råds, og eg prøvde vera open for innspel, men tok oftast dei fleste avgjersler sjølv likevel. Det er stor

fare for at lærarane vart for mykje observatørar, og elevane for mykje prøvekaninar for mine idear og forslag. Deltakarane kan då kjenna seg som mine hjelparar og ikkje mine medforskarar.

Mangel på delegering kan òg handla om min personlegdom. Som type har eg vanskar med å sleppe ansvaret heilt. Eg likar å ha siste ordet, og få gjennomført undervisninga slik eg ser for meg at det vil fungera best. Tidvis vart eg òg prega av eit ansvar for at masterprosjektet skulle koma i hamn, og ei kjensle av at eg personleg hadde mest å tapa eller vinna på om det vart bra. Eg kunne kjenne på ei uro over å gje frå meg for mykje ansvar og avgjersler til andre. Ulvik trekk fram at: «Praktikeres forskning innebærer endringer nedenfra med elevene som medforskere» (Ulvik 2016, s. 19). Sjølv om eg hadde fokus på at elevane si stemme skulle verta høyrd, skjønnte eg både undervegs og i ettertid at eg kunne latt elevane si stemme få bidrege i større grad i refleksjonsarbeidet.

Lærarane seier i post-intervjuet at dei føler dei har vore med å bidrege i prosessen med planlegging, observasjon, innspel, som refleksjonspartner og med vegleiiing. «Vi har jo fått være med å observere og hjelpe deg med hva vi har sett og som du kan bygge videre på», seier LivE. Lærer LarsE presiserer at «I forhold til det vi har sett på og skrevet ned i skjemaene. Så har vi jo kommet med veiledning i enkelte situasjoner». Han held fram: «Om vi ikke var med å bestemme den kreative prosessen, så følte jeg at vi var deltakere i forarbeidet som ble gjort før - i den prosessen» (LarsE). Eg opplevde likevel at dei såg på si rolle som mine medhjelparar, og at dei støtta og løfta prosjektet fram. Dette kan vere fordi dei kjenner meg, og har eit sterkt ynskje om å bidra på best mogeleg måte til mi forskning. Dei var tidvis kritiske og kom med innspel, og slik eg kjenner dei er dei trygge på å vera kritiske om dei føler for det. Det kan likevel vera vanskeleg å veta om ein god relasjon til meg som forskar, bidreg til at dei er meir positiv enn nokre eg ikkje kjenner hadde vore. Om eg skulle gjera ein tilsvarande studie, ville eg i neste runde gje meir rom for lærarane og elevane si medverknad.

Levin går så langt som å seie at «Aksjonsforskeren bør ikke jobbe alene i felten» (Levin, 2017, s. 39). I aksjonsforskning er det ein føremon å vera to eller fleire forskarar saman for å sikra god kvalitet på forskinga. I ein neste studie ville eg ha valt å ta med ein eller fleire medforskarar utanfor skulen eg forska på, slik at eg ikkje hadde vore åleine om forskinga.

5.2.3 Fann eg forkunnskapane?

Både min eigen og informantane sin kontekst, intensjon og perspektiv pregar både dei data eg sit att med og dei data eg vel å fokusera på (Drageset & Ellingsen, 2010). «En forsker er selvsagt aldri fri fra å ha forestillinger og modeller om det sosiale systemet han eller hun ønsker å forske på» (Levin, 2017, s. 39). Sidan eg kjente skulen frå innsida frå før, hadde eg nok ein del

forkunnskapar og fordomar. Gjennom intervju, og seinare gjennom samtalar med deltakarane, fekk eg ein liten oppdatert tilstandsrapport om den konkrete konteksten eg forska innanfor. Likevel er det viktig å vera merksam på at mine forkunnskapar, både om drama som læringsform og om vurdering i skulen, kan ha prega både prosessen og dei data som intervju gav (Sjå kap. 1.1 & 1.3). Mine fordomar mot gjeldande praksis kan ha ført med seg at eg ikkje var open nok for kva nytt eg vart fortalt om feltet. I fylgje Gadamer så burde eg gått inn i eigne forkunnskapar, haldningar og fordomar for å vera klar over kva som kan hindra meg i å forstå feltet slik det subjektivt gjer for deltakarane (Gadamer, 1996, sitert i Fangen, 2010, s. 51).

5.2.4 Fekk eg teste ut alternative metodar?

Ein viktig del av datainnsamlinga skulle skje gjennom utprøving av drama som læringsform. For å greia både rolla som forskar og rolla som lærar, burde eg lagt opp til ei datainnsamling som ikkje var for krevjande (Ulvik, 2016, side 27). Eg erfarte det utfordrande å både finna ei form på undervisninga, og å guida lærarane sine observasjonar gjennom eit skjema som kunne samla nyttig informasjon. Skjemaet skulle fange opp varierte og ulike fokusområder. Skjemaa fanga opp noko, men eg skulle gjerne hatt betre tid til å forbetre skjema. Dette er ei erfaring eg tek med meg vidare.

Loggføringa var utfordrande. Ei løysing for å fanga opp meir, kunne vore å nytta seg av video- eller lydopptak. Likevel sit eg att med ei overveldande mengde informasjon som kom ut av observasjonane. Ein meir erfaren forskar med meir trening og generelt meir kunnskap om både bruk av observasjonsmetodar og om persepsjonsprosessar, og korleis ein kan framkalle hukommelse hjå observatørane (Bjørndal, 2017, s. 42), ville gjerne løyst dette annleis.

Utprøvinga vart òg prega av for lita tid til evaluering og refleksjon undervegs, særleg saman med elevar og lærarar. I fylgje Ulvik «kan tidsaspektet være en utfordring når aksjonsforskning skal utføres i praksis» og at det trengs «tilstrekkelig med tid og rom til å reflektere i dybden» (2016, side 26). Korona var litt av årsaka, då me prøvde å avgrensa den tida me sat nært saman og samtalte til eit minimum. I tillegg hadde lærarane anna undervisning og andre arbeidsoppgåver. Det vart derfor litt utfordrande å veta kor mykje tid ein kunne krevja. Dette kom ikkje til uttrykk frå lærarane, men var noko eg kjente på, då eg veit kor travel skulekvardagen er, og at lærarane hadde eit ekstra trykk under pandemien.

Dramaforlaupet var retta mot elevar utan særleg erfaring med drama som metode. Det at dei har lite erfaring, gjer at dei ikkje er kjende med uttrykksformer, symbolbruk og liknande, og manglar erfaring i å reflektera kring drama sine læringsformer. Ei vidare studie kunne vist om dette i nokon grad har påverka djupnelæringa.

5.2.5 Vaks det fram ein ny praksis?

Levin presiserer at «Det genuine kriteriet for å avgjøre om forskningen er god, er om den produserer brukbare og virksomme resultater» (Levin, 2017, s. 36). Han poengterer at innan ein aksjonsforskningsprosess er målet å løysa konkrete, praktiske utfordringar og parallelt utvikla relevant teori. (Levin, 2017, s. 36). Prosjektet har vore både praksis- og teoriprøvande gjennom å ha testa ut ein ny pedagogisk praksis, og planlagt, reflektert og evaluert opp mot teori. Gjennom prosjektet var eg og deltakarane i ein vedvarande prosess mot ein eventuell betre praksis og djupare innsikt på feltet, slik Ulvik (2016) skildrar aksjonsforskningsspiralen. Vidare gjekk eg inn i analyseringa og drøftinga av datamaterialet med von om at den skulle fortelja om mogleg utvikling og ny kunnskap kring vurderingspraksisen hjå alle oss impliserte i prosjektet. Eg torer påstå at det har vakse fram ny erkjenning og ny praksis hjå både deltakarane og meg som forskar, men denne prosessen er ikkje avslutta. Den er og vil vera under stadig utvikling i møtet med feltet.

Ein veikskap med forkinga er at eg ikkje veit om det har skjedd ei vedvarande endring over tid, og om det har vakse fram ein varig forandring i praksisen hjå meg og mine medforskarar, både elevane og lærarane. Dei forandringane eg kunne spora i intervju kort tid etterpå, og den innsikta eg sjølv har vunne, er kanskje berre ynskte endringar for vidare praksis, men ikkje nødvendigvis reelle. Det er verdt å spørje seg om dei berre viser ei endring i haldningar, og ikkje ei endring i handling kring vurderingsarbeidet i skulen? Ein veikskap med prosjektet er at skuleleiinga manglar som deltakar og informantar. Skal ein internalisere ei varig endring, må det gjerne skje både ovanfrå og nedanfrå – både på systemnivå og individnivå. Slik Fullan et al. skriv: «For å oppnå resultater av dybdeløring er det nødvendig å praktisere dyp ledelse» (Fullan et al., 2018, s. 9). Fullan et al. er opptatt av at heile skulekulturen må utvikla seg for å bli i stand til å skapa djupneløringserfaringar.

Sjølv om eg sit att med nye innsikter i korleis drama kan fungera som vurderingsverktøy i skulen, veit eg mindre om deltakarane har endra sin praksis kring vurdering. Eg har heller ikkje tru på at denne forkinga har leia til endringar på skulenivå. *Overordna del* seier om profesjonsfellesskap og skuleutvikling at «Lærarar og leiarar utviklar fagleg, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kollegaer» (KD, 2017, kap. 3.5, s. 18). Vidare peikar dei på at lærarane jamleg må vurderer den pedagogiske praksisen sin for å på best mogleg måte møte elevane, og at dette må skje med utgangspunkt i verdigrunnlaget for oppløringa og kunnskapsgrunnlaget til profesjonen (KD, 2017, kap. 3.5). I ei vidare forking kunne det vore interessant å gått inn og forska på eit høgare nivå i eit profesjonsfellesskap på ein skule, for å testa ut korleis ikkje berre den enkelte lærar eller eit

bestemt trinn kan jobba med vurdering gjennom drama, men forsøkja internalisere ein ny praksis på skulenivå. Eg har tru på at det går an å utvikla både betre vurderingssystem og betre vurderingspraksisar enn dei som vert mest nytta i dag, og som er betre tilpassa dei verdiane og prinsippa som ligg til grunn for fagfornyinga. Etter utprøvinga av drama som lærings og vurderingsform gjennom *Frå Person til Perform*, har eg tru på at drama som fag og metode kan vera med og bidra til denne endringa. Eg vonar at denne studien kan vera med å opna eit mogelegheitsrom som ligg i drama som undervisningsmetode.

Eit nasjonalt longitudinalt forskingsprosjekt kunne vore vegen å gå vidare. Eit prosjekt der skuleeigar, skuleleiing, lærarar og dramaforskarar saman freista implementera dramaprojekt med tilsvarande omfang eller større i skulen. Slik kunne ein fått undersøkt haldningar til bruk av drama som læringsform, samt gjennom praktisk utprøving fått undersøkt nærare muligheitsrommet for drama som metode for djupnelæring og undervegvurdering.

Litteratur

- Allern, T.-H. (2008). Forestillinger om viten - noen perspektiv på forskning i drama/teater. *Drama. Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 45(1), 31 – 37.
- Allern, T.-H. (2011). Praktiske eksempler. *Drama – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 48(2), s. 9-13.
- Allern, T.-H. (2015). Dramaturgi i undervisning og læring. I H. Kjelen (Red.). *Det utvidete læringsrommet* (s. 31-58). Fagbokforlaget.
- Andersen, M. (2020, 31. oktober 2020). *Utgått på dato?* Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/marius-andersen-profesjonsetikk-sandefjord/utgatt-pa-dato/259759>
- Andreassen, S.-E. (2019). Fagfornyelsens begrepsbruk. *Bedre skole*, 32(3), s. 8-13. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/fagfornyelsens-begrepsbruk/>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels Forlag
- Austring, B. & Sørensen, M. (2009). Dramaunderviserens mange roller – hvorfor summer folkeskolen ikke bare av Drama? I K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen (Red.) *Æstetiske læreprosesser – i teori og praksis* (s. 89-108). Billesø & Baltzer
- Bale, K. (2009). *Estetikk. En innføring*. Pax Forlag.
- Bamford, A. (2011). *Kunst- og kulturopplæring i Norge 2010/2011 – sammendrag på norsk av kartleggingen «Arts and cultural education in Norway»*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen <https://kunstkultursenteret.no/forskning-og-utvikling/arts-and-cultural-education/>
- Berge, K. L. (2018, 14. desember). Hvordan vurdere dybdelæring? *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/ideer/kronikk/2018/12/14/hvordan-vurdere-dybdelaering/>
- Best, D. (1991). Følelse og fornuft i kunsten. *Forming i skolen*, (5), s. 23-28.
- Birkeland, I. M. (2019). Vi fortsetter kampen for faget vårt. *Drama*, 56(2), s. 4-5. https://www.idunn.no/drama/2019/02/vi_fortsetter_kampen_forfagetvaart
- Birkeland, I. M. (2021). Tilstede, men knapt synleg. *Drama*, 58(1), s. 4-5. https://www.idunn.no/drama/2021/01/tilstede_men_knapt_synlig
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet – Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Blömeke, S. & Olsen, R. V. (2018). På vei mot et sammenhengende nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Utdanningsforskning.no. *Acta Didactica* (4). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/pa-vei-mot-et-sammenhengende-nasjonalt-kvalitetsvurderingssystem/>
- Bolton, G. M. (1981). *Innsikt gjennom drama*. (S. A. Eriksson, Oms.). Dreyer. (Opprinnelig utgitt 1979)
- Bolton, G. M. (1992). *New Perspectives on Classroom Drama*. Nelson Thornes Ltd.
- Brataas, R. R. (Programleder). (2017, 28. september). Vis meg hva du kan, med Trude Slemmen Wille [Audio podkast]. I *La stå!* GAN Aschehoug.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder – En grundbog*. Hans Reitzels Forlag
- Brøyn, T. (2019). Dybdelæring i rufsete farvann. *Bedre skole*, 31(3), s. 20-22. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/dybdelaering-i-rufsete-farvann/>
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5.utg.) Fagbokforlaget.
- By, I.-Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I.M. (sekr.) (2020, 24.juni). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene*. Rapport til Kunnskapsdepartementet.

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- Bærum kommune. (2021). *Læringsteorier*. Digital didaktikk.
<http://digitaldidaktikk.no/refleksjon/detalj/laeringsteorier>
- Bøyum, S. (2002). Kunstverkets metode. Hans-Georg Gadamers begrep om kunstverkets Selbstdarstellung. *Kunst og Kultur*, 85(3).
- Cziboly, A. (2010). *The DICE has been cast – A DICE Resource. Research findings and Recommendations on Educational Theatre and Drama*. DICE Consortium.
<http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf>
- Dahl, T. (2019) Epilog: Læring gjennom intra-aksjoner. I P. T. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Aa. Petersen, A.-L. Østern, & S. Selander (Red). *Dybde//læring* (s. 187-194). Universitetsforlaget
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019a). Dybde//læring med overflate og dybde. I P. T. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Aa. Petersen, A.-L. Østern, & S. Selander (Red). *Dybde//læring* (s. 39-53). Universitetsforlaget
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019b). Læring uten kropp. Fagfornyelsens kognitivistiske slagside. *Bedre skole* 31(3), s. 14-19.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/laring-uten-kropp/>
- Dahl, Ø. (2018, 1. november). Kommunikasjonsmodeller og forståelse. *Nasjonal digital læringsarena*. <https://ndla.no/subject:1:18569f4e-5901-472a-96a0-b06c09b201fb/topic:2:185337/topic:2:21798/resource:1:21800>
- Davis, D. (2014). *Imagining the Real – Towards a new theory of drama in education*. Trentham Books.
- Dewey, J. (2008). «Å gjøre en erfaring» Fra Art as experience (1934). I K. Bale & A. BØ Rygg (Red.). *Estetisk teori – En antologi*. Universitetsforlaget
- DICE Consortium. (2010). *DICE-terningen er kastet. En DICE-ressurs. Forskningsresultater og anbefalinger for drama og teater i undervisning*.
- Drama- og teaterpedagogene. (2016). *Drama/teater i norsk grunnskole – Muligheter og spillerom* (Rapport). https://dramaogteater.no/wp-content/uploads/2016/09/Drama-teaterigrunnskolen_rapport1.pdf
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, 20(4).
<https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/olga-dyste-bedre-skole-08.pdf>
- Eriksson, S. A. (2008). Distansering på nært hold. Underliggjøringsgrep i Dorothy Heathcotes prosessdrama «Teaching Political Awareness through Drama». I Nyernes, A. & Lehmann, N. (Red.) *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (s. 135-154). Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagede observasjon* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2020). Samarbeid om vurdering – profesjonsfellesskapets rolle. *Bedre skole*, 32(4), s. 18-21
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-profesjonsfellesskap/samarbeid-om-vurdering--profesjonsfellesskapets-rolle/263302>
- Fullan, M. , Quinn, J. og Mc Eachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademisk
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 30(4), s. 22-27.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdeleiring--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Gilje, Ø. & Stubdal, I. B. (2020). Vurdering av elevens kompetanse uten blyant og papir –

- digital arbeid med multimodale tekster i alle fag. *Bedre skole*, 32(4), s. 50-54.
- Grindheim, J. E., Skutlaberg, L. S., Høgestøl, A., Rasmussen, I. & Hanssen, V. W. (2014). *Rapporterings- og dokumentasjonskrav i skolesektoren*. FoU-Prosjekt 134039 | ideas2evidence-rapport 12:2014
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/rapport_endelig.pdf
- Grunnskolerådet. (1988). *Veiledning til mønsterplan for grunnskolen 1987 – Drama*. Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2004). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I *Pedagogikkens mange ansikter*, s. 498-510. Steinsholt, Kjetil & Løvlie, Lars (Red.). Universitetsforlaget
- Haug, P. (2020). Fagfornyninga i reformhistorisk perspektiv. *Bedre skole*, 32(4).
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-historie/fagfornyninga-i-reformhistorisk-perspektiv/263362>
- Heggstad, K. M. (2012a). *7 veier til drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3. utg.). Fagbokforlaget
- Heggstad, K. M. (2012b). Å fastholde det flyktige – om videoobservasjon i drama /teaterforskning. I R. G. Gjærum & B. Rasmussen (Red.) *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 231-248). Fagbokforlaget.
- Heggstad, K. M. (2013). En pønkers reise mot kulturell kapital – om flerstemmig monolog i masterutdanning. I K. M. Heggstad, S. A. Eriksson & B. Rasmussen (Red.) *Teater som danning* (s. 37-53). Fagbokforlaget.
- Heggstad, K. & Stalheim, J. (2020). *Merz – A study of a Polyphonic monologue performance based on Kurt Schwitters' life and work* [Upublisert].
- Hestholm, G. N. (2017). Kritiske refleksjonar om praksiskunnskapens stilling i det obligatoriske grunnskuleløpet – Ein fenomenologisk analyse av møtet mellom pensum og elev. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (3), s. 1–18.
<http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v3.503>
- Holdhus, K. (2019, 07. mars). Du trenger ikke vente på læreplanen, Sanner! *Dagsavisen*.
<https://www.dagsavisen.no/debatt/2019/03/07/du-trenger-ikke-vente-pa-laereplanen-sanner/>
- Hopfenbeck, T. N., (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Universitetsforlaget.
- Hornbrook, D. (1989). *Education and dramatic art*. Blackwell.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg). Universitetsforlaget
- Jensen, M. (2013). *Eстетiske læreprosesser*. Akademika Forlag.
- Johannessen, M. & Rønningen, J. (Programledere). (2018 - notid). Vurdering i fagfornyelsen med Steffen Handal. Podkast. I *Rekk opp hånda*. [Audio Podkast].
<https://martinjohannessen.blogspot.com/2019/11/podcast-rekk-opp-handa-ep-68-vurdering.html>
- Johnsen-Høines, M. & Alrø, H. (2019). Forskningsmetodologi og undervisningsmetodologi i utdanningsforskning. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.). *Demokratisk danning i skolen. Tverrfaglige empiriske studier* (s. 34-38). Universitetsforlaget.
DOI: 10.18261/9788215031637-2019-02
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.

- Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c, 18. august) *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019d). *Læreplan i matematikk (MAT01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2019e) Læreplan i drama og rytmikk for elever med tegnspråk (MUS03-02) Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus03-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Lode, S. S. (2019, 28. august). «Du danser tidvis korrekt». *Utdanningsnytt.no*. https://www.utdanningsnytt.no/kompetansemaal-laereplaner-siri-skjaeveland-lode/du-danser-tidvis-rytmisk-korrekt/210232?fb_comment_id=2346700382112491_2347369362045593
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.) *Aksjonsforskning i Norge – Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27 – 44). Cappelen Damm Akademisk.
- Ludvigsen, S. (2018, 21. desember). Norsk skole er på rett vei. *Morgenbladet*. <https://morgenbladet.no/ideer/2018/12/norsk-skole-er-pa-rett-vei>
- Forskrift til opplæringslova (§ 3-3). Vurdering i fag (FOR-2020-06-29-1474). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5-1#%C2%A73-3
- Forskrift til opplæringslova (§ 3-10). Undervegsvurdering i fag (FOR-2020-06-29-1474). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5-2#KAPITTEL_5-2
- Lyngstad, M. B. (2017). Casestudie av fortellerverksted med innvandrerkvinner. I K. M. Heggstad, B. Rasmussen, R. G. Gjærum (Red.) *Drama, teater og demokrati. Antologi II I kultur og samfunn*. Fagbokforlaget.
- Mejlbo, K. (2021, 26. februar). Melby vil måle elevenes framgang. *Utdanning*. <https://www.utdanningsnytt.no/guri-melby-kartleggingsprover-nasjonale-prover/de-nye-provene-innfores-etter-anbefaling-fra-udir/273903>
- Melby-Lervåg, M. (2019). Dybdeløring: En ny utdanningsfarsott? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (5), s. 1 – 4. DOI: [10.23865/ntpk.v5.1534](https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1534)
- Meld. St. 28. (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. I S. B. Merriam (Red.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Neelands, J. (2000). *Drama i praksis* (2. utg) Forlaget Drama.
- Neelands, J. & Goode, T. (2015). *Structuring Drama Work* (3. utg.). Cambridge University Press.
- Nielsen, K.A.A. (2012). Aksjonsforskningens videnskapsteori. I L. Fuglesang & P. B. Olsen (Red.), *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene – På tvers av fagkulturer og paradigmer* (s. 517 – 546). Roskilde universitetsforlag.

- Nilsson, B. (2007). Gadammers hermeneutikk- Noen betraktninger om sentrale dimensjoner innenfor hermeneutikk ut fra en Gadammersk tenkning. *Sykepleien Forskning*1(4), s.266-268. DOI: <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2007.0009>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Nyrnes, A. (2008). U frå det konkrete – Innleiing til ein retorisk kunstfagdidaktikk. I Nyrnes, A. & Lehmann, N. (Red.) *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (s. 9-26). Universitetsforlaget.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En innføring i taus kunnskap*. (Ra, E. oms.). Spartacus Forlag. (opprinnelig utgitt 1966)
- Rafaelsen, F. (2019, 22. mars). Lek og dybdelæring i skolen. *Utdanningsforskning. no* <https://utdanningsforskning.no/artikler/lek-og-dybdelaring-i-skolen/>
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. Et blikk på kunnen ut frå praksis-teori relasjonene. I R. G. Gjærum & B. Rasmussen (Red.) *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23-50). Fagbokforlaget
- Regelverkstolkningar frå Udir. (2020a). *Individuell vurdering – Udir-2-2020*. Regelverkstolkningar for barnehage og opplæring. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/ii.-underveisvurdering/#-3-10-underveisvurdering>
- Regelverkstolkningar frå Udir. (2020b, 10. september). *Endringer i vurderingsforskriften*. Regelverkstolkningar for for barnehage og opplæring. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/endring-av-vurderingsforskriften/>
- Sander, K. (2020). Læringsteorier. *Estudie.no*. <https://estudie.no/laeringsteorier/>
- Sandvik, L. V. (2019). Vurdering som bidrag til dybdelæring. *Bedre skole*, 31(3), s. 27 - 31.
- Skartveit, J. J.(2019, 11. januar). Vi trenger konkrete forslag! *Morgenbladet*. <https://morgenbladet.no/ideer/2019/01/vi-trenger-konkrete-forslag>
- Slemmen, T. (2009). *Vurdering for læring i klasserommet*. Gyldendal Akademisk.
- Stinson, M. (2009). Drama as Macro-Curriculum: Peeking Behind the Closed Doors of Drama Syllabus Development. I J. O'Toole, M. Stinson & T. Moore (Red.). *Drama and curriculum. A giant at the door* (s. 169-182). Springer Landscapes: Arts, Aesthetics, and Education.
- Sunde, D. J. og Wille, T. S. (2017). *Fra læreplan til klasserom- kreativt arbeid med kompetanse og vurdering for læring i fag*. Gyldendal Akademisk.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama – et kunstfag. Den kunstfaglege dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læreprosessens didaktiske utfordringer* (Ph.d). NTNU
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Sørensen, M. & Austring, B. (2011). Æstetik – et hurra-ord? *Drama – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 48(2), s. 6-8.
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning – en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese, H. og D. Roness, (Red.). *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 17-35). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Oslo. (2019a, 21.juni). Definisjoner av dybdelæring. *Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen*.

- <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdelering/definisjonere-av-dybdel%C3%A6ring/>
- Universitetet i Oslo. (2019b, 21.juni). Elevenes og lærernes kompetanse. *Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen.*
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdelering/elevenes-og-lerernes-kompetanse/>
- Universitetet i Oslo. (2019c, 21.juni). Læringsteoretiske perspektiver på dybdelæring. *Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen.*
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdelering/leringsteoretiske-perspektiver-pa-dybdelering/>
- Universitetet i Oslo. (2019d, 21.juni). Fire premisser for dybdelæring. *Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen.*
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdelering/fire-premisser-for-dybdelering/>
- Universitetet i Oslo. (2019e, 21.juni). Hvorfor er dybdelæring viktig? *Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen.*
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdelering/hvorfor-er-dybdelering-viktig/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 8.mars). *Følg med på læringen underveis.*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/foleg-med-pa-laringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 29. oktober). *Film: Sammenhengen mellom kompetansebegrepet og dybdelæring.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-sammenhengen-mellom-kompetansebegrepet-og-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 29. oktober). *Film: Dybdelæring.*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 30. januar). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering og læring (2010– 2018).* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 13. mars). *Dybdelæring.*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c, 13. august) *Støttmateriell til overordnet del.*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d, 18. november). *Hva er kjerneelementer?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 2. januar). *Film: Kompetansebegrepet.*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 3. juni). *Hva er fagfornyelsen?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c, 8. juni) *Kva er læringsstøttende prøver?*
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/laringsstottande-prover/kva-er-laringsstottande-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d, 13. juni) *Sosial læring gjennom arbeid med fagene.*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/#a153832>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e, 29. september). *Prøver i fagfornyelsen – hvilke behov skal*

- prøvene dekke?* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/prover-i-fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020f, 10. november). *God underveisvurdering*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020g, 3. desember). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 12.april). Plan for videreutvikling av prøvefeltet – anbefalinger om veivalg. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/plan-for-videreutvikling-av-provefeltet/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å. a). Læreplanverket – Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å. b). Nasjonale prøver.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å. c). Opplæringsfilm under: *Vurderingspraksis – Vurdering for læring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Utdanningsforbundet (2017, 31.august). *Fag og fornying – sentrale idear og begreper* (Temanotat 3). Seksjon for samfunn og analyse i avdeling for profesjonspolitik. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2017/fag-og-fornying--sentrale-idear-og-begrep/>
- Varkøy, Ø. (2012). «...nytt liv av daude gror» – om å puste nytt liv i døde talemåter. Varkøy, Ø. (Red.) *Om nytte og unytte* (s.41-58). Abstrakt forlag
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag – En innføring i bruk av metoder*. Gyldendal Akademisk.
- Warnke, G. (1995). *Hans-Georg Gadamer. Hermeneutikk, tradition och förnuft*. Daidalos.
- Willbergh, I. (2019). «Som om»-opplevelser – viktig for demokratiet. I H. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (red). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Universitetsforlaget.
- Østern, P. T., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. As., Østern, A.-L., Selander, S. (2019a). *Dybde//læring*. Universitetsforlaget
- Østern, P. T., Dahl, T., J. Aa. Petersen, Østern, A.-L., Selander, S. (2019b). Et intra-agerende prosjekt om dybe//læring. I P. T. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Aa. Petersen, A.-L. Østern, S. Selander. (Red). *Dybde//læring* (s. 15-28). Universitetsforlaget
- Østern, P. T., Dahl, T., Østern, A.-L., Selander, S. (2019c). *Dybde//undervisning – sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver*. I P. T. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Aa. Petersen, A.-L. Østern, S. Selander. (Red). *Dybde//læring* (s. 57-78). Universitetsforlaget
- Østby, Ø. A. (2019, 3. juni). I rommet mellom vurdering og læring. *Bedre Skole*, 31(2). Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/i-rommet-mellom-vurdering-og-laring/>