

Vurderingens kunst

- en diskusjon om vurdering SOM læring i dramafaget.

Christine Watne Kristiansen

Veiledere

Astrid Birgitte Eggen & Marit Wergeland Yates

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2012

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Forord

Etter endt faglærerstudium i drama var veien videre et stort spørsmålstegn for min del. Jobb? Studier? Og i tilfellet hvilket studie? Valget falt på master i pedagogikk, og jeg har ikke angret et sekund. Denne masteren har på den ene siden gitt meg innsikt i viktige emner og temaer utenfor mitt fagfelt, men som likevel vil være nyttig for meg i en fremtidig jobbsituasjon. Dette har ført til utviklet breddekunnskap. På den andre siden har masteren gitt meg lov til å innlemme mitt eget fag. Dette har ført til et dypdykk i dramafaget, sett med pedagogiske briller. Denne masteroppgaven er et resultat av en slik sammenheng.

Når jeg nå skriver forordet til min oppgave gjør jeg dette med både et vemodig farvel, og en gledelig avskjed. Arbeidet med oppgaven har vært spennende, tankevekkende, og interessant. En dynamisk prosess av intens lesing, forskning, og skriving som har vært utrolig lærerik. Samtidig har prosessen vært svært tidkrevende, og det er med glede jeg leverer fra meg oppgaven for å få mer tid sammen med min datter, Emine. Du ble født når jeg startet å skrive min oppgave i januar, og har til og med vært ute i forskningsfeltet bare 3 uker gammel. Takk for stor tålmodighet i ditt lille hjerte!

Å skrive en masteroppgave i kombinasjon med en liten baby ville ikke fungert uten hjelp. Jeg må rette en stor takk til svigermor, pappa og lillebror som stadig har stilt opp som barnevakt. Takk også til min mann som har vært svært tålmodig i denne prosessen. Sist men ikke minst må jeg takke min kjære supermamma som har trillet, matet, badet, lekt, lest og danset med Emine for at jeg skulle få oppgaven i havn. Vissheten om at Emine alltid har det trygt og godt hos deg er ubetalelig. Tusen takk!

Videre må jeg takke mine to respondenter som villig har stilt opp i min studie. Jeg må også takke min biveileder Marit som har hjulpet meg å utvikle dramateorien i oppgaven, og som også har tatt seg tid til å rette stavefeil i ny og ne. Til sist må jeg takke min hovedveileder Astrid for all hjelp og støtte. Takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger rundt oppgavens tema, samt oppgavens oppbygging. Du er utrolig dyktig på vurderingsfeltet, og jeg har lært mye av deg.

Arendal, 12. november 2012
Christine Watne Kristiansen

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av to dramalærere om deres tanker, handlinger og erfaringer med vurdering i dramafaget i den videregående opplæringen. Jeg tar utgangspunkt i *vurdering SOM læring*, der vurderinger er helt integrert i læringsprosessen. Vurdering SOM læring blir belyst ut ifra en internasjonal kontekst. I den teoretiske rammen tar jeg for meg Eisner (1991; 2002) og hans syn på vurdering, samt lærer som pedagogikk-kritiker. Konstruktiv kritikk som tilbakemeldingsform blir også belyst. Oppgaven har et sosiokulturelt perspektiv.

Min problemstilling tar for seg hvilken vurderingspraksis lærere har i dramafaget i den videregående opplæring. På bakgrunn av problemstillingen ble lærerne både observert og intervjuet, og deres handlinger og tanker i forhold til vurdering i faget ble analysert og drøftet. I prosessen med oppgaven utviklet det seg fem empiriske problemstillinger som jeg belyser i oppgaven:

- 1 *Hva slags erfaringer har lærere med vurdering i dramafaget?*
- 2 *På hvilken måte fremstår bruken av tilbakemeldinger?*
- 3 *På hvilken måte blir det lagt til rette for egenvurdering og hverandrevurdering i faget?*
- 4 *Hvordan blir elevmedvirkning ivaretatt?*
- 5 *Hvordan samarbeider lærerne om vurderinger?*

Analysen viser blant annet at lærerne oppfatter vurdering som vanskelig i dramafaget, særlig siden vurderinger kan bli subjektive og individuelle. Videre er tilbakemeldinger en stor del av faget, som viser seg som en kontinuerlig prosess underveis i undervisningen, og gjennom konstruktiv kritikk i praktiske visninger. Analysen viser også at det er ulik praksis mht. tilrettelegging for egenvurdering og hverandrevurdering, men at trygghet er viktig i slike situasjoner. Det samme gjelder elevmedvirkning. Videre viser det seg at lærerne samarbeider omkring vurdering på fagdager, og når det skal settes karakterer. Samarbeid mellom lærere underveis i undervisningen viser seg å være vanskelig. De empiriske problemstillingene kaster også lys over lærernes implisitte syn på kunnskap og læring som *deltakende*, men på ulik måte.

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
1.0 INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLING.....	1
1.2 OPPGAVENS UNDERLIGGENDE KONTEKST	1
1.2.1 Kunnskapsløftet.....	2
1.2.2 Vurdering.....	3
1.2.3 Begrepsfestelse av praksiser	5
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	6
2.0 VURDERING SOM LÆRING	8
2.1 SKOTTLAND	8
2.2 CANADA	10
2.3 NEW ZEALAND	12
2.4 DISKUSJON	14
2.5 TILBAKEMELDINGER	16
2.6 RELIABILITET OG VALIDITET I VURDERING SOM LÆRING	17
2.6.1 Reliabilitet.....	17
2.6.2 Validitet.....	18
3.0 DRAMAFAGET	19
3.1 TEATERPRODUKSJON.....	20
3.2 DRAMAFAGETS EGENART	20
3.2.1 Det praktiske og relasjonelle	20
3.2.2 Teaterkunsten	21
3.2.3 Det kunstdidaktiske	22
3.3 DRAMAFAGETS KUNNSKAPSSYN.....	22
3.3.1 Drama som håndverksfag	23
3.3.2 Taus kunnskap	24
3.3.3 Drama som kunsthøgskolefag	26
3.3.4 Kunstnerlig kunnskap.....	26
4.0 ULIKE LÆRINGSIMPLIKASJONER FOR VURDERING	28
4.1 BEHAVIORISTISKE TEORIER OG VURDERING	28
4.2 KOGNITIVE TEORIER OG VURDERING.....	30
4.3 SOSIOKULTURELLE TEORIER OG VURDERING.....	32
4.4 VURDERING SOM LÆRING I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV	33
5.0 VURDERING I DRAMAFAGET	37
5.1 ELLIOT W. EISNER OG VURDERING.....	37
5.1.1 Misoppfattelser omkring vurdering.....	38
5.1.2 Educational connoisseurship og educational criticism.....	40
5.1.3 Pedagogikk-kritikk som en del av vurdering SOM læring i dramafaget	41
5.2 MOTTAKERMETAFOREN OG DELTAKERMETAFOREN.....	43
5.3 KONSTRUKTIV KRITIKK.....	46
5.4 KONSEPTUELT RAMMEVERK	48
6.0 METODOLOGI	50
6.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE – VALG OG BEGRUNNELSER	50
6.1.1 Etnografi.....	51
6.2 VALG AV INFORMANTER.....	51
6.3 OBSERVASJON	52
6.4 INTERVJU	54
6.5 ANALYSE	55
6.5.1 Behandling av data	55

6.5.2 Koding og kategorisering.....	55
6.6 UNDERSØKELSENS KVALITET	57
6.6.1 Validitet.....	57
6.6.2 Reliabilitet.....	59
7.0 NORA OG MALINS VURDERINGSPRAKSIS.....	61
7.1 RESPONDENTER	61
7.2 OBSERVASJON AV UNDERVISNINGENS RAMMER.....	61
7.2.1 Skole 1.....	61
7.2.2 Skole 2.....	62
7.3 HVA SLAGS ERFARINGER HAR LÆRERE MED VURDERING I DRAMAFAGET?	63
7.4 PÅ HVILKEN MÅTE FREMSTÅR BRUKEN AV TILBAKEMELDINGER?	66
7.5 PÅ HVILKEN MÅTE BLIR DET LAGT TIL RETTE FOR EGENVURDERING OG HVERANDREVURDERING I FAGET?.....	69
7.6 HVORDAN BLIR ELEVMEDVIRKNING IVARETATT?.....	71
7.7 HVORDAN SAMARBEIDER LÆRERNE OM VURDERINGER?.....	73
8.0 DRØFTING.....	75
8.1 HVA SLAGS ERFARINGER HAR LÆRERE MED VURDERING I DRAMAFAGET?	75
8.2 PÅ HVILKEN MÅTE FREMSTÅR BRUKEN AV TILBAKEMELDINGER?	77
8.3 PÅ HVILKEN MÅTE BLIR DET LAGT TIL RETTE FOR EGENVURDERING OG HVERANDREVURDERING I FAGET?.....	79
8.4 HVORDAN BLIR ELEVMEDVIRKNING IVARETATT?.....	81
8.5 HVORDAN SAMARBEIDER LÆRERNE OM VURDERINGER?.....	83
9.0 AVSLUTTENDE BEMERKNINGER.....	85
9.1 LÆRERNES IMPLISITTE SYN PÅ KUNNSKAP OG LÆRING.....	85
9.2 IMPLIKASJONER FOR VURDERING I DRAMAFAGET.....	86
KILDER.....	89

1.0 Innledning

Vurdering på ulike måter har til alle tider vært en del av undervisning og utdanning, og har gjennom historien hatt ulike hensikter. Når kunst og ulike kunstneriske prosesser blir en del av utdanningen, må dermed disse også vurderes. Vurderingshandlinger som er helt integrert i læringsprosessen med den hensikt å fremme læring, kalles *vurdering SOM læring*. Det er vurdering med en slik hensikt jeg undersøker når jeg i denne oppgaven ser på læreres vurderingspraksis i dramafaget i den videregående opplæringen.

Det er min bakgrunn som faglærer i drama som gjør at jeg velger å undersøke vurdering i nettopp dette faget. Oppgavens kontekst har sitt utspring i mine antakelser rundt vurderinger i faget: Dramafagets fokus på blant annet prosess og utviklingen av relasjoner som viktig i læringsprosessen krever vurderingsformer som går utover det kontrollerende og tilbakeskuende aspektet. Vurderinger må være fremoverskuende, deltakende og samhandlingsbaserte for å utvikle læring og autonomi hos den enkelte, samt den enkelte i samspill med andre. Dette er antakelser jeg mener bør løftes frem og diskuteres.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen for oppgaven lyder som følger: ***Hvilken vurderingspraksis har lærere i dramafaget i den videregående opplæring?*** Denne problemstillingen vil bli videreutviklet etter at teoridelen er fremstilt. Programfaget teaterproduksjon vil i denne sammenheng være representant for alle dramafagene i den videregående opplæring, noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

1.2 Oppgavens underliggende kontekst

For oppgavens del blir det viktig å knytte vurderingstemaet til en større og bredere helhet. Jeg vil med dette ta en titt på Kunnskapsløftet og teaterproduksjonsfagets læreplan som innramming for oppgaven. Deretter vil jeg se helhetlig på vurdering, og også ta en titt på begrepsfestelse av praksiser.

1.2.1 Kunnskapsløftet

Utdanning i Norge har i løpet av de siste årene vært svært preget av resultatkrav og effektivitetskrav. Det hele startet med undersøkelser gjort av OECD som viste at norske skoleelever underpresterte i forhold til skoleelever i andre land. Disse PISA-undersøkelsene (Programme for International Student Assessment) viste at elevene gjorde det dårlig i matematikk, naturfag og morsmål, noe som førte til en endring av fokus i norsk skole (Arneberg & Briseid 2008). Resultatet av disse endringene ble innføringen av nasjonale prøver og utarbeidelsen av en ny læreplan, Kunnskapsløftet av 2006 som omfatter hele grunnopplæringen.

Eggen (2011) har tatt en nærmere titt på Kunnskapsløftets læreplaner og vurdering, og hevder i den sammenheng at læreplanen skal dekke og være referanse for følgende:

- Læreplanen som resultat. Det er her snakk om vurderingens summative hensikt, der vurdering skjer gjennom spørreskjema, måling og testkonstruksjon.
- Klasserommets iverksatte læreplan. Her skjer vurdering gjennom verdisetting, som både kan ha summative og formative hensikter. Gjennom observasjoner kommer ulike beskrivelser og tolkninger frem, ofte med referanse i en type intuitiv vurdering.
- Læreplanen som ipsativ. Her legitimeres individuell vurdering basert på elevens ståsted. Slike vurderinger er som regel formative i sitt vesen.
- Læreplanen knyttet til samfunnet, og til en historisk sammenheng. For å vise frem de egenskapene og kvalitetene som samfunnet setter høyt, brukes en anerkjennende vurdering.

I selve læreplanen er det kun bestemmelser for sluttvurdering, altså standpunkt og eksamen. For forskriftsfestinger av vurdering må vi gå til forskrift til opplæringsloven, nærmere bestemt vurderingsforskriften. Her kommer det frem at både sluttvurdering og underveisvurdering skal ha læreplanen som referanse. Sluttvurdering skal si noe om elevens ståsted og nivå ved slutten av opplæringen i det aktuelle fag.

Underveisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen for å fremme læring, og skal også brukes som grunnlag for tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, a). Følgende er også forskriftsfestet: skoleledere skal ha jevnlig dialog med eleven om sin

utvikling, elever skal delta i vurderinger, tilrettelegging for gode tilbakemeldinger og egenvurdering, man skal dokumentere at vurdering er gitt, og strukturerte og planlagte samtaler med foreldre/elever skal finne sted (Eggen, 2011).

Faget teaterproduksjon må dermed forholde seg til både de generelle bestemmelsene om vurdering som er fastsatt i forskrift til opplæringsloven, og læreplanen når vurdering skal finne sted. I fagets læreplan kommer det frem at bestemmelser rundt sluttvurdering er standpunktvurdering, altså standpunktkarakter. I forhold til eksamen kan elevene bli trukket ut til muntlig-praktisk-eksamen, som blir utarbeidet og sensurert lokalt (Utdanningsdirektoratet, b).

1.2.2 Vurdering

Vurdering generelt er en del av hverdagen vi lever i, og handler i vid forstand om å samle bevis, for deretter å komme med en avgjørelse eller dom på grunnlag av de innsamlede bevisene (Stobart, 2008). Eggen (2011) sier i sin bok "Vurdering for skoleutvikling" at vurdering i alle former er en treleddet prosess som omhandler innsamling av data, etterfulgt av tolking av disse, hvor man til slutt foretar tiltak basert på disse tolkningene.

I skolesammenheng har vurdering blitt debattert og kritisert innenfor både den nasjonale og den internasjonale utdanningsarena, særlig de to siste tiårene. Kritikken har rettet seg mot den tradisjonelle "testkulturen" dominert av kontrollerende prøver med påfølgende rapportering i form av karaktersetning. Det store spørsmålet her har vært hvorvidt en slik måte å vurdere på i det hele tatt er med på å støtte opp om læring (Havnes & McDowell, 2008). Dette har ført til at flere lærere og forskere innen vurderingsfeltet har søkt, og stadig søker etter nye måter å vurdere på, med den hensikt å fremme læring.

En vurdering kan ha flere ulike hensikter. Vurderinger kan for det første ha som formål å gi informasjon til politikere og beslutningstakere på nasjonalt og internasjonalt nivå. Nasjonale prøver er et eksempel, der formålet er å gi styringsinformasjon til skoler og kommuner rundt om i landet. Internasjonale tester som PISA gjør at resultater kan

sammenlignes med elevresultater fra andre land. Disse testene gjør det mulig å se eventuelle endringer over tid. Vurderinger kan også være rettet mot skolen som organisasjon, der vurderingens hensikt er å utvikle lærernes faglige og pedagogiske kompetanse for videre å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Vurderinger med en slik hensikt kalles kartleggingsprøver, og gjennomføres både i den videregående opplæringen og i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, c). Vurderingsinformasjonen er her på organisasjons- eller systemnivå. Vurderinger kan videre være rettet mot eleven i form av tilbakemeldinger på hvordan han eller henne står i sin læringsprosess, eller den kan være rettet fremover med den hensikt å utvikle eleven. Vurderingsinformasjonen blir her på individnivå.

Vurderingers ulike hensikter har utviklet seg historisk over tid. Fra vurderinger med et særlig kontrollaspekt, har det nå utviklet seg vurderinger på individnivå. Slike vurderinger har befestet seg etter år 2000, med fokus på å fremme læring. Vurderinger kan dermed kategoriseres i ulike leirer på bakgrunn av pedagogiske formål. Scriven (1991) skiller i denne sammenheng mellom vurderingers *formative* og *summative* hensikt. Summative vurderinger har en kartleggende funksjon, er avsluttende, og kjennetegnes ved at de ofte er kontrollerende (Eggen, 2011). Her vil man eksempelvis se på hvorvidt en elev har oppfylt kompetansemålene beskrevet i Kunnskapsløftet, og på bakgrunn av dette bli tildelt en passende karakter. Det skal nevnes at summative vurderinger ikke nødvendigvis trenger å karaktersettes. Om vurderingen blir gitt muntlig, som en skriftlig kommentar eller med karakter, er den summative vurderingens hovedmål uansett kontroll av læring. I formative vurderinger er den kontinuerlige prosessen viktig, og retter seg mot læring og utvikling (Eggen, 2011). Her er dialogen mellom lærer og elev sentral, der fokus på tilbakemeldinger underveis i læringsprosessen skal forbedre elevens prestasjoner. En slik type vurdering kan også karaktersettes, men da med en skriftlig eller muntlig form for tilbakemelding i tillegg.

Den historiske utviklingen innenfor evaluering- og vurderingsteorien har videre ført til fremveksten av nye begreper innen området. Begrepene *vurdering AV læring* (*assessment of learning*), *vurdering FOR læring* (*assessment for learning*) og *vurdering SOM læring* (*assessment as learning*) er slike begreper som i dag er en del av den norske og internasjonale skolens vurderingsspråk (Eggen, 2011).

Vurdering AV læring har summative hensikter, og foregår gjerne på avtalte tidspunkt, der karakterer eller prosenter blir gitt for å vurdere elevens ståsted. Vurderingen skal vise i hvilken grad eleven oppfyller de kriteriene som er satt. Disse kriteriene er kontekstuavhengige, og er gyldige og pålitelige i forhold til sammenligninger nasjonalt og internasjonalt (Dobson, Eggen & Smith, 2009). En slik type vurdering er altså designet for å gi avsluttende bevis, eksempelvis for en elevens prestasjoner i et fag. Vurdering AV læring vil kunne knyttes til begrepet sluttvurdering brukt i vurderingsforskriftene.

Vurdering FOR læring er formativ i sitt vesen. Slike vurderinger er prosessorientert, og en del av lærerens daglige vurderingsarbeid. Fokuset rettes mot hvordan eleven skal lære. En slik type vurdering skal ved bruk av tilbakemelding hjelpe eleven til å vite hvordan han eller henne kan forbedre seg (Eggen, 2011). Her blir blikket rettet fremover for å vurdere hva neste steg i elevens undervisning og læring er, og baserer seg på kriterier som er kontekstavhengige. Dette gjør vurderingen gyldig og pålitelig i forhold til eleven, noe som også fordrer elevmedvirkning (Dobson et al., 2009). Vurdering FOR læring vil kunne knyttes til underveisvurdering i vurderingsforskriftene.

Et siste begrep i denne sammenheng er *vurdering SOM læring*. I den nasjonale utdanningssektoren har ikke vurdering SOM læring like stor tyngde som verken vurdering AV eller FOR læring. Det vi likevel kan si er at vurdering SOM læring knytter seg til et formativt syn på vurdering, og retter seg i stor grad mot å utvikle elevens vurderingsevne. Grunnen til at begrepet ikke like lett lar seg definere kan ha sammenheng med at vurdering SOM læring fortsatt er i en fase der praksiser utvikles, noe vi nå skal ta en nærmere titt på.

1.2.3 Begrepsfestelse av praksiser

I følge et sosiokulturelt perspektiv skjer læring og utvikling gjennom deltakelse i sosiale praksiser. Gjennom kommunikasjon og samhandling i de sosiale praksisene vil både fysiske og intellektuelle redskaper bli utviklet, og ny kunnskap vil oppstå. I slike samhandlingssituasjoner der språket står sentralt, vil det vokse frem *begrepsmessig kunnskap* (Säljö, 2001). Det er språket som gjør dette mulig, en enestående bestanddel i menneskelig kunnskapsbygging.

Säljö (2001) hevder at begrepsfestelse av kunnskap er en underliggende trend i vår kunnskapsutvikling: "Våre kunnskaper og ferdigheter er nettopp særpreget av at de i stadig større utstrekning blir begreplige..." (s. 81). Å begrepsfeste kunnskap kan ta tid, siden opplevelser i et praksisfelleskap kan være vanskelig å sette ord på.

I forskjellige deler av samfunnet blir det stadig skapt nye måter å omtale og forstå ulike virksomheter og praksiser på (Säljö, 2001). Utdanningssektoren vil være en slik del av samfunnet der nye praksiser og forståelser blir utviklet. I denne sammenheng vil vurdering SOM læring være en slik praksis. På bakgrunn av praktiske og intellektuelle redskaper lærere allerede behersker på vurderingsområdet, har man fått innsikt i et nytt mønster og en ny tankegang rundt vurdering. En relativt ny sosial vurderingspraksis er dermed på vei til å utvikle seg. På bakgrunn av dette vil ikke vurdering SOM læring være like godt innarbeidet og begrepsfestet som eksempelvis vurdering AV læring, som har hatt en lang fartstid i utdanningssystemet. Vurdering SOM læring er fortsatt på nybegynnerstadiet, men kan med tiden opparbeide seg et større begrepsmessig repertoar og bli vektlagt som verdifull kunnskap i praksisfelleskapet, og kanskje også i nasjonale praksiser. Dette sier noe om at språket for vurdering blir utviklet *etter* at en ny vurderingspraksis har vokst frem (Eggen, 2011).

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert i 9 kapitler, der kapittel 1 er innledning. Kapittel 2 presenterer vurdering SOM læring på bakgrunn av utdanning i Skottland, Canada og New Zealand. Her blir begrepet tilbakemeldinger undersøkt, og jeg vil også si litt om reliabilitet og validitet i vurdering SOM læring. I kapittel 3 vil jeg presentere dramafagets egenart og kunnskapssyn, samt faget teaterproduksjon som utgangspunkt for min forskning innen drama.

Kapittel 4 tar for seg læringsimplikasjoner for vurdering, hvor jeg presenterer behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle teorier i forhold til vurdering. Det er vurdering SOM læring i et sosiokulturelt perspektiv som oppgaven vil ha hovedfokus på. I kapittel 5 knytter jeg teorien i de foregående kapitlene sammen, og ser på vurdering i dramafaget gjennom hovedsakelig Elliot W. Eisner. Jeg vil også trekke inn Anna Sfards

tankegang rundt ulike metaforer på læring. Til sist tar jeg for meg konstruktiv kritikk som tilbakemeldingsform.

Kapittel 6 sentrerer seg rundt metodologi, der valg og begrunnelser for gjennomføringen av min forskning vil bli redegjort for. Kapittel 7 er viet til analyse. Her blir mine respondenter fremstilt, samt mine observasjoner av undervisningens rammer. Gjennom intervjuer som hovedkilde og observasjoner som tilleggsinformasjon, vil lærernes erfaringer, uttalelser, tanker og handlinger omkring vurdering i dramafaget bli fremstilt. I kapittel 8 vil teori bli knyttet til empiri med den hensikt å drøfte de empiriske problemstillingene. Kapittel 9 er viet til avsluttende bemerkninger og kommentarer.

2.0 Vurdering SOM læring

Siden vurdering SOM læring-begrepet ikke er særlig innarbeidet eller begrepsfestet innen utdanning i Norge, vil det være vanskelig å forklare og diskutere en slik praksis i lys av nasjonale teorier. Det vil dermed være hensiktsmessig å se på vurdering SOM læring i en internasjonalt kontekst. I denne sammenheng vil det være relevant å gå til Skottland, der vurdering SOM læring tydelig kom frem gjennom prosjektet *Assessment is for Learning Programme*. Vurdering SOM læring innen utdanning i Canada og New Zealand vil også bli tatt med i betraktningen. Hvordan disse tre landene ser på vurdering SOM læring vil først bli presentert, og deretter diskutert.

2.1 Skottland

Vurdering SOM læring i Skottland har tydelig kommet frem gjennom det statlige utviklingsprosjektet *Assessment is for Learning Programme*. Det er vurdering SOM læring innen dette prosjektet jeg vil ta utgangspunkt i her. Prosjektet ble utviklet av det daværende organet *Learning and Teaching Scotland* i 2002 for å endre den rådende vurderingspraksisen. Prosjektet ble avsluttet i 2007 med en evaluering. Målet var å aktivt involvere alle vurderingsdeltakere for videre å informere om forbedring til elevene selv, deres klasserom, deres skole og for hele utdanningssystemet (*Learning and Teaching Scotland, 2010*). Programmet tok utgangspunkt i både vurdering AV, FOR og SOM læring for å forsikre seg om at bevis på læring ble samlet og brukt på riktig måte. Slik ble det opprettet en meningsfull sammenheng mellom læreplanen, læring og den nødvendige undervisningen. Vurdering SOM læring ble her ett av tre sentrale punkter i et vurderingstriangel, som tok utgangspunkt i følgende i en skolesituasjon:

- Our pupils and staff identify and reflect on their own evidence of learning
 - Our pupils and staff help to set their own learning goals
 - Our pupils and staff practise self- and peer-assessment
- (*Learning and Teaching Scotland, 2010*)

I prosjektet blir vurdering SOM læring brukt for å fremme autonomi i læringen, og handler om hvordan man lærer å lære. Elever som har vært med å vurdere seg selv og andre, vil utvikle egenskapene og evnene de trenger for å bli motstandsdyktige,

selvmotiverende elever. På denne måten vil de være i stand til å bevare læring mens de modnes, og også når de møter læring som kan være krevende.

Vurdering SOM læring handler her om refleksjon rundt bevis på læring. Dette er en del av vurderingens syklus, der elevene og lærerne setter læringsmål, deler læringsintensjoner og suksesskriterier, og vurderer deres læring gjennom dialog, egenvurdering og hverandrevurdering. På denne måten skal elevene bli seg bevisst følgende: *Hva de lærer, hvordan de lærer, og hva som hjelper dem å lære.*

Vurdering SOM læring blir belyst gjennom tre punkter: *Egen- og hverandrevurdering, læringsmål, og refleksjon* (Learning and Teaching Scotland, 2010):

Egen- og hverandrevurdering vil være en sentral komponent i vurdering SOM læring. Når slike anledninger bli planlagt, får elevene muligheten til å diskutere og reflektere rundt deres utvikling gjennom suksesskriterier. De vil også bli seg bevisst hva slags hjelp de trenger for å forbedre seg. Ved å sette søkelyset på elevens refleksjon i egen- og hverandrevurdering kan elever og lærere utvikle en dypere forståelse av hvordan man lærer. Dette gjøres gjennom tilbakemeldinger, som også kan informere om fremtidige planer rundt læring. Elever burde bli oppmuntret til først å se etter det positive i en annen elevs arbeid, noe som vil bygge tillit, trygghet og støttende relasjoner.

For at *læringsmål* og fremtidig læringsplanlegging skal bli effektiv, er det viktig at elevene har eierskap til deres plan og deres personlige mål som de setter seg. En slik planlegging av læring burde være underbygget av formative vurderingsstrategier. For utviklingen av læringsmål, og for å sikre seg kvalitet i elevens videre arbeid, er det viktig med godt samarbeid og interaksjon mellom lærer, elev og foreldre/foresatte.

Når elevene selv er med på å *reflektere* rundt deres læring, vil dette føre til bedre forståelse for læringen. Elever må utvikle en bevissthet rundt hvordan de lærer, og hva som kan hjelpe dem som individer til å lære på en bedre måte. De må utvikle evnen til selvregulering av både egen læring, og også deres rolle i læringens overvåkningsprosess. Dette handler om å bli bevisst sine egne styrker og svakheter, samt hvordan utfordringer kan bli til muligheter for læring. Når elevene selv er med på

å planlegge læring, vil de lære mer effektivt. Dette vil igjen oppmuntre dem til å reflektere over deres fremgang.

2.2 Canada

Utdanning i Canada har de siste årene hatt fokus på klasserombasert vurdering, der vurdering er en integrert del av de daglige aktivitetene i hvert klasserom, hver dag. Forskning og utvikling har dermed rettet seg mot vurdering AV, FOR og SOM læring.

Forskere på vurderingsfeltet i Canada knytter vurdering SOM læring spesielt til eleven, og fremhever vurdering som en prosess der *metakognisjon* er sentralt (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006). Her blir eleven det som binder vurdering og læring sammen. Læring er ikke overføring av kunnskap, men en *aktiv prosess av kognitiv rekonstruering* som oppstår når elever omgås nye ideer. For at elevene skal engasjere seg aktivt i å skape sin egen forståelse, må de utvikle seg til å bli kritiske vurderere som kan skape mening i den kunnskapen som oppstår. De må også relatere denne kunnskapen til foregående erfaringer, samt bruke den til ny læring.

Denne prosessen er en del av dimensjonene i metakognisjon. Metakognitive elever har opparbeidet seg evnen til å innhente kunnskap om seg selv som lærende, og hva som påvirker ens prestasjoner. Slike elever har kunnskap om læringsstrategier, når man skal ta i bruk en slik strategi, og hvorfor. Elevene setter seg mål, og vet når man skal ta i bruk relevant kunnskap. Elevene overvåker seg selv gjennom selv-testing, og både prosess og produkt blir betraktet som viktig for læring (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006).

Det endelige målet med vurdering SOM læring ”... is for students to acquire the skills and the habits of mind to be metacognitively aware with increasing independence.” (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006, s. 42). Videre blir hovedfokuset å oppdra elever til å bli deres beste vurderer. For å få dette til kreves læreren som forbilde.

Selv om elevens deltakelse står sterkt innen denne vurderingsformen, utelukker man ikke lærerens ansvar. Lærerens oppgaver blir her utvidet til å omhandle utforming av undervisning og vurdering som lar eleven tenke gjennom, og overvåke deres egen læring. Evnen til å overvåke og vurdere seg selv er kompleks, og krever tålmodighet og tid. For å utvikle metakognitive elever blir dermed lærers rolle å være modell for en slik tankegang, mens selve praksisen er elevens oppgave.

Manitoba Education, Citizenship and Youth (2006) hevder at følgende punkter representerer lærerens rolle i vurdering SOM læring:

- model and teach the skills of self-assessment
- guide students in setting goals, and monitoring their progress toward them
- provide exemplars and models of good practice and quality work that reflect curriculum outcomes
- work with students to develop clear criteria of good practice
- guide students in developing internal feedback or self-monitoring mechanisms to validate and question their own thinking, and to become comfortable with the ambiguity and uncertainty that is inevitable in learning anything new
- provide regular and challenging opportunities to practice, so that students can become confident, competent self-assessors
- monitor students' metacognitive processes as well as their learning, and provide descriptive feedback
- create an environment where it is safe for students to take chances and where support is readily available

(s. 43)

Selv om vurdering SOM læring er designet for å utvikle selvstendig læring, kan ikke elevene oppnå dette uten støtte og veiledning fra detaljerte og relevante *tilbakemeldinger*. Komplekse evner som å overvåke sin egen læring blir rutine kun ved bruk av konstante tilbakemeldinger, og når man får øve seg på slike ferdigheter. Elever trenger tilbakemeldinger for å utvikle kompetanse og autonomi, og oppfordrer også elevene til å rette oppmerksomheten på oppgaven, istedenfor å lete etter det rette svaret. Effektiv tilbakemelding utfordrer ideer, introduserer tilleggsinformasjon, tilbyr ulike tolkninger og legger til rette for selvrefleksjon. Det er ikke kun lærer som kan gi tilbakemeldinger. Også andre elever og foreldre/foresatte kan bidra på en slik måte.

2.3 New Zealand

New Zealand har i flere år hatt fokus på vurderingens muligheter i undervisningen, med særlig fokus på hvordan både vurdering og læring kan bidra til økt kompetanse for de involverte. De siste årene har landet beveget seg hinsides den summative retningen mot et bredere fokus der vurdering blir et middel for å forbedre læring og undervisning.

Fokuset her har altså vært vurdering FOR læring (Ministry of Education, 2011).

Samtidig kan man spore tegn av enda et nytt fokusskifte hos utdanningssektoren i New Zealand. Deres utvikling av vurdering FOR læring-begrepet vil kunne samsvare med kjennetegn også innen vurdering SOM læring. At selve begrepet vurdering SOM læring ikke viser seg like tydelig her, *kan* henge sammen med det jeg innledningsvis peker på rundt begrepsfestelse av praksiser.

New Zealands hovedfokus er på utviklingen av *vurderingskompetanse* for alle involverte. Det legges særlig vekt på å utvikle elevenes vurderingskompetanse, slik at de kan utvikle seg som autonome og selvregulerte elever. Elever med vurderingskompetanse vil lettere ta eierskap over deres egen læring og bli uavhengige elever. Også lærere med vurderingskompetanse vil ha eierskap og kontroll over deres læring, og vil som lærere gjenkjenne og anerkjenne områder for forbedring, og aktivt handle for å forbedre deres undervisning. For at vurderingskompetansen skal bli en del av læreren, kreves kunnskap rundt vurdering, læreplan, og pedagogikk. Lærere må ha vurderingskompetanse for å støtte og veilede elever til å bygge kunnskap, etablere et samfunn av læring i deres klasserom, og for å engasjere seg i foreldre/foresatte for å få dem til å delta. Dyktige lærere bruker deres vurderingsevne, som inneholder ekspertise og erfaring, for å se utover de umiddelbare problemene, og inn i de underliggende utfordringene som faktisk krever oppmerksomhet. Dermed kreves også evnen til å formulere og oversette store mengder av informasjon til eleven, slik at undervisningspraksis blir tilpasset, og at læring blir forbedret (Ministry of Education, 2011).

Samtidig, hvis vurdering skal bli effektiv og en del av læringsmiljøet, kreves det at vurderingskompetansen må forbedres i hele utdanningssektoren. Utviklingen av slik kunnskap og slike evner vil selvfølgelig være avhengig av de ulike deltakerne, men bygging av vurderingskompetanse for alle involverte er viktig for å oppnå forbedring i

hele utdanningssektoren. Også foreldre/foresatte må ha grunnleggende vurderingskompetanse. Foreldre med vurderingskompetanse vil bli i stand til å engasjere seg i meningsfulle læringsamtaler med deres barn, og deres barns lærer. De vil bli i stand til å forstå vurderingsinformasjonen de mottar om deres barns utvikling og prestasjoner. De vet hvordan de skal støtte sitt barns læring, og hvorfor dette er viktig.

New Zealand fokuserer også på *læringsklasserom* som grunnlag for vurdering. Læringsklasserom innebærer både elev, lærer og foreldre/foresatte, der det stilles ulike forventinger til hver av disse tre deltakerne. Fokuset rettes mot dialoger mellom de involverte for å forbedre læring. Lærer bli hovedrollenehaver, som skal tilrettelegge for interaksjoner og oppmuntre til gjensidig konversasjon med foreldre/foresatte. Lærers rolle blir også å støtte opp om elevers egen læring, og oppmuntre elever til selv å sette seg mål, utvikle suksesskriterier, gjennomføre egenvurdering og hverandrevurdering, identifisere deres læring, og reflektere over deres egen læring. På denne måten kan elevene gi lærerne bedre informasjon om deres læring, og også *hjelp lærerne* med å forstå hva de selv har lært, hva deres styrker er og hvor de har forbedringspotensial.

Effektiv vurdering er avhengig av kvalitetsmessig *interaksjon* og *relasjon* (Ministry of Education, 2011). Relasjonene må være responsive, respektfulle og gjensidige for å bedre læring. Dette er nødvendig i alle vurderingsrelaterte relasjoner, men blir spesielt viktig i relasjonen mellom elev og lærer, og den interaksjonen mellom vurdering, undervisning og læring som oppstår i klasserommet. For at læringsamtaler og profesjonelle dialoger skal bli produktive, må de være responsive, respektfulle og gjensidige innen et miljø som verdsetter kollegiale og samarbeidende interaksjoner.

I slike interaksjoner er det viktig at informasjon blir kommunisert fritt mot et felles mål om å forbedre læring for alle elever. De involverte må ha evnen til å differensiere mellom den type kunnskap de kan stole på, og informasjon som på overflaten sier noe om læring, men viser seg i utgangspunktet å være villedende. De har en delt forståelse av forventinger, og de vet at deres deltakelse er verdsatt for den innsatsen de gjør. For å forbedre læring vil interaksjon mellom elev, lærer og foreldre/foresatte være sentralt,

men den viktigste interaksjonen for å fremme læring vil være interaksjonen mellom lærer og elev.

2.4 Diskusjon

Når vi ser samlet på hvordan utdanning i de tre landene har vektlagt vurdering SOM læring, er det tydelige fellestrekk. Alle fokuserer hovedsakelig på eleven, og utviklingen av eleven til å bli en autonom, selvregulert vurderer med en dyp forståelse av hvordan han eller henne lærer. I denne prosessen blir egenvurdering og hverandrevurdering viktig, samt bruken av gode formative tilbakemeldinger som er fremoverskuende.

Likevel ser vi at de forskjellige landene har ulike tanker rundt *hvordan* elevens evne til å vurdere seg selv skal utvikles. Skottland legger i høy grad vekt på det relasjonelle, der elevens vurderingsevne skal utvikles gjennom hverandrevurdering, samt dialog med lærer og andre elever for utviklingen av læringsmål og refleksjon. Det samme gjelder New Zealand som vektlegger utvikling av *vurderingskompetanse* særlig gjennom interaksjon og relasjon. Canada derimot knytter utviklingen av elevens vurderingsevne til *kognitive omstruktureringer*, der eleven gjennom møte med forskjellige typer kunnskap og ulike ideer selv skal bli i stand til å utvikle seg som selvstendig lærende. Metakognisjon blir dermed knyttet til elevens kognitive aktiviteter, og i hvor stor grad han eller henne kan kontrollere, justere og regulere sin forståelse av disse aktivitetene.

Canada fokuserer dermed på *eleven som individ*, som gjennom selvstendig tenkning skal utvikle kompetanse og evnen til å vurdere seg selv. Dette innebærer kunnskap om læringsstrategier, samt når man skal bruke dem og hvorfor. Skottland legger som sagt vekt på det relasjonelle, men særlig relasjonen mellom *elev og de ansatte* ved skolen. Det er her den viktigste dialogen finner sted, som skal utvikle en dypere forståelse for læring. New Zealand utvider denne tankegangen til å gjelde *alle de involverte*. Bygging av vurderingskompetanse berører elev, lærer, andre ansatte, resten av utdanningssektoren og også foreldre. En slik gjennomgripende tanke må til for forbedring på området, for at vurdering skal bli effektiv og en integrert del av læringsmiljøet.

Hvordan lærer fremstår i vurdering SOM læring blir også vektlagt forskjellige i de ulike landene. I Canada blir lærer modell, forbilde og tilrettelegger for vurderingshandlinger, og fremstår som en person som i utgangspunktet *har* opparbeidet seg vurderingskompetanse. Hos Skottland og særlig New Zealand derimot ser man behovet for stadig å *utvikle* også lærers vurderingskompetanse. Det er ikke nok at kun eleven reflekterer over deres læring, setter seg læringsmål eller gjennomfører egenvurdering – også lærer og andre involverte må ta del i en slik prosess, og stadig søke etter å forbedre seg på området. Interessant å se er det når New Zealand trekker inn foreldre og foresatte, og hevder at også denne gruppen må ha grunnleggende vurderingskompetanse. Dette for at eleven skal utvikle seg, men også for at interaksjoner og dialoger med lærer skal være fruktbare.

Til sist er det interessant å se hvordan Canada gjør et tydelig skille mellom begrepene vurdering FOR læring og vurdering SOM læring, ettersom flere vil kategorisere vurdering SOM læring som en del av vurdering FOR læring (eks. Dobsen et al., 2009). New Zealand bruker vurdering FOR læring-begrepet, men begrepet vil som sagt kunne dekke også en praksis av vurdering SOM læring. Skottlands statlig prosjekt skiller mellom vurdering FOR og SOM læring, men det skal sies at Education Scotland, det nåværende nasjonale organet som støtter kvalitet og forbedring i den skotske utdanningen, i større grad ser på vurderingens formative og summative hensikt, istedenfor tredelingen mellom vurdering AV, FOR og SOM læring. Vurdering SOM læring vil her kunne bli knyttet til formative vurderinger ”... as part of ongoing learning and teaching.” (Education Scotland, 2012).

Denne oppgavens videre utvikling vil ikke konsentrere seg rundt kun ett av de ovennevnte landenes syn på vurdering SOM læring. Jeg ser deres ulike tolkninger under ett, og har ut ifra et slikt syn valgt å fremheve noen begreper som vil bli sentrale i min analyse og drøfting. Disse vil bli presentert etter at teoridelen er fremstilt.

På bakgrunn av alle de tre landenes fokus på *tilbakemeldinger*, vil jeg nå kort diskutere dette begrepet videre. Det blir viktig å få en oversikt over hva begrepet innebærer når jeg senere i oppgaven presenterer konstruktive tilbakemeldinger i dramafaget.

2.5 Tilbakemeldinger

“If assessment is to be integral to learning, feedback must be at the heart of the process.” (Brown, 2004, s. 84).

Tilbakemeldinger er en viktig ingrediens i skolesammenheng, og blir særlig sentral der vurderingens mål er å fremme læring. Brown (2004) hevder i denne sammenheng at spesielt formative tilbakemeldinger er avgjørende, og at slike tilbakemeldinger “... needs to be detailed, comprehensive, meaningful to the individual, fair, challenging and supportive...” (s. 85). Å gjennomføre og legge til rette for slike typer tilbakemeldinger kan være utfordrende, og krever et helt spekter av ulike vurderingsmetoder som data-assistert vurdering, vurderingsrapporter, egenvurdering, hverandrevurdering og ulike former for kollektive tilbakemeldinger i klasserommet.

Tilbakemeldinger skal hjelpe eleven til å forstå på hvilke områder han eller henne har utfordringer og problemer, men eleven trenger også tilbakemeldinger når den har gjort det bra. Dette for å hjelpe eleven til å forstå hva som er bra med arbeidet, og hvordan eleven kan bygge videre på dette og utvikle seg. Tilbakemeldinger skal også hjelpe elevene til å forstå ikke bare hva de har gjort galt eller hvor de har problemer eller utfordringer, men også hva som skal til for at de skal forbedre seg (Brown, 2004). For at tilbakemeldinger skal ha en positiv effekt på læring holder det dermed ikke at lærer gir generell informasjon om læring som har funnet sted. Denne informasjonen må være innbakt i et mål om å fremme læring.

Tilbakemelding vil dermed innebære informasjon om hvordan eleven kan forbedre seg, såkalt *fremovermelding*. Noen setter et klart skille mellom tilbakemelding og fremovermelding. Smith (2009) gjør et slik skille, og hevder at “Tilbakemelding er en analyse av kartlegging av nåværende nivå, og fremovermelding er et tiltak som bør settes i gang for å komme nærmere et konkret og klart fremtidig mål.” (s. 31). På en annen side kan det virke som Black & Wiliam (2001) ser fremovermeldinger som en del av tilbakemeldinger når de fremhever at: “Feedback to any pupil should be about the particular qualities of his or her work, **with advice on what he or she can do to improve...**” (min utheving.), (s. 6). Også Hattie & Timperley (2007) lar fremovermelding bli en del av tilbakemeldingsbegrepet. De hevder at et ideelt

læringsmiljø med fokus på tilbakemeldinger oppstår når lærer og elev søker å svare på følgende tre spørsmål: "Where am I going? How am I going? and Where to next?" (s. 88).

Tilbakemeldinger fra lærer til elev kan bli gitt på forskjellig tidspunkt i elevens læringsprosess. De kan bli gitt før, under eller etter en elevs arbeid med en spesifikk oppgave. Elevenes tilbakemeldinger til hverandre viser seg som regel i kollektivt samarbeid i en prosess, eller når det legges opp til ulike former for hverandrevurdering. Tilbakemeldinger kan videre bli gitt både skriftlig og muntlig i skolen: De kan bli gitt muntlig i én til én situasjon med lærer og elev, og de kan komme i form av kollektive tilbakemeldinger i klasserommet. Videre kan tilbakemeldinger bli gitt skriftlig på papir, eller via internett med elektroniske hjelpemidler som it's learning, fronter eller mail. Tilbakemeldinger kan også bli gitt både med og uten karakter. Samtidig vil flere hevde at kun karakter som tilbakemelding ikke kan kalles tilbakemelding. Dette siden den ikke gir en god nok oversikt over elevens kompetanse, og siden den ikke formidler hvordan eleven kan forbedre seg. Dette stemmer overens med Black & Williams (2001) forskning på området, som hevder at kun karakterer har liten betydning i forhold til utvikling av elevens læring. Karakter i samsvar med en kommentar gir derimot et bedre læringsutbytte for eleven. Samtidig viser forskning at kun kommentarer uten karakter er den beste formen for tilbakemelding for å bedre elevens læring (Butler, 1988).

2.6 Reliabilitet og validitet i vurdering SOM læring

2.6.1 Reliabilitet

"Reliability in assessment *as learning* is related to consistency and confidence in students' self-reflection, self-monitoring, and self-adjustment." (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006, s. 46). Elevens evnen til å utføre konsekvente og pålitelige tolkninger av ens læring, blir utviklet når han eller henne praktiserer det å overvåke og analysere egen læring i henhold til det som er forventet. Samtidig vil det i utgangspunktet være lærer som har ansvaret for å presentere elevene for, og engasjere dem i metakognitive prosesser. Dette gjøres ved å understøtte elevens forståelse, der lærer kommer med eksempler eller resurser som kan hjelpe elevene med å analysere deres kunnskap. Det handler om å lære dem å se kunnskap i sammenheng: Å kunne

sette deres kunnskap i relasjon til både tidligere forståelse og læreplanens mål, og samtidig skaffe bevis på hvordan de lærer.

2.6.2 Validitet

I vurdering SOM læring ”... blir vurdering så integrert i læringsprosessene at gyldighet blir helt forbundet til den situasjonen der læring forekommer.” (Eggen, 2011, s. 40). Gyldighetskrav og objektive kriterier blir dermed vanskelig i en slik type vurdering.

Elever kan bare vurdere seg selv når de vet hva som er viktig læring i hvert enkelt fag, og hvordan man skal oppnå en slik ønsket kunnskap. Veldefinerte kriterier, ulike eksempler på hva som er bra, og også muligheten til å sammenligne sitt arbeid med slike gode eksempler er det elevene behøver i en slik sammenheng. Elevene trenger å reflektere og analysere over eget og andres arbeid. Dette i en kontekst der bruk av tilbakemeldinger og råd er en del av kunnskapskonstruksjonen (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006).

3.0 Dramafaget

Drama som fagområde har i løpet av de siste tiårene hatt en positiv utvikling. For 40-50 år tilbake fantes ikke drama i undervisningsplaner eller i ulike utdanningsinstitusjoner. Men selv om faget har hatt en positiv utvikling, har dramafaget i dag en perifer posisjon i norsk skole. Braanaas (2008) hevder dette kan ha sammenheng med politikere og skolemyndigheters vanskeligheter med å se kunstens nødvendighet. På grunn av oljebrønnene i Nordsjøen har man i Norge over lengre tid satses på teknologisk utdanning. Dette vil øke utbyttet av oljeproduksjonen. Estetisk fostring lar seg ikke like godt omsette på denne måten, noe som igjen fører til at mennesker har vanskeligheter med å innse at den er nødvendig. Dette kan være en av grunnen til at drama som eget fag i grunnskolen ikke eksisterer.

På en annen side har drama som metode blitt brukt helt siden Normalplanen av 1939. Drama som metode ble videreført i Forsøksplanen av 1959, og også i Mønsterplanen av 1974 der drama også ble innført som valgfag. Mønsterplanen av 1987 gjorde drama som metode til obligatorisk emne i musikk, kroppsøving, norsk og o-fag (Sæbø, 1998). Da 6-åringene skulle inn i den nye skolen ble det fokus på lek som inngang til læring, noe som førte til at L-97 satte drama som arbeidsmåte i alle skolens fag (Braanaas, 2008). Kunnskapsløftet av 2006 derimot har ikke vært med på å løfte drama verken som metode eller fag i grunnskolen. Heller ikke resten av de estiske fagområdene har fått bedre vilkår. Ser man nøye etter i Kunnskapsløftet derimot, vil drama som metode kunne knyttes til læreplanmål i norskfaget, den grunnleggende ferdigheten å uttrykke seg muntlig, og drama vil også ha et potensial i forhold til læringsplakaten.

I den videregående opplæringen dukket faget for første gang opp i Læreplan for den videregående skole, del 4. Valgfag av 1974, da altså som et valgfag. Men det er først på 90-tallet at drama som fagområde for alvor slår gjennom, og med Reform-94 blir drama en del av studieretningen Musikk, dans og drama, som gir generell studiekompetanse. Her blir selve *dramafaget* utviklet, og emner som Teaterproduksjon, Drama og Samfunn og Teaterhistorie blir en del av faget (Braanaas, 2008).

Dramafaget er et relativt lite teoretisk utviklet fag i Norge, noe som kan ha sammenheng med fagets sene ankomst i høyere utdanning. I 1971 ble det mulig å studere drama på høgskolenivå, da som årskurs, og så sent som i 1979 kunne man ta hovedfag i drama. Det er altså de siste 25-30 årene at forskning rundt faget har blitt systematisert (Sæbø, 1998).

3.1 Teaterproduksjon

For å gjennomføre mitt studie har jeg tatt utgangspunkt i *teaterproduksjon*.

Teaterproduksjon består av to programfag: teaterproduksjon 1 og teaterproduksjon 2, begge er felles programfag som det blir undervist i på vg2 og vg3. Hovedområdet *sjanger og spillestil* er en del av teaterproduksjon 1, mens *scenisk formidling* er hovedområde i teaterproduksjon 2. Hovedområdet *skuespillerutvikling* er felles for begge programfag.

I teaterproduksjon skal elevene bli kjent med teaterets ulike uttrykksformer helt tilbake til antikken, og frem til vår tid. Måten dette skjer på vil være gjennom utprøving og utvikling av bla. a egne større og mindre teateroppsetninger. Faget oppfordrer med dette til praktisk teaterarbeid (Utdanningsdirektoratet, d).

Som sagt har min forskningen tatt utgangspunkt i programfaget teaterproduksjon. Dette programfaget blir i oppgaven en representant for dramafagene i den videregående opplæringen. Dermed blir termen *dramafaget* tatt i bruk i denne oppgaven, og ikke teaterproduksjon.

3.2 Dramafagets egenart

3.2.1 Det praktiske og relasjonelle

Et fags egenart handler i utgangspunktet om hva som kjennetegner faget. For å få fatt i dette kan det være hensiktsmessig å gå tilbake til dramaets opprinnelige form. Selve dramabegrepet kommer fra det greske ordet *dromena*. Dette er et rituel begrep knyttet til religiøse handlinger av mimetisk (etterlignende) karakter utført i det primitive stammesamfunnet i urtiden (Braanaas 1990). Ordet handling er her sentralt, og

refererer ikke til ubetydelige handlinger uten mening, men handlinger med sterke følelser som gjerne kan knyttes til betydningsfulle hendelser i menneskets liv. Dramafagets utgangspunkt er dermed *praktisk*, og vises gjennom fysiske handlinger.

I følge teaterhistorikere skal det første dramaet ha funnet sted i steinalderen da jegerne samlet seg rundt bålet på kvelden. I stedet for å fortelle muntlig hvordan dagens jakt hadde gått, spilte de ut den konkrete jakten ved å representere bytte og jeger (Sæbø, 1998). Dette viser oss at det *kollektive* aspektet er sentralt, og at handlinger er avhengig av en felles deltakelse. Grunnleggende i dramafaget er ensemblearbeid, der fokuset rettes mot den prosessen som utspiller seg i samarbeid med andre. Samarbeid innebærer evnen til å finne og utvikle både ens egne og andres ressurser. Elevene må sammen bevege seg mot et felles mål, og for å nå dette målet kreves kommunikasjon som skaper både fellesskap, trygghet og vekst. Individuelle ferdigheter er selvfølgelig vesentlige, men hvordan disse ferdighetene blir brukt i samspill med andre tillegges minst like stor verdi.

3.2.2 Teaterkunsten

Dramafaget er forankret i, og uløselig knyttet sammen med teaterkunsten. Teater er betegnelsen på en kunstnerisk uttrykksform, og ut av denne formen har drama oppstått som fagområde. I årenes løp har drama som fag og teater som uttrykksmiddel inspirert hverandre, der man har hentet ulike uttrykk, øvelser, og teknikker fra retningene i den hensikt å skape noe. Både drama og teater ser på det kollektive som sentralt, der gruppen er vesentlig. Begge retningene tar i bruk kostymer og rekvisitter for å formidle noe, karakterer blir utviklet, ulike kroppslige teknikker blir brukt, og det er fokus på formidling. Likevel er det sentrale forskjeller mellom drama og teater som muligens vil gjøre det letter å se drama og teater i sammenheng, samt hva som skiller dem:

Teaterkunsten har fokus på produkt og skuespillerferdigheter, mens drama fokuserer på prosess og grunnlagstrening. Teater søker å formidle noe scenisk ved å henvende seg til et publikum, mens drama søker å utvikle mennesket i møte med seg selv og andre i gruppen. Der teateret vil underholde og berike publikum, vil drama legge til rette for opplevelsesevne hos utøveren. Samtidig er det dramafagets didaktiske forankring som gjør drama til noe annet og mer en teater.

3.2.3 Det kunstdidaktiske

Dramafagets egenart knytter seg både til kunst og pedagogikk, noe som er fagets styrke. Dette vil si at "... den didaktiske tenkningen er innbakt i og en sentral del av innholdet og historien til kunstfaget drama." (Sæbø, 1998, s. 375). Opp igjennom årene har ulike vitenskapssyn og kunstsyn vektlagt de ulike sidene ved kunnskapen forskjellig: Aristoteles representerer den klassiske tradisjonen der et dramatisk spill er avgrenset kun til illusjon og ren etterligning. Dramaet blir en kopi av den virkelige verden. Platon representerer på den andre siden den romantiske retningen der dramaet er skapende og kvalitativt, noe som fører til erkjennelse. Den klassiske retningen blir objektiv siden den setter fokus på håndverket og formen, mens den romantiske retningen er subjektiv ettersom den sentrerer seg rundt menneskets indre følelser, tanker og opplevelser. (Sæbø, 1998)

I dag blir dramaet oppfattet som en kvalitativ, skapende handling, med den *estetiske erfaring* som det sentrale. Den didaktiske plattformen i drama knytter seg til den *progressive kritiske pedagogikken*. Dens hovedoppgave er å tilrettelegge for læring og erkjennelse i vid forstand. Dette innebærer ivaretagelse av både de *følelsesmessige, intellektuelle og handlingsmessige* sidene ved kunnskapen. Samtidig skal det sies at selv om læreplanen legger opp til et slikt helhetlig kunnskapssyn, er det ikke sikker at dette blir praktisert av lærere. Det er det kunnskapssynet som lærere faktisk forvalter i undervisningen som er avgjørende for hvordan eleven tar del i kunnskapen.

3.3 Dramafagets kunnskapssyn

Vurdering i dramafaget er avhengig av fagets kunnskapssyn: "... hva vi tenker at læring og kunnskap er, er også med på å forme hva som er riktige og viktige vurderingsformer." (Eggen, 2011). Fagets kunnskapssyn blir i praksis formet og påvirket av flere faktorer. Lærere i dramafaget må for det første befatte seg med det kunnskapssynet som lover og forskrifter forfekter. Videre må de forholde seg til fagets tradisjoner, og hva som er faktisk vesentlig kunnskap. På en annen side vil kunnskapssynet i dramafaget være påvirket av hvilken funksjon man *mener* faget skal ha. Også læreres faglige kommunikasjon med både elever og andre lærere er med på å prege hva som er viktig og grunnleggende kunnskap i faget.

Kunnskap er et vidt begrep, og kan sies å være "Den mengde informasjon og viten en person, gruppe, institusjon eller kultur rår over." (Bø & Helle, 2008, s. 166). Jeg har i det følgende avsnitt valgt å beskrive to måter å betrakte drama som fag på, og vil også vise hvordan kunnskapen kommer til uttrykk med et slikt syn på faget. Kunnskapene skissert vil i praksis påvirke og komplettere hverandre.

3.3.1 Drama som håndverksfag

Dramafaget er i utgangspunktet et praktisk fag der ulike tekniske ferdigheter må mestres. Disse ferdighetene blir i drama knyttet til kropp, stemme og evnen til å formidle. Eksempelvis må ulike visuelle og motoriske teknikker kunne håndteres for videre å kunne beherske en bestemt rolle på scenen: En skuespiller må jobbe med kroppens rytme og dynamikk, form og utseende, status, flyt, indre stemme og blikk for at en bestemt karakter skal vise seg på scenen. Skuespilleren må oppøve seg til å respondere på objekter, mennesker, musikk og lyd. Dette gjennom å lytte til kroppens impulser. Dramafaget kan dermed bli karakterisert som håndverksfag, der selve menneskekroppen blir håndverket som formes til en bestemt karakter, uttrykk eller form.

Håndverksfag knyttes som regel til mesterlæretenkning, noe som ikke er en utbredt tradisjon innen dramafaget. Nielsen og Kvale (1999) hevder derimot at mesterlære finnes i ulike former. Man kan tilnærme seg mesterlærebegrepet med *praksisfelleskap* i sentrum, noe som innebærer "...forståelse av læring som sosial praksis." (Nielsen & Kvale, 1999, s. 21) Læring foregår her hovedsakelig gjennom "å gjøre" i det praksisfelleskapet som representerer faget. Det er en slik tilnærming til begrepet jeg her vil ta utgangspunkt i.

Nielsen & Kvale (1999) nevner fire momenter som er med på å definere mesterlære som læremetode: Mesterlære foregår for det første i et *praksisfelleskap*. Gjennom sosial deltakelse er målet å bli et fullverdig medlem av faget. Gjennom *tilegnelse av faglig identitet* blir fagets ferdigheter tilegnet for at man videre skal oppnå en fagidentitet. Videre er *læring gjennom handling* sentralt i mesterlære. Her er det mulig å observere og imitere mesterens arbeid, men også det andre lærlinger utfører. Siste punkt er

evaluering gjennom praksis, der ferdigheter kontinuerlig blir vurdert gjennom tilbakemeldinger i selve arbeidssituasjonen eller prosessen. På bakgrunn av dette vil man i praksisfelleskapet gå fra stadiet *novise* til *ekspertise* (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Eksperter vet både hva som kreves i en gitt situasjon, og hvordan de skal gå frem. Bred erfaring fra mange ulike situasjoner vil på ekspertnivå " ... muliggjør den umiddelbare, intuitive reaksjonen på den enkelte situasjon..." (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 57).

Det er viktig å nevne at mesterlære med praksisfelleskap i sentrum ikke nødvendigvis vil bestå i å imitere mesteren (Nielsen & Kvale, 1999). Dette er spesielt sentralt i dramafaget, der det diskuteres hvordan læreren skal opptre i utviklingen av fagets ferdigheter. Læreren kan på den ene siden vise konkret hvordan en ferdighet skal utføres eller hvordan en situasjon skal løses. Dette kan føre til et konkret fasitsvar, der elevenes kreativitet ikke får utfolde seg. Hvis man ønsker å unngå dette kan løsningen være å la elevene selv lære seg ferdigheter eller løse situasjoner på bakgrunn av fagets identitet og praksisfelleskapets normer. Det er denne tankegangen som sterkt har befestet seg i dramafaget i dag.

Mesterlære omfatter flere læreformer som observasjon, imitasjon, veiledning, identifikasjon og trening. Også læring via case, eksempler og fortellinger vil gå under samme paraply. Slike former for læring har et fellestrekk, nemlig at læring også kan oppstå uten direkte formell språklig undervisning (Nielsen & Kvale, 1999). Kunnskapen som oppstår i slike situasjoner kalles *taus kunnskap*, og blir vanligvis ikke innlemmet i det tradisjonelle kunnskapsbegrepet.

3.3.2 Taus kunnskap

Taus kunnskap er ferdigheter, kunnskaper og verdier som overleveres uten å være spesifikt verbale (Nielsen & Kvale, 1999). Taus kunnskap er en del av den praktiske kunnskapen, og på grunn av kunnskapens kompleksitet og egenart er den vanskelig å beskrive språklig. En slik kunnskap der språket får en mindre rolle er dominerende i kunstfag, yrkesfag, men også i menneskers handling: Å kunne sykle eller gjenkjenne et ansikt er eksempler på taus kunnskap (Sæbø, 1998).

En slik kunnskap er en type *erfaringskunnskap* som er vanskelig å overføre til en person ved å skrive det ned eller verbalisere det. I dramafaget vil konkrete regitekniske tilbakemeldinger som å flytte blikket fra høyre til venstre, bevege seg mot en person, eller sette seg med bena i kors være enkelt å formidle. Men de tause dramaferdighetene som utstråling, ekspressivitet, indre stemme og flyt er vanskelig å verbalisere, og dermed vanskelig å formidle. Taus kunnskap i dramafaget vil dermed knytte seg til det elevene *erfarer gjennom handling*. Dette innebærer også kunnskap som elevene erfarer gjennom samspill med andre elever.

Molander (1996) hevder at det finnes tre viktige kunnskapsbærere der tausheten kommer til uttrykk – kroppen, kulturen og handlingen. Kroppen som kunnskapsbærer handler om intuisjon. Eksperten klarer øyeblikkelig å kjenne igjen situasjoner den ser, uten å analysere eller tenke seg om. Kulturen er også en kunnskapsbærer og finnes i alt vi gjør, måten vi gjør det på, og hvordan vi forstår det vi gjør. Til sist er handlinger en kunnskapsbærer, siden våre handlinger gir ordene og kunnskapen en mening. Kunnskapen er "levende" og kroppsliggjort, og finnes i våre handlinger som videre er uløselig knyttet til kultur.

Non-verbale instruksjoner vil kunne være en del av det tause kunnskapsbegrepet, og kan ifølge Damkjær (2004) være sentralt i teaterarbeid. Non-verbale instruksjoner er instruksjoner som ikke legger hovedvekt på språket som kommunikasjonsmiddel, men på kroppen. Læreren eller instruktøren deltar aktivt i undervisningen, der han eller hun viser eller forklarer øvelser. Dette er grunnleggende siden det kan være vanskelig å forklare slike øvelser verbalt. Damkjær (2004) hevder at grunnleggende dramaøvelser som *speilet, skyggen, skulptøren og dukkeføreren* er slike øvelser. Gjennom eksempelvis øvelsen skulptøren blir en elev valgt ut til å modellere andre elever til ulike kategorier som glad, sint, forelsket eller nysgjerrig. Eleven kan også ved hjelp av hendene modellere flere personer til å uttrykke ulike situasjoner som et hyggelig restaurantbesøk, bankran, eller kaos i dyrehagen. Det non-verbale språket blir her utgangspunkt for kommunikasjon.

3.3.3 Drama som kunstfag

Dramafaget er det vi kan kalle et kunstfag. Et fellestrekk ved alle kunstfag er deres tilknytning til en spesiell kunstart, og drama på sin side er uløselig knyttet til teaterkunsten. Kunstfagene består av både en innholdsside og en uttrykkside. På innholdssiden vil man kunne se flere fellestrekk mellom de ulike kunstfagene, mens uttrykksformen for hvert enkelt kunstfag er særegen: dans uttrykker seg gjennom bevegelse, musikk uttrykker seg gjennom lyd, og diktning gjennom ord. Drama uttrykker seg gjennom bevegelse, lyd og ord, både i tid og rom (Sæbø, 1998).

Kunstfagene skiller seg fra andre fagområder med sin symbolske flertydighet: "Det som gjør kunstfagene til kunst, er forankringen i menneskets evne til å dikte, fantasere utover den for øyeblikket gitte situasjon og gi dette et symbolsk kunstnerisk uttrykk som kan sanses og oppleves." (Sæbø, 1998, s. 371). Dramafagets kunstneriske uttrykksmidler bli et symbol for det man vil undersøke. Dermed vil ulike elementer innen bevegelse og lyd representere det man utforsker, og samtidig også skape en distanse til det. Siden en slik frigjørende distanse er mulig, vil man kunne utforske den gitte virkelighet på en fantasifull måte.

Kunstens hovedfelt er kreativitet, fantasi og følelser, noe som gjør kunsten grensesprengende. Siden man er fri fra virkelighetens konsekvenser kan man utforske områder som ellers ikke ville være mulig å undersøke. I et slikt arbeid er det særegne ved kunstfagene at de opererer med det spesifikke *estetiske* i det symbolsk-kunstneriske uttrykket, *estetisk* eller *kunstnerlig kunnskap*.

3.3.4 Kunstnerlig kunnskap

Kunstfag kan ikke kun praktiseres som håndverksfag med fokus på aktiviteter og det håndverksmessige. Det håndverksmessige er så klart en sentral del av et kunstfag, men med fokus kun på håndverket vil det potensiale kunsten har for erkjennelse undergraves. Dypere opplevelser og erfaringer gjennom kunsten vil være fraværende. Den kunstnerlige kunnskapen setter erkjennelsen i sentrum, nærmere bestemt en *helhetlig erkjennelse*. Med utgangspunkt i naturvitenskapelig filosofi, åndsvitenskapelig filosofi og kritisk filosofi vil en helhetlig erkjennelse ha et intellektuelt, følelsesmessig og

handlingsmessig perspektiv (Sæbø, 1998). Den kunstnerlige kunnskapen er dermed mer enn bare faktakunnskap.

Synet på dramafaget som kunstfag innebærer dermed at det ikke er tilstrekkelig med tradisjonelle eller ensidige vurderingsmetoder. Dramafagets mulighet for å fantasere og bruke ens forestillingsevne fører til en åpenhet for forskjellige svar og løsninger, altså refleksjon. En handling har dermed ikke et statisk svar, men kan ha forskjellig betydning etter den kontekst man befinner seg i. Refleksjon rundt det kunstneriske blir med dette sentralt i vurderingsarbeidet, og favner både lærer og elev. Der kunstfagene også vektlegger kreativ utfoldelse, selvrealisering og fantasi, må disse egenskapene stimuleres og premieres på ulike måter.

4.0 Ulike læringsimplikasjoner for vurdering

I undervisningssammenheng er det *læring* som står i sentrum, og vurdering blir et virkemiddel for læring. Riktige og viktige vurderingsformer avhenger dermed av vårt syn på kunnskap og læring. Vurderingspraksiser er gyldig for forskjellige oppfatninger av kunnskap og læring. Hvordan vi betrakter læring er dermed et essensielt bidrag til referanser for vurdering. Her kommer det læringsteoretiske inn i bildet, og hvordan de ulike teoriene verdsetter kunnskap gjennom vurdering (Eggen, 2011). Jeg vil nå fortsette med en læringsteoretisk gjennomgang med fokus på behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle teorier.

4.1 Behavioristiske teorier og vurdering

Et behavioristisk perspektiv setter fokus på atferd og endring av atferd. Atferd i denne sammenheng knyttes til det observerbare, det som kan måles og telles. Indre mentale teorier om menneskets tankevirksomhet blir her unødvendige, siden læreprosesser kan forklares uten slike begreper. Dette vil nødvendigvis ikke si at behavioristene avviser menneskelig bevissthet, men for at læring skal forklares er det tilstrekkelig å se på menneskets observerbare atferd (James, 2006).

Skinners teori om operant betinging står sterkt innen denne tradisjonen: Den atferden eller handlingen et menneske gjør i en bestemt situasjon henger for det første sammen med det som utløser selve handlingen. Samtidig henger den også sammen med det som følger etter selve handlingen, altså konsekvensene av handlingen. Konsekvensen av en handling kalte Skinner forsterkninger, og skal øke sannsynligheten for at en handling blir gjentatt. Forsterkninger kan være av både positiv og negativ art (Lyngsnes & Rismark, 2007). Skinners teori baserer seg dermed på belønning og fravær av belønning for å oppnå ønsket atferd.

På bakgrunn av dette blir kunnskap tilegnet gjennom systemet av stimuli og respons, og utvikling skjer når dette systemet blir styrket. Siden kunnskapen blir til gjennom ytre forsterkninger som omgir individet, blir kunnskapen definert *utenfor* mennesket, og er

dermed uavhengig av individets læring. Kunnskapen er gitt, og er noe som kan overføres til mennesket (Eggen, 2011).

Implikasjoner for undervisning blir for det første at lærestoffet må bli bygget opp trinn for trinn, der grunnleggende ferdigheter blir introdusert før mer komplekse ferdigheter. Slik kan elevene bygge opp sin egen kompetanse bit for bit (James, 2006). Dette skaper igjen grobunn for tanken om at eleven individuelt skal kunne arbeide i sitt eget tempo. Når det gjelder gruppearbeid lærer elevene best i homogene grupper der elevenes ferdigheter er på samme nivå. Gjennom steg-for-steg prinsippet skal elevene umiddelbart kunne kontrollere sin egen kunnskap. Lærers rolle blir å oppøve elevene til å respondere riktig på instruksjoner. Dette skjer eksempelvis gjennom bruk av forsterkninger som positiv og negativ feedback.

Implikasjoner for vurdering blir at kunnskap kan vurderes objektivt uavhengig av elevens ståsted. Valid referanse for vurdering av elevens kunnskap blir dermed "universelle" målformuleringer eller gruppebaserte normer, dette siden man ikke tar hensyn til elevens læring (Eggen, 2011). I undervisningssammenheng bør tester brukes jevnlig for å sikre at eleven mestrer kunnskapen. Tester blir dermed utformet med den hensikt å kontrollere kunnskap. På denne måten får også lærer informasjon om når neste steg i kunnskapsformidlingen skal foregå. Lærers bruk av tilbakemeldinger blir en form for belønning og straff. Utgangspunktet for vurderingen blir målformuleringer. Vurdering AV læring, med sitt summative og avsluttende vesen er koblet til et slik læringssyn. Her er målstyringstankegangen vesentlig, der man på forhånd definerer et mål, for i etterkant å bestemme hvorvidt målene er oppfylt (Eggen, 2011).

I dramafaget kan denne mål-middel-tankegangen skape utfordringer. Å definere konkret hva elevene skal lære i faget, for deretter å gi en vurdering hvorvidt elevene har nådd målet blir spesielt vanskelig når målet ikke kan defineres tydelig på forhånd. I kreative prosesser kjenner man ofte til utgangspunktet eller forutsetningene man står overfor, men ikke den konkrete løsningen som skal velges. For utviklingen av eksempelvis elevens kreativitet, elevens innlevelse eller energi kan det være utfordrende og noen ganger umulig å utvikle forhåndsdefinerte atferdsmål. Dette siden flere løsninger kan være like gode eller like "sanne". Videre er det i dramafaget og

kunstfag for øvrig en pågående diskusjon hvorvidt hovedvekten skal legges på prosessen (utviklingen av kunstverket), eller på produktet (selve kunstverket) når en vurdering skal foretas. Flere hevder at prosessen er en vesentlig del av faget: "A focus on process is a "truth" of the discipline" (Orr, 2010). Summative vurderinger gir ikke rom for, og er heller ikke utviklet for å vurdere prosess. Fokuset rettes mot hva eleven mestrer av kunnskap her og nå, uten referanse til på hvilken måte eleven har tilegnet seg eller bearbeidet denne kunnskapen.

4.2 Kognitive teorier og vurdering

Et kognitiv perspektiv setter fokus på indre mentale prosesser, og læring blir " ... et spørsmål om prosessering av informasjon med henblikk på lagring." (Helstrup, 2002, s. 104-105). Her blir det sentrale hvordan mennesker konstruerer mening og oppfatter verden gjennom struktur av mentale skjema. Problemløsning og det å faktisk forstå, samt eliminere misforståelser, bygger kunnskap.

Det kognitive perspektivet har flere undergrupper, og et av dem står Piaget i spissen for, nemlig kognitiv konstruktivisme. Piaget hevdet at mennesket er født med sensomotoriske og kognitive skjemaer. De kognitive skjemaene er utgangspunktet for tenkning og refleksjon. Disse kognitive strukturene utvides stadig mot høyere grad av abstraksjon i tenkningen. Dette skjer gjennom assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon er den prosessen der nye fenomener tilpasses gamle skjema. Ved akkomodasjon forandres de kognitive skjemaene slik at fenomenet får en ny betydning eller viten (Lyngsnes & Rismark, 2007).

På bakgrunn av dette utvikles kunnskap i det enkelte individ gjennom samspillet mellom nye og gamle erfaringer. Dette fører til en tankemessig utvikling. Tilegnelse av kunnskap er dermed ikke en passivt eller mekanisk prosess, men en aktiv indre handling som består av fire sider: forberedelse, innlæring, retensjon og gjenhenting. Hver av disse handlingene består av ulike tiltak. Når disse tiltakene blir prosessert, og når alle de fire handlingene blir satt sammen har den lærende konstruert sin egen læringsstrategi. Læringsstrategier, å lære om å lære, er vitale når ny kunnskap skal konstrueres (Helstrup, 2002).

Implikasjoner for undervisning vil medføre tilrettelegging for læring slik at eleven kan være med på å konstruere sin egen kunnskap. Den lærende skal delta aktivt i sin egen meningskonstruksjon. Lærer blir dermed ikke bare en formidler, men også en veileder og tilrettelegger for kunnskap. På bakgrunn av variasjoner i elevenes kognitive skjemaer må også individuelle hensyn bli tatt med i betraktningen, noe som støtter opp om begrepet tilpasset opplæring.

Implikasjoner for vurdering innebærer en analyse av kunnskapens ulike nivåer i forkant av vurderingsprosessen. På denne måten kan man rangere kunnskapen inn i grunnleggende ferdigheter som kunnskapsgjengivelse, sammenfatning og anvendelse, til kunnskap av mer operasjonell art som analyse, syntese og evaluering (Eggen, 2011). Når tester skal utformes må alle disse nivåene bli tatt med i betraktningen, og vil være et uttrykk for mestringsnivåer på trinn. Vurderingen må ta utgangspunkt i elevens ståsted, siden det er individets læring som er i sentrum. Dermed blir også referansen for vurderingen målformuleringer basert på den lærendes ståsted, potensial eller mål for læring (Eggen, 2011). Vurdering FOR læring, med sitt formative og fremoverskuende vesen er koblet til et slikt lærings syn. Slike vurderinger er individbasert, og gyldig først og fremst i forhold til eleven (Eggen, 2011).

I dramafaget vil en slik teori som forlanger analysering, drøfting og problemløsning skape muligheter i dramafaget. Dette siden fokuset blir satt på å vurdere eleven i oppgaver som ikke bare forlanger reproduksjon. Det faktum at også elever skal komme med vurderinger rundt sitt eget og andres arbeid, kan bidra til å styrke utviklings- og læringsprosessen. Samtidig, hvis kun Piagets kunnskapssyn skal legges til grunn i denne teorien, vil synet på kunnskap bli innskrenket til å gjelde det enkelte individ. Med Piagets teori i spissen vil kunnskap som sagt skapes i mennesket, og læring blir dermed et svært individuelt anliggende. Her blir den mellommenneskelige kommunikasjonen i en lærings situasjon oversett, en kommunikasjon som er vesentlig i dramafaget. Elever lærer også gjennom bruk av observasjon av både lærer og andre elever, og gjennom verbal formidling. Hvis kunnskap ikke oppstår også i sosiale situasjoner og i samhandling med andre, vil ikke dramafaget ha status som kunnskapsfag.

4.3 Sosiokulturelle teorier og vurdering

Et sosiokulturelt perspektiv setter fokus på at læring oppstår i interaksjon med andre mennesker. Dermed blir deltakelse i sosiale sammenhenger nødvendig, og en forutsetning for læring (James, 2006). Når grupper av mennesker samhandler innen et kulturelt felleskap blir språket en viktig nøkkel for kommunikasjon og læring. Språket er dermed en unik ressurs som mennesket besitter, siden det danner kunnskap (Säljö, 2002).

Vygotsky er en foregangsmann innen denne tradisjonen. Han hevdet at medierende redskaper var viktig i læreprosessen, siden menneskelig kommunikasjon, refleksjon og handling er grunnet i hjelpemidler av ulike slag (Säljö, 2002). Menneskets evne til å lære henger sammen med intellektuelle redskaper som er kodifisert i språket, og fysiske redskaper eller artefakter. Et avgjørende medierende redskap er det muntlige og skriftlige språket. Vygotsky hevdet også at ved hjelp og støtte utenfra, kan individet etterhvert beherske kunnskap det enda ikke har full kontroll over. En metafor for dette forholdet, at det finnes kunnskap vi enda ikke mestrer, men som ligger innen rekkevidde, er den nærmeste utviklingssonen (Säljö, 2002).

På bakgrunn av dette blir kunnskap en kollektiv prosess som skapes mellom mennesker. Kunnskap blir ikke et individuelt anliggende som hvert enkelt individ besitter, men vokser frem gjennom sosial praksis. Kunnskaper og ferdigheter er dermed situert i visse typer virksomheter (Säljö, 2002).

Implikasjoner for læring er fokus på samarbeid, diskusjon og kommunikasjon.

Elevenes praksisfellesskap er utgangspunktet for erkjennelse, og forståelse for ulike medierende redskaper (Säljö, 2002). Dermed preges undervisningen av elevdelaktighet, der elevene blir støttepartnere og veiledere for hverandre i kunnskapsbyggingen. Lærer blir en form for veileder i denne sammenheng, og skal tilrettelegge for læringsaktiviteter der særlig det muntlige og skriftlige språket kan komme til sin rett. Lærers oppgave blir å skape et miljø der elevene blir stimulert til å tenke og handle utover deres nåværende kunnskapsnivå. En forutsetning for dette er at lærer må kjenne til elevens aktuelle kunnskapsnivå.

Implikasjoner for vurdering vil nå få et eget avsnitt, der vurdering SOM læring blir knyttet til et sosiokulturelt perspektiv.

4.4 Vurdering SOM læring i et sosiokulturelt perspektiv

Vurdering SOM læring er formativ i sitt vesen, og er "... en slags oppsummering av trender innenfor elevvurdering der elevens deltagelse i egenvurdering, kollegavurdering og alle former der interaktiv vurdering blir helt integrert i læringsprosessen." (Eggen, 2011, s. 40). Vurderinger er her gyldige i forhold til den situasjonen der læring oppstår. Objektive kriterier og gyldighetskrav i en slik form for vurdering, blir dermed vanskelig. Kvaliteten er her uløselig knyttet sammen med undervisningsopplegg og oppgaver der vurdering inngår, noe som understreker at vurdering foregår i all undervisning. Dette vil ikke si at en slik vurdering ikke trenger et vurderingsspråk. Lærere, elver og skoleledere må også her drøfte og løfte frem vurderende elementer (Eggen, 2011).

Vurdering SOM læring har likhetstrekk med vurdering FOR læring. Forskjellen er at vurdering SOM læring i et sosiokulturelt perspektiv i tillegg fokuserer på "... spørsmål som gjeld kvaliteten på studentens deltaking i læringsaktiviteter og understrekar at vurdering blir sett på som ein integrert del av det å lære, ikkje som noko vedheng." (Dysthe, 2001, s. 5) Her legges det for det første vekt på elevenes deltakelse i fagets sosiale fellesskap. Når det å *kunne noe* blir definert som *deltakelse* innenfor et fagområde, blir det aktuelt å vurdere dette også. En integrert del av læreprosessen vil ut i fra dette synet innebære å vurdere både eget og andres arbeid, og være delaktig i utformingen av vurderingskriterier for eget arbeid og for samarbeidsprosesser (Dysthe, 2001). For det andre legges det vekt på at vurderinger ikke skal være noe som blir etterfulgt av undervisningen.

Olga Dysthe (2001) tar for seg fem punkter når hun drøfter et sosiokulturelt syn på læring og kunnskap. Jeg vil nå ta utgangspunkt i disse fem punktene når jeg ser nærmere på vurdering SOM læring i et sosiokulturelt perspektiv:

Kunnskap og læring er grunnleggende sosial. Det sosiokulturelle perspektivet ser eleven som en integrert del av den sosiale sammenhengen. Dermed kan læring kun forstås i en slik kontekst. I denne sammenhengen kan "sosial" ha minst to betydninger: For det første kan det rette seg mot en kulturell og historisk sammenheng som eleven er en del av. For det andre kan begrepet rette seg mot de relasjoner og interaksjoner eleven er en del av. Begge disse betydningene vil ha implikasjoner for vurdering:

Den kulturelle og historiske betydningen retter seg mot det sosiokulturelle perspektivets tanke om at kunnskap og ferdigheter, handlingsmønstre og innsikt har blitt til over en lang tidsperiode i et samfunn. Denne kunnskapen tar vi del i gjennom interaksjon med andre mennesker. Vurderingsformer er dermed kulturelt forankret. Dette innebærer blant annet å se nærmere på hva slags kulturelle forventninger og forståelser som finnes til vurdering i det aktuelle fagmiljøet.

Den relasjonelle betydningen knytter seg til det sosiokulturelle perspektivets tanker om at kunnskap og innsikt er distribuert innen et samfunn. De ulike deltakerne kan forskjellige ting, noe som er nødvendig for å skape en helhetsforståelse. Siden kunnskapen er delt mellom mennesker må læringen være sosial, og skjer gjennom å *delta*. Ved vurdering SOM læring blir det dermed nødvendig å se nærmere på *samhandlingsprosessene* som finner sted i undervisningen. Gjennom slike prosesser og også dialoger med eleven vil elevens læring vises.

Kunnskap og læring er situert. Kunnskapens innhold og produksjon er i denne teorien alltid forankret i en kontekst. Det samme gjelder vurdering. Tradisjonelle tester vil som regel føre til reproduksjon og ikke ny kunnskapsproduksjon. Det som karakteriserer vurdering SOM læring er at vurderinger blir "situert" i mer autentiske kontekster for kunnskapsproduksjon. Dette vil kunne føre til kunnskapsproduksjon istedenfor reproduksjon. Det blir viktig å huske på at skolen ikke nødvendigvis trenger å bli sett på som en uautentisk kontekst i denne sammenheng:

"...utdannings situasjonane kan gi opphav til ei eiga form for autentisk praksis og (...) eit av kjenneteikna på det er at denne praksisen blir opplevd som meningsfylt og nyttig for deltakarane i den utdanningskonteksten dei er i der og då." (Dysthe, 2001, s. 7).

Læring er mediert. I et sosiokulturelt perspektiv blir ulike redskaper eller verktøy sentralt i læringen, og representerer både de intellektuelle og de praktiske ressursene vi har tilgang til. Disse verktøyene og ressursene er basert på tidligere generasjoners erfaring på området. Vurdering SOM læring kan ta i bruk både lærer og andre elever som slike intellektuelle ressurser, spesielt der vurdering foregår gjennom konstruktiv kritikk og tilbakemeldinger. Bruk av mapper vil også kunne være medierene verktøy for læring, både gjennom de prosessene som ligger til grunn for å utarbeide mappa, og gjennom vurderingen.

Språket er sentralt i læringsprosessen. Kommunikative prosesser for menneskelig læring og utvikling er svært sentrale sett fra et sosiokulturelt perspektiv. Kommunikasjon er grunnvilkåret for at tenking og læring skjer, og dermed ikke kun et middel for læring. Tanken er at språket blir noe som forbinder den ytre kommunikasjonen med andre sammen med en indre tenking. Når språket blir sentralt i læringsprosessen, blir det også sentral i vurderingshandlingene. Vurdering SOM læring må dermed innebære dialog og språklige prosesser på flere stadier.

Læring er deltakelse i praksisfellesskap. Å være en deltaker er en sentral faktor i læring sett ut ifra et sosiokulturelt perspektiv. Deltakelsen til de involverte er først perifer, dette siden de mangler mye av kunnskapen for å betegne seg som et fullverdig medlem i fellesskapet. Gjennom å handle sammen med de andre lærer man gjennom et handlingsfellesskap, og de i utgangspunktet perifere deltakerne blir en integrert del av praksisfellesskapet. Når læring skjer gjennom deltakelse på denne måten, blir læring fremmet gjennom at de forskjellige deltakerne har ulike ferdigheter og kunnskaper (Dysthe, 2001). For å få fatt i deltakernes ulike kunnskaper kreves det dermed varierte vurderingsformer.

Når kunnskap i vurdering SOM læring med et sosiokulturelt perspektiv blir knyttet til begreper som sosial og praksisfellesskap, skaper dette muligheter for utviklingen av dramafagets relasjonelle side. Når læring er situert vil også fagets prosessuelle side bli ivaretatt. Samtidig, når vurderinger i dramafaget blir situert i autentiske kontekster for kunnskapsproduksjon, vil dette føre til produksjon istedenfor reproduksjon,

nyskapning istedenfor etterligning. Dette er grunnleggende i et kreativt og skapende fag som drama. Når språket legger til rette for kommunikasjon, blir diskusjon og refleksjon rundt faget viktig. Spesielt der smak og skjønn er personlig, må samtale og diskusjon om dramafagets kvaliteter få en sentral plass i vurderingsprosessen – både mellom lærere, elever og elever seg i mellom. Med et slikt utgangspunkt vil disse involverte også fungere som medierende, intellektuelle ressurser for hverandre. Særlig gjennom bruken av konstruktiv kritikk.

Denne koblingen mellom vurdering SOM læring og dramafaget vil komme tydeligere frem i neste kapittel, hvor jeg ser samlet på vurdering, dramafaget og læring.

5.0 Vurdering i dramafaget

Når oppgaven til nå har sett på teori og begreper rundt *vurdering, dramafaget og læring* blir det viktig å samle disse trådene før oppgavens analyse og drøfting. Vurdering vil dermed bli knyttet mer direkte til dramafaget og kunstfag generelt gjennom Elliot W. Eisner. Eisners teori og pedagogiske ståsted vil videre bli diskutert i forhold til læringsteori. Tilbakemeldinger vil bli knyttet til konstruktiv kritikk som en måte å vurdere og forbedre kunstneriske arbeid.

5.1 Elliot W. Eisner og vurdering

Eisner (1933-) har og er fortsatt en person som har bidratt betydelig til forståelsen av pedagogiske prosesser i utdanningen. Han er særlig kjent for sitt arbeid innen kunstutdanning, læreplanstudier og evaluering. Hans interesse for kunst i tidlig alder førte til doktorgrad innen emnet fra universitetet i Chicago. Fokuset ble dermed flyttet fra kunst som sådan, til pedagogiske emner innen kunstutdanning. Eisner har jobbet over 35 år innen kunstutdanningen, og hans pedagogiske posisjon er preget av hans erfaringer herfra (Eisner, 2002).

Eisners engasjement for og erfaring innen både kunst og evaluering gjør han svært interessant i denne oppgaven. Jeg har spesielt tatt utgangspunkt i hans bok *The Arts and The Creation of Mind* og kapittelet *The Educational Uses of Assessment and Evaluation in the Arts*. Her viser Eisner et stort engasjement for utarbeidelsen av gode vurderingsprosesser i kunstfagene, samt viktigheten av utviklingen av kritiske vurderere i utdanningen. I denne sammenheng trekker han frem særlig den formative siden ved vurdering. For Elliot W. Eisner er vurdering en grunnleggende del av menneskelig handling, og en viktig del av undervisningen. Ved å forlate vurdering i utdanningen gir læreren avkall på hans eller hennes faglige ansvar, og det blir vanskelig for læring å finne sted:

Without some form of assessment and evaluation, the teacher cannot know what the consequences of teaching have been. Not to know, or at least not to try to know, is professionally irresponsible. And to claim that such consequences

cannot, in principle, be known is to ask people to support educational programs on faith (Eisner, 2002, s. 179).

5.1.1 Misoppfattelser omkring vurdering

Eisner (2002) peker på flere grunner til hvorfor evaluering og vurdering ikke har fått innpass i den kunstfaglige utdanningen: Vurdering av elevens arbeid betraktes for det første som en hindring for frigjøringen av kreative prosesser. Videre knyttes vurdering opp til måling av en ytelse, og måling anses av mange kunstfaglærere som uforenelig med kunsten. Det faktum at vurdering relateres til sluttresultater og det endelige produktet av elevens arbeid, gjør også sitt til at vurdering ikke har vært velkommen i kunstfagene. Dette henger sammen med kunstfaglærernes engasjement for, og fokus på også *prosess* som viktig i utdanningen av eleven. I tillegg har vurdering blitt forbundet med testing, og særlig standardiserte tester. Flere kunstfaglærere mener at slike tester har liten eller ingen plass i et utdanningsfelt hvor det ønskede utfallet er alt annet et standardisert. Til sist er både vurdering og evaluering forbundet med gradering og karaktersetning, noe som anses som skadelig av noen kunstfaglærere.

Eisner (2002) hevder at de ovennevnte oppfatningene om vurdering i kunstfag ikke representerer hele innholdet i hva vurdering og evaluering er, og forsøker å rydde opp i disse misforståelsene rundt vurdering i kunstfag. Han tar for det første tak i dette med å dømme elevens arbeid, og stiller spørsmålet hvorvidt det går an å lære bort noe, uten å ta stilling til hva eleven har lært. I en klasseromssituasjon vurderer og dømmer man konstant: når lærer bestemmer hvorvidt en elev er engasjert i arbeidet han holder på med, eller når læreren velger hva hun vil trekke frem fra en elevs kommentar. Når en dom blir felt kan den, hvis den blir formidlet til elevene på en ufølsom måte, hemme elevens læring og utvikling. Siden undervisningens mål er å *fremme* læring, blir det dermed viktig at en dom og dens innhold blir kommunisert på en riktig måte. Dermed blir god veiledning sett på som en ressurs for vurdering.

Vurdering blir ofte forvekslet med det å måle, men det er ingen nødvendig sammenheng mellom måling og vurdering. Å måle har å gjøre med å bestemme en type størrelse eller dimensjon, og dette trenger ikke være en del av en vurderingshandling. Faktum er at vi vurderer uten å måle hele tiden. Et kunstverk kan betraktes og vurderes som et flott

eksempel på noens arbeid, uten at en måling må til. Man kan altså vurdere uten å måle, og måle uten å vurdere. Å tro at en vurdering krever måling er dermed en feil antagelse.

Kunstfaglæreres antakelse om at vurdering fokuserer kun på resultatene av en prosess, og ikke på selve prosessen medfører heller ingen riktighet. Man kan vurdere på hvilken måte en elev er engasjert i sitt arbeid, hvordan han eller hun går frem i en prosess, hvordan problemer løses, eller elevens evne til å stille spørsmål eller reflektere. I en kunstnerisk prosess dukker det dermed opp en rekke kvaliteter som kan si noe om hvordan eleven jobber, og alle disse kvalitetene kan bli vurdert. Dermed trenger ikke vurderinger fokusere på produktet alene. Samtidig vil et klart skille mellom prosess og produkt være kunstig. Vil vi se elevens arbeid i et mer helhetlig og langsiktig perspektiv, blir det vi kaller produktet en del av en større prosess. Hva man anser som produkt og hva man anser som prosess avhenger dermed av hvordan vi ser på saken.

Antagelsen om at vurdering krever bruk av tester er også feilaktig. Tester er ofte utformet for å bestemme om en elev kan prestere på en bestemt måte. Testsituasjonen er som regel kunstig, og gjenspeiler ikke situasjoner som oppstår i det virkelige liv. En vurderingssituasjon krever ingen form for slike tester som et middel for å sikre informasjon om elevens prestasjoner. En kunstlærer kan eksempelvis vurdere elevenes arbeid ved bruk av mapper, eller studere eleven i arbeid under en kunstnerisk prosess. Poenget er at bruk av tester i hverdagen hører til sjeldenheten. De fleste av våre vurderinger skjer i dagligdagse situasjoner, uten et slikt instrument.

Til sist er det feilaktig å tro at en vurdering vil resultere i karaktersetting. Det kan det selvfølgelig gjøre, men det er ikke en nødvendighet. En karakter skal representere en samlet dom over elevens arbeid. Men denne dommen trenger ikke å resultere i en verdiform basert på karakter. Vurderinger kan resultere i en rapport, eller i en samtale med eleven om hans eller hennes arbeid. Karaktersetting vil dermed ikke være en nødvendig handling i en vurderingssituasjon (Eisner, 2002).

5.1.2 Educational connoisseurship og educational criticism

Connoisseurship er i følge Eisner "the art of appreciation." (Eisner, 2002, s. 153), og skal skape en *bevissthet* rundt kvalitetene i en handling, et arbeid eller et objekt for å forstå dets betydning. Bevissthet er her sentralt, noe som ikke nødvendigvis er en konsekvens er noe biologisk. I kunsten er bevisstheten et produkt av kultivert oppmerksomhet, og også den referanserammen man tar med seg inn den aktuelle handlingen eller objektet. En *connoisseur* eller *kjenner* er altså en som leter etter kvaliteter ved noe innen sitt felt som andre kanskje ikke ser. Gjennom erfaring og kompetanse på sitt område, har de utviklet en evne til å vite hva de skal se etter (Eisner, 2002).

Innen utdanning vil en slik person være en *pedagogikk-kjenner* (*educational connoisseur*), en person som har lært seg hvordan han skal lese handlingene i et klasserom eller en elevs arbeid. Men *kjennerskap* er en personlig handling, og krever dermed ikke videre forklaring eller rettfærdiggjøring; det er en taus vurdering. Som Eisner (2002) nevner kan man være vinkjenner uten å nevne noe om vinens kvalitet. Innen utdanning kan ikke vurderinger foregå i stillhet hvis eleven skal utvikle seg og lære, og dermed holder det ikke at man bare er en pedagogikk-kjenner. For at en kjenners tanker skal bli kunne gjort offentlige kreves også kritikk, *pedagogikk-kritikk* (*educational criticism*).

Kritikk, i følge Eisner (2002) "... does not signify making negative comments about anything. The aim of criticism (...) is the reeducation of the perception of the work of art." (s. 157). Kritikk er kunsten å transformere bevissthet til et offentlig fora. For å kunne gjøre dette må en kritiker fungere som en kjenner. Det betyr ikke at en kjenner må fungere som en kritiker: "Connoisseurship is a private accomplishment that does not necessarily lead to criticism. Critics, however, depend upon connoisseurship in order to create their work." (Eisner, 2002, s. 157).

En kritikers oppgave blir dermed å forvandle de egenskapene han eller henne har lagt merke til ved et skuespill eller et dikt, gjennom sin bevissthet, til en offentlig fremstillingsform som vurderer, belyser og tolker (Eisner, 1991). En kritikerhandling blir en rekonstruksjon, der man forteller det man har blitt seg bevisst gjennom argumenter. Disse argumentene er understøttet av bevis som aldri er uimotsigelige:

”... det vil *alltid* finnes alternative tolkninger av det ”samme” skuespillet...” (Eisner, 1991, s. 206). Det vil si at de egenskapene en kritiker finner og tolker som sentrale, ikke alltid vil samsvare med andre kritikeres beskrivelser. En beskrivelse vil heller ikke måtte inneholde alt som kan beskrives. Det må skje en utvelgelse.

Pedagogikk-kritikk inneholder i følge Eisner (1991; 2002) fire viktige dimensjoner eller faktorer. Eisner vektlegger at punktene ikke har en spesifikk rekkefølge. Hvert enkelt punkt er heller ikke fullstendig uavhengig av de andre punktene:

- *Beskrivelse*: En beskrivelse skal visualisere en gjenstand eller situasjon. Eisner legger vekt på rike og utfyllende beskrivelser, med et poetisk og fortellende språk basert på metaforer og bilder. Dette gjøres for at man skal erfare betydningen av det som utspiller seg.
- *Tolkning*: En beskrivelse er en redegjørelse for, og en tolkning er en redegjørelse om. Her er det sentrale å forklare betydningen av noe. Når man tolker setter man ting i kontekst, man forklarer, redegjør og avslører. En tolkning baserer seg ikke på enkeltforekomster, dette siden en *kjenner* innen sitt fag allerede har erfart det som utspiller seg og kan relatere det til tidligere opplevelser.
- *Evaluering*: En pedagogikk-kritiker må også være i stand til å evaluere det de ser. En beskrivelse og tolkning er ikke tilstrekkelig for å kunne avgjøre hvilken retning arbeidet skal ta videre. Eisner legger her vekt på *personbasert evaluering*. I en undervisningssituasjon innebærer dette en sammenligning mellom elevens tidligere og nåværende prestasjoner. Sammenligninger med andre eller med et fastlagt kriterium blir ikke vektlagt.
- *Tematikk*: Det temaet som dukker opp kan være relevant i andre kontekster. Det vil si at temaet som finnes i det som utspiller seg kan gå ut over selve situasjonen. Temaet skal påvirke vår forståelse og atferd, og gi retningslinjer for fremtiden.

5.1.3 Pedagogikk-kritikk som en del av vurdering SOM læring i dramafaget

Når Eisners kritikerbegrep blir en del av vurdering SOM læring blir kvalitetsmessig bevissthet viktig i en vurderingssituasjon. Fra lærerens side blir en slik bevissthet viktig

i dialog med eleven underveis i undervisningen, i planlagte utviklingssamtaler, samt når ulike tilbakemeldinger blir gitt både skriftlig og muntlig. Læreren som pedagogikk-kritiker vil særlig være viktig ved praktiske visninger i dramafaget. På bakgrunn av lærers tidligere erfaringer og kompetanse innen dramafeltet vet læreren hva hun skal se etter, og klarer også å gjøre disse kvalitetene offentlige for eleven. På denne måte vil elevens læring og elevens kunstneriske produkt utvikle seg.

Men skal vurdering SOM læring bli ivaretatt, må også *eleven* utvikle seg som pedagogikk-kritiker. I kompetansemålene i Teaterproduksjon finner vi bla a følgende formuleringer: “drøfte og begrunne valgene i eget skuespillerarbeid og samspill”, “analysere en skuespilltekst og finne sjangerspesifikke trekk ved en tekst”, og “drøfte tilnæringsmåter til ulike sjangrer” (Utdanningsdirektoratet, e). Kompetansemålene utdyper et perspektiv som også innebærer elevens vurderingsevne. Elevene må her grunngi sine valg i skuespillerarbeid, bruke relevante faguttrykk, vurdere ulike sjangere, drøfte og analysere. Men det er ikke bare kompetansemålene som krever at elevene utvikler seg som dyktige vurderere. For det første vil den type refleksjon som pedagogikk-kritikken favner være svært viktig når selve dramafaget preges av åpenhet for forskjellige løsninger og svar. For det andre finner vi kritikken i våre dagligdagse handlinger, der vi bedømmer både argumenter, filmer, mat og politiske lover. For å kunne forhandle med mennesker, og å avgjøre hva en situasjon krever, er det helt nødvendig å kunne vurdere og beskrive alt vi erfarer. Undervisningens mål retter seg tross alt mot livet *utenfor* skolen: “... the educational aim of schooling is not merely to help students do well in school, but to help them lead personally satisfying and socially constructive lives outside it.” (Eisner, 2002, s. 187).

Som sagt legger Eisner vekt på et godt språk, med metaforer og bilder når man skal beskrive det man ser. Et slikt språk vil kreve tid og trening. Han nevner også at tolkninger ikke må basere seg på enkeltforekomster. Dette vil kreve at man *har erfart* lignende situasjoner og kan relatere det man opplever til disse. Det er dermed ingen enkel vei til å bli en pedagogikk-kritiker. For elevens del vil dette kreve prøving og feiling over lengre tid, slik at eleven opparbeider seg en erfaringsbakgrunn som kan være nyttig i vurderingsarbeidet. Det blir dermed viktig for lærere å legge til rette for slike situasjoner. Hverandrevurdering gjennom praktiske visninger vil være en slik

situasjon. Her blir elevene utfordret til å beskrive, tolke, evaluere og tematisere – de utvikler seg til dyktige vurderere og kjennere. På en annen side vil læreren, gjennom å lytte til elevene prate om sitt kunstnerisk arbeid, få informasjon om hva elevene har lært. Hverandrevurdering vil dermed være nyttig og kunnskapsrikt for både lærer og elev.

Det skal nevnes at diskusjon og samtaler rundt dramafagets kvaliteter også blir essensielt når pedagogikk-kritikken bli en del av vurdering SOM læring - både mellom elever, lærere og elever, og lærere seg i mellom. Dette gjelder både vurderingsarbeidet, men også læreplanen.

Det kan være vanskelig å sette Elliot W. Eisners syn på vurdering og læring inn i en fastlagt læringsteoretisk ramme. For å drøfte dette nærmere vil jeg ta en titt på Anna Sfards (1998) to metaforer, og hvordan disse stiller seg til kunnskap og læring.

5.2 Mottakermetaforen og deltakermetaforen

Ulike teorier om læring kommer og går. Noen når dypere enn andre og fører til konseptuelle omveltninger, mens andre er nyere og mer radikale i sin tilnærming. Feltet er i en tilstand av spenning og utvikling, der flere forfattere og forskere prøver å komme til enighet i disse ulike endringene ved å knytte teoretiske broer mellom konkurrerende syn. Anna Sfard (1998) har tatt en nærmere titt på feltet, og hevder at man istedenfor å nærme seg området ut ifra teorier, må ta i bruk *metaforer*. Ved å fokusere på metaforer istedenfor bestemte teorier om læring, kan man få frem noe av det grunnleggende som underbygger både teorisering av læring, men også læringens praksis.

Sfard (1998) skiller i denne sammenheng mellom to metaforer: *the acquisition metaphor* (mottakermetaforen) og *the participation metaphor* (deltakermetaforen). Sfard taler verken i mot en bestemt metafor, eller favoriserer den andre: "... we can live neither with nor without either of them (...) Each has something to offer that the other cannot provide." (Sfard, 1998, s. 10). Det er viktig å få frem at metaforene viser to forskjellige perspektiver, og ikke to konkurrerende syn. Det hun peker på er at disse tolkningene må være gjenstand for kritisk vurdering.

Mottakermetaforen ser på kunnskap som noe som blir *mottatt* gjennom handlinger. Denne metaforen har være mer fremtredende hvis vi går noen år tilbake, og viser seg gjennom publikasjoner som: "The Development of Scientific Knowledge in Elementary School Children", "Acquisition of Mathematical concepts and Processes" og "Children's Construction of Number" (Sfard, 1998). Sentralt her er begreper som kunnskap og konsept: man fokuserer på konseptutvikling og oppfatter kunnskap som noe man mottar. Man kan i denne sammenheng tenke seg den menneskelige hjernen som en beholder som blir fylt av visse materialer, der den lærende skal bli eier av disse materialene. Det handler altså om å få eierskap over noe.

Deltakermetaforen har vist seg i nyere tid, der forskernettverk snakker om "... learning as a legitimate peripheral participation (...) or as an apprenticeship in thinking" (Sfard, 1998, s. 6) Fokuset rettes her mot "å vite", noe som innebærer en aktiv handling. Læringsmessig går man fra å motta noe til å *gjøre* noe. Dette vises i følgende titler: "Democratic Competence and Reflective Knowing", "Development Through Participation in Sociocultural Activities", og "Cooperative Learning of Mathematics" (Sfard, 1998). Her ser vi at samarbeid, deltakelse og kommunikasjon er sentralt, noe som tyder på at eleven skal bli sett på som en person som er interessert i å *delta* i ulike aktiviteter.

Jeg vil i det følgende vise hvordan *deltakermetaforen* kan knyttes til Eisners syn på vurdering og læring.

I deltakermetaforen blir pågående læringsaktiviteter aldri vurdert separat fra konteksten der de finner sted. Konteksten er rik og mangfoldig, og dens betydning kommer frem ved å snakke om kulturell forankring, et situert perspektiv og sosial mediering (Sfard, 1998). Eisner (2002) hevder at det situerte perspektivet ved læring øker sannsynligheten for at elevene skal kunne bruke det de har lært. På en annen side, når vilkårene for læring blir tatt vekk fra de situasjonene eller oppgavene der det som er lært kan brukes, er det større sannsynlighet for at læringsforbindelser vil bli redusert. De ofte kunstige og isolerte omstendighetene i flere klasserom vil altså redusere sannsynligheten for at det som er lært vil bli brukt. Når det som læres ikke kan bli anvendt på noen måte, reduseres det meningsfulle ved læring.

Mens mottakermetaforen understreker den enkeltes hjerne og hva som foregår der, skifter deltakermetaforen fokus til utviklingen av båndene mellom individer og andre (Sfard, 1998). Eisner (2002) hevder at når elevers verk blir undersøkt under sosiale forhold istedenfor individuelle, blir det tydelig at det elevene lærer når de eksempelvis jobber med et maleri ikke kun er hvordan man skal bruke en pensel. Elevene lærer også fra andre og blir medlem av et fellesskap eller samfunn. Sosiale normer, modeller for oppførsel og muligheten til å snakke om og dele ens arbeid med andre gir også gode læringsmuligheter; eleven er *situert* i en sosial og materiell kontekst, og denne konteksten, som blir sett på som en type kultur, vil eleven lære i og fra. De prioriteringene som styrer elevene er påvirket av denne kulturen. Eleven tilhører et fellesskap av elever, og blir på en måte medlem av et team: "The child belongs to a community of learners, in some ways like a member of a team, say, Little League, but without the pressured competitive climate that Little League suggests." (Eisner, 2002, s. 93).

Dette vil overensstemme med deltakermetaforen: å lære et fag blir oppfattet som en prosess for å bli medlem av et visst samfunn. Dette innebærer fremfor alt evnen til å kommunisere med samfunnets språk, og å handle i henhold til dets spesielle normer. Når normer skal befestes, skjer dette gjennom forhandlinger mellom de involverte – eleven blir altså sett på som en integrert del av et team (Sfard, 1998). Videre vil "deltakelse" kunne være synonymt med "å ta del i" og "å være en del av", og begge disse uttrykkene signaliserer at læring bør sees på som en prosess for å bli en del av en større helhet. Den lærende bidrar til eksistensen av et samfunn siden han eller henne blir en del av samfunnet. I denne sammenheng fremhever deltakerperspektivet læringsinteraksjoners dialektiske natur: deler og helhet påvirker og informerer hverandre. På den ene siden er helheten helt avhengig av delene, samtidig som delene er avhengig av helheten. Sagt på en annen måte: det er meningsløst å definere lunger eller muskler uten en referanse til den levende kroppen, der disse både eksisterer og fungerer (Sfard, 1998).

Til sist vil deltakermetaforen ha et potensial i å lede til nye, demokratiske praksiser av læring og undervisning. Eisner refererer i denne sammenheng til John Dewey som så betydningen av å skape et samfunn av lærende, slik at elever kunne lære av hverandre.

Dette for å få muligheten til å jobbe i grupper med oppgaver for hjelpe elevene til å finne praktisk mening i akademiske ideer, men også for å lære hva det demokratiske liv innebærer (Eisner, 2002).

5.3 Konstruktiv kritikk

Det kan være vanskelig å vurdere elevens læring når de jobber sammen i kreative problemløsningsprosesser. Samarbeid i slike prosesser er en stor del av dramafaget, og krever tilpassede vurderingsformer. I dramafaget og kunstfag generelt er det en sterk tradisjon for å inkludere elevene i vurderingen av eget og andres arbeid. Dette gjennom noe Soep (2006) kaller "a crit". "A crit" er i følge forfatteren en avsatt periode der elever viser sitt kunstneriske arbeid, og diskuterer med lærer og hverandre arbeidets styrker og svakheter gjennom konstruktiv kritikk. For enkelhetsskyld vil "a crit" her bli definert som LKK, læringsbasert konstruktiv kritikk.

LKK kan forekomme på ulike måter. Det kan oppstå *spontant* som en del av en prosess, eller elevene kan selv *planlegge* om en slik handling skal finne sted. Her viser LKK seg i elev/elev-forholdet. Også læreren kan sette av tid til å utføre en slik praksis, enten alene eller i samhandling med elever eller andre lærere. Når lærer og elev er i relasjon under en slik handling, er de avhengige av hverandre for å fullføre det faglige arbeidet. Her blir LKK utført i et lærer/elev-forhold. Lærerne som er involvert, deres vaner, mål og fremtidsutsikter, er en del av denne relasjonen, og vil således være med på påvirke den gjensidige vurderingen.

Barrett (2000) har også forsket på bruken av konstruktiv kritikk i kunstfag. For å definere relasjoner i det forholdet der konstruktiv kritikk oppstår, knytter han inn mentorbegrepet. Den klassiske oppfattelsen av mentorbegrepet går tilbake til Hellas, der Odysseus betrodde sin sønn Telemachus til en mann kalt Mentor. Mentorbegrepet i en slik tradisjonell oppfattelse innebærer et sterkt emosjonelt bånd mellom en eldre og yngre person, der den eldre fremstår som tillitsfull, kjærlig og mer erfaren enn den unge. Nyere tolkninger av begrepet ser på dette forholdet som et samarbeid mellom intellektuelle personer som deler en profesjonell identitet. Her ser vi hvordan LKK i et

lærer/elev-forhold vil kunne knyttes til det tradisjonelle mentorbegrepet, mens forholdet elev/elev vil sammenfalle med nyere tolkninger av begreper.

LKK kjennetegnes for det første ved at vurderingshandlingene utføres i *felleskap*. Elever og lærere henvender seg til hverandre for å se et arbeid utfolde seg gjennom å vurdere gode og svake sider. Videre finner den sted i *øyeblikket*, gjennom å utføre noe, stoppe, se, vurdere, og deretter fortsette. LKK fordrer også *gjensidighet*, der deltakerne arbeider felles, med gjensidighet og engasjement. LKK er også *fremtidsorientert*, der man ser på hva man kan og ikke kan gjøre. Man prøver å forutsi hvordan noe vil bli seende ut, og kommer med spørsmål for å planlegge neste steg i arbeidet. Ved å forestille seg arbeidets fremtid, blir sjansen større for faktisk å gjennomføre ens kunstneriske arbeid. I tillegg utvikler elevene en bredere følelse av hvordan det de har sett og lært i et prosjekt kan gjelde også i andre relaterte sammenhenger (Soep, 2006).

Forskning viser at avsatt tid til konstruktiv kritikk i klasserommet skaper høy motivasjonsfaktor for produktivitet. Ved å innføre intense tidsfrister tvinges elevene til å avgrense sin vaner av persepsjon relatert til produksjonen. I tillegg vil elevenes ordforråd bygges opp, og de utvikler dermed et flytende språk basert på faglige begreper (Soep, 2006). Gjennom vanlig kritikk vil en *utenforstående* beskrive og evaluere et kunstnerisk verk. LKK derimot, fordrer at elevene selv kommer med vurderinger og bedømmer sitt eget pågående arbeid, og også utvikler et språk for å beskrive hva de ser, liker og ikke liker ved andres arbeid.

Det er altså mange læringsmuligheter i LKK, men det vil ikke si at bruken av konstruktiv kritikk er feilfri. Soep (2006) hevder at det alltid vil være slik at vurderinger foretatt i felleskap kan gi motstridende og uensartede anbefalinger, og styre både enkeltpersoner og grupper i en skjebnesvanger retning. Barrett (1994) derimot, hevder at motstridende tolkninger som oppstår må ses på som positivt, siden de beriker kunsten og gir flere utviklingsmuligheter. De ulike menneskene som deltar i vurderingen har forskjellige meninger og tolkninger av kunsten. Dette skal oppfordre elevene som blir vurdert i sitt arbeid til å ta valg.

Barrett (2000) nevner også trygghet som viktig i situasjoner der konstruktiv kritikk gjør seg gjeldende. Hans forskning viser at elever trenger lærere som bryr seg om dem, beskytter eleven fra ydmykelse, men samtidig inspirerer dem til å forbedre seg. Tilbakemeldingene må være begrunnet, og formet slik at elevene føler seg oppmuntret til å fortsette arbeidet. Elevene trenger også tilbakemeldinger fra flere enn bare læreren. Konstruktiv kritikk er basert på gjensidighet og respekt for deltakerne, og en tro på at begge parter kan lære av hverandre. Dette innebærer å dele læringsansvaret.

Når læringsbasert konstruktiv kritikk blir definert på denne måten blir ikke læring et sett av informasjon eller ferdigheter som elever tilegner seg, eller som kan videreføres til andre situasjoner. Kunnskap er ikke noe man besitter. Læring er også mer enn en kortvarig erkjennelse innen en bestemt kontekst. Læring med fokus på konstruktiv kritikk er en måte å *skape noe på*, som igjen krever en aktiv handling. Kunnskapen går fra den permanente tilstanden av å *ha*, til en konstant strøm av å *gjøre* (Sfard, 1998).

Elever som gjør bruk av konstruktiv kritikk produserer og skaper stadig sammenhenger for læring. De produserer situasjoner der de trenger å handle og vurdere. Elevene omorganiserer deres omverden på måter som forstørrer deres erkjennelse utover et gitt her og nå. Læring definert som å skape noe fordrer deltakelse i utallige øyeblikk av vurderingshandlinger som bærer frem eksperimentering og engasjement.

5.4 Konseptuelt rammeverk

Min hovedproblemstilling presentert innledningsvis var:

Hvilken vurderingspraksis har lærerne i dramafaget i den videregående opplæring?

For på best mulig måte å uttale meg videre om problemstillingen, har jeg valgt å undersøke temaet gjennom fem empiriske problemstillinger. Disse er deskriptive i sitt vesen siden de søker å beskrive og forklare lærernes vurderingspraksis, og deres tanker og erfaringer rundt vurdering i dramafaget :

1. *Hva slags erfaringer har lærere med vurdering i dramafaget?*
2. *På hvilken måte fremstår bruken av tilbakemeldinger?*
3. *På hvilken måte blir det lagt til rette for egenvurdering og hverandrevurdering i faget?*
4. *Hvordan blir elevmedvirkning ivaretatt?*
5. *Hvordan samarbeider lærerne om vurderinger?*

Med tanke på de empiriske problemstillingene blir det viktig å gjøre en konkretisering mht. den teorien som er lagt frem. Dermed vil jeg i analysen og drøftingen trekke ut og fokusere på følgende:

Tilbakemeldinger, nærmere bestemt formative tilbakemeldinger som inkluderer et fremoverrettet perspektiv. Jeg ser dermed fremovermelding som en del av tilbakemeldingsbegrepet. Konstruktiv kritikk vil her fremstå som en form for tilbakemelding. *Egenvurdering* som den prosessen hvor elevene på ulike måter vurderer seg selv. *Hverandrevurdering* som den prosessen der elevene på ulike måter vurderer hverandre. Jeg vil også trekke inn *elevmedvirkning*. Vurdering SOM læring sitt elevfokus vil føre til en praksis der eleven er med på å påvirke undervisningen. Utviklingen av eksempelvis læringsmål og kriterier i samråd med lærer, samt diskusjoner med eleven om dens utvikling vil i stor grad kreve elevmedvirkning.

Videre vil Eisners teori, og særlig hans tanker omkring *pedagogikk-kritikken* bli sentral. Dramafagets kunnskapssyn, med den *tause kunnskapen* i spissen vil også være fremtredende. Jeg vil påpeke at *det sosiokulturelle perspektivet* vil være tilstede som en rød tråd gjennom hele drøftingsdelen.

6.0 Metodologi

Jeg vil i følgende kapittel gjøre rede for mitt valg av forskningsmetode, der min vitenskapsteoretiske plassering blir belyst. Min metodologiske fremgangsmåte vil også bli begrunnet, der de ulike valg som er tatt underveis vil bli reflektert. Den praktiske gjennomføringen av forskningsarbeidet vil komme senere i oppgaven.

6.1 Kvalitativ forskningsmetode – valg og begrunnelser

Når man velger den kvalitative forskningsretningen søker man å forstå deltakernes perspektiv. Det er meningen bak de ulike deltakerens handlinger man ønsker å beskrive. Dermed rettes blikket mot de hverdagshandlingene mennesker gjør i sin naturlige kontekst (Postholm, 2010). I denne masteroppgaven er det lærernes perspektiv jeg ønsker å sette fokus på. For å få deres handlinger, meninger og praksisforestillinger frem i lyset, falt dermed valget på et kvalitativt forskningsdesign.

Med et kvalitativt forskningsdesign søker man å forstå den kompleksiteten som finnes i forskningsfeltet. Dermed må forskeren innta en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen, som fører til at forskeren prøver å finne en mening med det hun hører eller ser. Denne meningskapende prosessen understøttes gjennom systematisk bruk av teori (Postholm, 2010). Jeg som forsker har på bakgrunn av dette jobbet konsekvent med å skaffe til veie aktuell litteratur som har blitt lest og jobbet med. Dette for å få inngående kjennskap om forskningsfenomenet. Samtidig må en være klar over at en slik dybdekjennskap vil føre til at jeg som forsker vil påvirke prosessen. Dette vises gjennom min forforståelse, min utviklede problemstilling og mitt teoretiske ståsted. Alle valg i oppgaven, fra intervju spørsmål til valg av deltakere er gjort av meg, og viser at jeg som forsker i ulik grad er med på å påvirke forskningens prosess.

Siden den kvalitative metoden er induktiv har forskningen blitt til underveis. Både utviklingen av teori, og mine antagelser på bakgrunn av teori har endret seg, og blitt formet til denne forskningsoppgaven. For å gjøre stemmen til de ulike lærerne synlig, slik at deres praksisfortellinger kan beskrives, har jeg valgt å intervju lærerne. For tydelig å få frem deres hverdagshandlinger har jeg også observert lærerne i deres

naturlige kontekst, nemlig klasserommet. Det finnes ulike tilnæringer til den kvalitative metoden. Jeg vil i denne oppgaven ha en etnografisk tilnærming, som representerer egne særtrekk.

6.1.1 Etnografi

Etnografi har som mål "... å beskrive én kultur." (Postholm, 2010, s. 45). Dette innebærer et studium av folks dagligliv, med vekt på kulturelle mønstre som finnes innen samfunnet eller på tvers av det. Forskingen kan dermed ha betydning som samfunnsforskning. En etnografisk innfallsvinkel krever at forsker både kan beskrive kulturen, men også få frem deres ideer og livssyn, altså deres kunnskap. Forsker oppholder seg på stedet over en lengere periode, slik at han eller henne har muligheten til å forstå de handlingene utspiller seg her. Valget av en etnografisk tilnærming blir hensiktsmessig siden jeg ønsker å få frem den rådende vurderingskulturen i dramafaget, hvordan lærere handler i denne kulturen, og hva slags ideer, tanker og kunnskap lærerne har rundt vurdering.

For å forstå de handlingene som finner sted i en kultur, må forsker oppholde seg på stedet over en lengre periode. På grunn av denne oppgavens omfang ble det gjort en *mikroetnografisk* studie, i motsetningen til et makroetnografisk studie, som er av kortere varighet, og også mindre av omfang (Postholm, 2010).

Siden et etnografisk studie baserer seg på deltakernes perspektiv, kreves det at forskeren samler inn data på ulike måter. Dette gjøres for å kunne presentere situasjoner, beskrive atferd og uttrykke kunnskap på bakgrunn av deltakerens perspektiv. Min studie baserer seg på både intervju og observasjon for å frem dette perspektivet.

6.2 Valg av informanter

I kvalitative studier er det normal å bruke ikke-sannsynlighetsutvelgning. Dette henger sammen med unødvendigheten i å generalisere, noe som også gjelder dette studiet.

Det er ofte umulig å avgjøre hvor mange informanter man skal forholde seg til i startfasen. Kvale (1996) hevder i denne sammenheng at når man opplever at nye informanter ikke belyser noe nytt over saken, har man oppnådd et adekvat antall. I dette studiet valgte jeg å forholde meg til to informanter. Dette gjorde jeg for det første for å gå i dybden i lærernes vurderingspraksis. På en annen side hang antallet også sammen med tidsrommet disponibelt til oppgaven.

I studiet har jeg gjort en skjønsmessig utvelging av informanter, som er en form for strategisk utvelging. Ved denne typen utvelging velger forskeren informanter ut ifra sin egen vurdering av hvor godt de belyser forskningens problemstilling.

Dette gjøres ofte ut ifra ulike kriterier.

Utgangspunktet mitt var veldig generelt og åpent: skaffe to informanter som jobbet på en videregående skole med dramalinje ikke for langt unna. Bakgrunnen for et slikt ønske uten andre spesifikke kriterier hang sammen med det faktum at de færreste videregående skolene i landet har dramalinje. Å sette kriterier for kjønn, alder eller utdanning ble dermed ikke vektlagt, siden det hadde vært vanskelig å få tak i slike informanter. Jeg tok dermed kontakt med en lærer jeg fikk kjennskap til under mitt faglærerstudium i drama, og hun sa seg villig til å bli med på studien. Det skal sies at jeg ikke kjenner henne personlig, og at vi kun hadde kontakt noen dager under en praksisperiode. Jeg bruke snøballmetoden for å få tak i den andre informant (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2006). Jeg tok kontakt med noen jeg kjente for å høre om de kunne bidra med å skaffe meg en deltaker til studiet. Jeg ble opplyst om en person som kunne passe, og tok selv kontakt med henne.

Jeg ønsket i utgangspunktet at de to informantene skulle undervise i samme dramafag. Det falt seg slik at begge lærerne hadde *teaterproduksjon* med sine elever, og dermed ble dette programfaget gjenstand for undersøkelse.

6.3 Observasjon

Observasjon brukes for å forstå forskningsfeltet, og tar i bruk alle forskerens sanser. Det vi hører, ser, føler, lukter, berører og smaker er med på å påvirke vår opplevelse, og dermed også vår observasjon. Observasjoner i forskningsfeltet er hensiktsmessige og

systematiske, og påvirket av det menneskelige subjekt, våre tidligere erfaringer, og vårt teoretiske utgangspunkt (Postholm, 2010).

Før en observasjon skal gjennomføres må forskerens rolle bli klargjort. Forskeren kan innta alt fra en deltakende rolle, til en mer observerende rolle. I dette tilfellet valgte jeg å innta "den perifere medlemskapsrollen", som kan sammenlignes med en "observatør som deltaker"-rolle (Postholm, 2010, s. 66). På denne måten kunne jeg samarbeid nok med lærerne til å forstå deres perspektiv, uten å bli en del av selve de aktivitetene som utspilte seg i klasserommet. Jeg var tilstede i klasserommet, hadde definert meg selv som forsker på forhånd, og elevene visste hvorfor jeg var der. Videre ville en fullstendig medlemskapsrolle gjort det umulig å ta notater underveis, noe som var viktig for å få et helhetlig bilde av det som utspilte seg.

For at observasjonene skulle bli mest mulig effektive, utviklet jeg et systematisk observasjonsnotat som ble brukt ved begge observasjonene. Dette var et type skjema, delt opp i ulike kategorier som kunne fylles ut. De ulike kategoriene omhandlet navn på *de ulike aktivitetene* som ble utført i klasserommet, *tidsbruken* på hver aktivitet, *aktivitetenes innhold*, og *hvem som deltok*. Et slikt skjema gjorde det enklere å systematisere observasjonene. Jeg vil påpeke at observasjonene er påvirket av meg som subjekt, siden notatene er et resultat av utvelgelses jeg som forsker gjør i løpet av observasjonen. Jeg innser at jeg i etterkant ville fått enda mer utbytte av observasjonene hadde jeg tatt i bruk film som dokumentasjonsmedium. Samtidig ville en slik hjelpemiddel ført til at analysen ville tatt lengre tid, og man kunne lett druknet i all den informasjonen som ble dokumentert.

I etterkant av hver observasjon ble observasjonsnotatene nøye lest, for videre å utvikle relevante emner og spørsmål til den påfølgende intervjudelen. Begge observasjonene hadde noen timers opphold, før intervjudelen startet. Dette var et bevisst valg fra min side: For det første fikk jeg tid til å reflektere over observasjonene, slik at relevante spørsmål kunne bli stilt under intervjuene. For det andre hadde lærerne disse timer frisk i minne, og kunne lett prate om hendelser som hadde utspilt seg her.

6.4 Intervju

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, kvalitativ metode og det etnografiske forskningsdesignet, var det hensiktsmessig å utføre et kvalitativt intervju.

Et intervju kan gjerne bli karakterisert som konversasjon med en hensikt (Ryen, 2002). Det finnes tre ulike typer intervju: det strukturerte, det halvstrukturerte og det ustrukturerte intervjuet. Som utgangspunkt for min forskning valgte jeg det halvstrukturerte intervjuet. Dette intervjuet er delvis strukturert, der man i forkant av selve intervjuet har forberedt seg ved å formulere hovedspørsmål, temaer eller saker man vil stille og ta opp med respondenten. Spørsmålene man stiller avhenger av problemstillingen man har valgt, kapasitet, og de formes også ut ifra forskerens egne ønsker (Ryen, 2002).

Jeg utformet dermed en intervjuguide med spørsmål og temaer relatert til problemstillingen. Intervjuguiden ble formet med bakgrunn i relevant teori, og også på bakgrunn av observasjonene. Begge mine informanter var snakkesalige, og kunne ved et spørsmål fra min side svare på flere av spørsmålene jeg hadde forberedt. I slike situasjoner ble intervjuguiden brukt som sjekklister. Ved utformingen av intervjuguiden forsøkte jeg å stille åpne og relevante spørsmål, som ikke var ledende. Samtidig var det ikke alltid de åpne spørsmålene gav tydelige svar på det jeg lurte på, noe som førte til at jeg måtte stille oppfølgingsspørsmål.

Begge intervjuene foregikk ganske likt. Forskjellen lå i den delen av intervjuet som omhandlet observasjonen, siden timene jeg observerte var ulike av karakter. Begge lærerne var svært villige til å svare på spørsmål, samtidig som de sjeldent sporet av temaet. Dette førte for det første til en flyt og kontinuitet i intervjuene. For det andre førte dette til innhenting av mye nyttig og interessant informasjon.

Intervjuene foregikk på lærernes skoler, der den ene ble intervjuet i arbeidstiden, mens den andre ble intervjuet når arbeidsdagen hennes var over.

Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker.

6.5 Analyse

Under analyseprosessen får forskeren mening ut av sine data. Dette innebærer en prosess der helheten blir plukket fra hverandre for videre å bli analysert. Denne oppdelings hensikt er ikke nødvendigvis å forstå de ulike delene bedre, men å få en dypere forståelse av helheten (Postholm, 2010). En analyseprosess er ikke mekaniske prosesser som er like i alle studier, men er avhengig av forskningsfeltets særegenhet og forskeren selv. Behandling av data, samt koding og kategorisering vil dermed være preget av mine erfaringer og tanker rundt systematisering av tekst og begreper. Jeg vil nevne at hovedgrunnlaget for analysen er de transkriberte intervjuene, mens observasjonene vil være tilleggsinformasjon som bygger opp under intervjuene.

6.5.1 Behandling av data

Etter hver observasjon satte jeg meg umiddelbart ned for å gjennomgå observasjonsnotatet. Hver av de ulike kategoriene jeg hadde utformet på forhånd ble nå renskrevet, og mer utfyllende og detaljert. Informasjon jeg følte var viktig, men som ikke passet direkte inn i en av kategoriene ble skrevet ned punktvis på slutten av observasjonsnotatet.

Etter at intervjuene var gjennomført ble de transkribert. Dette ble utført gjennom en serie av lytte, pause, og nedskrivning. Hvis jeg følte meg usikker på om jeg hadde fått skrevet alt riktig, spolet jeg tilbake for å dobbeltsjekke. Lydkvaliteten på opptaket var bra, og førte til at transkriberingsarbeidet ble lettere. Først ble intervjuene transkribert ordrett. Deretter gjorde jeg de mer leservennlig. Dette ble gjort for lettere å kunne forstå og tolke stoffet under selve analysearbeidet.

6.5.2 Koding og kategorisering

For å redusere og gjøre mitt datamateriale mer oversiktlig og håndterlig, ble det viktig å kode og kategoriskere materialet. Måten jeg gjorde dette på var først å lese de transkriberte intervjuene nøye. Gjennom denne prosessen fikk jeg en anelse av hvordan de ulike delene forholdt seg til hverandre. I neste steg merket jeg begreper, tankemønstre og utsagn som jeg mente ville være viktige i analysen. De begrepene og det innholdet som så ut til å dekke samme fenomen ble dermed samlet, og det ble

dannet en kategori. Dette er en form for åpen koding, der ”...forskeren setter navn på og kategoriserer fenomener gjennom intens og nøye gjennomgang av datamaterialet.” (Postholm, 2010, s. 88)

De kategoriene som nå oppsto ble navngitt, der de fleste kategoriens navn oppsto på bakgrunn av min teori. Kategoriene *egenvurdering* og *tilbakemelding* er eksempler på slike navn. Noen kategorier ble også navngitt med bakgrunn i mine respondenters ord og uttrykk. Kategorien *subjektive vurderinger* er en slik kategori, som ble utformet på bakgrunn av begge mine respondenters bruk av ord som *subjektiv* og *individuell* i sammenheng med vurdering.

Disse kategoriene som nå ble utviklet ble videre analysert og modifisert gjennom aksial koding. Målet med den aksiale kodingsprosessen er å spesifisere kategorier ved hjelp av de ulike forhold som skaper dem (Postholm, 2010). Man ser dermed på konteksten rundt den spesifikke kategorien, noe som igjen får frem de ulike kategoriens relasjoner.

Videre ble det gjennomført selektiv koding som omhandler å finne kjerne-kategorier som kan representere forskningens hovedtema. Disse skal forklare hva forskningen dreier seg om, og forbinder kategorier for å danne en helhet (Postholm, 2010). På bakgrunn av de utviklede kategoriene ble det dermed dannet kjerne- eller hovedkategorier. I denne oppgaven ble disse kjerne-kategoriene til mine empiriske problemstillinger. Noen av de kategoriene jeg allerede hadde utviklet og begrepsfestet, ble konkret tatt med videre i oppgaven som underkategorier til kjerne-kategoriene. Dette er et system som følger analyse- og drøftingsdelen, og ble gjort for å sikre høy pålitelighet og nøyaktighet i oppgaven, samt for å gi oppgaven en konsis struktur. Analysen består dermed av følgende kjerne-kategorier som er utviklet til empiriske problemstillinger (tall) og underkategorier (bokstaver):

1. Hva slags erfaringer har lærere med vurdering i dramafaget?
 - a) *Vurderingsbegrepet*
 - b) *Subjektive vurderinger*
2. På hvilken måte fremstår bruken av tilbakemeldinger?

3. På hvilken måte blir det lagt til rette for egenvurdering og hverandrevurdering i faget?
 - a) Egenvurdering
 - b) Hverandrevurdering
4. På hvilken måte er elevmedvirkning tilstede i faget?
5. Hvordan samarbeider lærerne om vurderinger?

Kjernekategoriene og underkategoriene ble jobbet med og stadig utviklet underveis i prosessen. Dette viser at analyse og tolkning er dynamiske prosesser, og ikke lineære og avgrensede fremgangsmåter.

Etter at analysen av intervjuene hadde funnet sted, tok jeg for meg observasjonsnotatene for å plassere hendelser, utsagn og handlinger til de utviklede empiriske problemstillingene og deres underkategorier. Denne prosessen viser at intervjuene er hovedkilden for min forskning, mens observasjonene er støttende og underbyggende tilleggsinformasjon.

6.6 Undersøkelsens kvalitet

Det stilles sterke kvalitetskrav når det gjelder kvalitativ forskning, noe som krever oppmerksomhet rundt metodologiske utfordringer, samt faglig innsikt. Begrepene validitet og reliabilitet er sentrale i denne sammenheng. Validitet knytter seg til relevans eller gyldighet, altså om man måler det en vil måle. Reliabilitet knytter seg til pålitelighet, altså hvorvidt nøyaktighet har ligget til grunn i forskningsprosessen (Ringdal, 2007).

6.6.1 Validitet

Knyttet validitet til kvantifisering, kan en ikke snakke om at kvalitative undersøkelser generelt er valide. Validitet her vil handle om "... i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten." (Johannessen et al., 2006, s. 195).

Larsen (2008) hevder at det kan være enklere å sikre høy validitet i kvalitative studier enn kvantitative. Spesielt når det blir gjennomført intervju. Her har forskeren muligheten til å foreta korreksjoner underveis, hvis man oppdager andre viktige momenter enn det man hadde forespeilet seg på forhånd. En åpen intervjuprosess der informanten snakker fritt, vil også kunne føre til flere forklaringsmåter som videre kan styrke oppgaven og bidra til mer valid informasjon. Jeg som forsker fokuserte dermed på åpne spørsmål. I tillegg stilte jeg flere spørsmål innen samme kategori, slik at det ble rom for ulike forklaringer og tolkninger. Jeg stilte også utdypende spørsmål der det trengtes, og startet alltid intervjuene med å nevne at informantene måtte stille spørsmål tilbake hvis mine spørsmål eller begreper var uklare.

Med henhold til intervjuene er begrepsvaliditet sentralt. Begrepsvaliditet handler om vi faktisk måler det vi vil måle (Ringdal, 2007). Her retter det seg mot hvorvidt intervju spørsmålene er utformet slik at de på best mulig måte dekker de begrepene som en studerer. For å sikre en slik relevans har jeg lest meg opp teoretisk både innen vurdering og drama, og notert ned viktig kunnskap og sentrale begreper underveis. Disse notatene ble videre formet til spørsmål og temaer som ble tatt opp under intervjuene. I tillegg ble spørsmål formulert på bakgrunn av observasjoner. Spørsmål med utgangspunkt i observert praksis er et kriterie for en god etnografisk studie (Postholm, 2010). På denne måten har jeg skapt en forbindelse mellom de ulike datainnsamlingsmetodene, og også en sammenheng mellom teori og empiri i oppgaven.

I min undersøkelse har jeg valgt å bruke både intervju og observasjon som datainnsamlingsmetoder. Bruk av ulike metoder i samme undersøkelse kalles metodetriangulering (Larsen, 2008). Alle metoder har sin svakhet, og ved å bruke flere metoder under forskningen er jeg med på å sikre kvaliteten på data. Jeg kunne utelatt bruken av forskjellige metoder og heller intervjuet flere lærere, men kombinasjonen av utgjengelige dramalærere og ønsket om å gå i dybden i min forskning førte til at metodetriangulering var et godt alternativ.

Denne undersøkelsens ytre validitet knytter seg til hvorvidt funnene kan generaliseres, altså hvorvidt oppgavens funn kan overføres til en større gruppe enn selve utvalget (Ringdal, 2007). Hensikten med oppgaven har aldri vært å generalisere.

Undersøkelsen er utført på to lærere, med den hensikt å få frem deres tanker og handlinger rundt vurdering. Flere dramalærere vil nok kunne kjenne seg igjen i deres beskrivelser, samtidig som andre har en helt annen praksis og oppfatning av vurdering. Johannessen et al. (2006) hevder at i kvalitativ forskning kan man i utgangspunktet ikke snakke om statistisk generalisering. Istedenfor kan man snakke om *overføring av kunnskap*. Det vil si at begreper, fortolkninger og beskrivelser som dannes gjennom forskningen muligens kan overføres til lignende situasjoner. Med kunnskapsoverføringsbegrepet vil det dermed være en mulighet for at denne oppgavens teori og begreper, analysens beskrivelser og ulike tolkninger kan overføres til lignende situasjoner. Dette kan videre bidra til utvikling av tilknyttede fenomener.

Etter utført intervju og observasjon kunne jeg foretatt en medlemsvalidering (Ryen, 2002). Av tidsbesparende årsaker med hensyn til oppgaven ble dette ikke gjennomført. Det hadde i tillegg vært vanskelig å fullføre på grunn av lærernes travle hverdag.

6.6.2 Reliabilitet

Ryen (2002) hevder at man kan sikre høy reliabilitet i kvalitativ forskning ved å presentere et større utdrag av data i rapporten. Som regel vil rapporten inneholde enkle sitater, historier eller oppsummeringer, noe som ikke i høy nok grad illustrerer forskerens konklusjoner. I denne oppgaven er relevante sitater og utdrag tatt med, og et fokus på større og bredere innlemmelse av data er tatt med i betraktningen. Samtidig skal det nevnes at oppgaven har sine begrensninger, noe som har ført til en prosess av utvelgelse av datamateriale.

For å sikre høy reliabilitet under observasjoner kan video-opptak være lurt. Dermed trenger ikke forsker kun å stole på sin egen observasjonsevne, men har noe mer håndfast å ta utgangspunkt i. Dette ble som sagt ikke gjort i denne studien, noe som kan ha ført til at viktige hendelser i klasserommet har falt utenfor. Samtidig vil jeg nevne at min utforming av observasjonsnotatet var grundig gjennomført, der observasjonene ble beskrevet i sin umiddelbare kontekst, noe som er med på sikre undersøkelsens pålitelighet.

Intervjuet ble som sagt tatt opp på bånd og transkribert. Det var viktig for meg å være nøyaktig i behandlingen av denne informasjonen. At nøyaktighet har ligget til grunn i hele forskningsprosessen krever også at hensiktsmessige metoder har blitt brukt. Både observasjon og intervju ville i denne sammenheng være passende siden jeg ville ha frem informantenes handlinger og tanker rundt vurdering. I tillegg er observasjon og intervju de mest brukte forskningsmetodene i etnografisk forskning. Min analysemetode av datamaterialet, der kjerne-kategorier og deres underkategorier blir tydelig belyst i oppgaven vil også være med på å sikre oppgavens reliabilitet.

I etnografiske studier spesielt, kan reliabiliteten påvirkes av forsker som *deltaker*. Ved at forskeren deltar i kulturen som studeres, kan faren være at forskeren blir i for stor grad en del av og kjent med kulturen og dets medlemmer. Dette kan føre til vanskeligheter med å analysere funnene. Siden min forskning var av mikroetnografisk art, med kun noen timer i relasjon med lærer i klasserommet, vil jeg hevde at dette ikke har vært et problem. I etnografiske studier vil også forsker som *subjekt* være med på å påvirke forskningens reliabilitet. Forskerens subjektivitet kan ikke legges til side, og det blir dermed viktig at forskerens perspektiver "... synliggjøres slik at leseren kan se de ulike analysene og tolkningene i lys av forskerperspektivet." (Postholm, 2010, s. 128). For å synliggjøre min subjektivitet har jeg i innledningen lagt frem min yrkeserfaring, samt undring og nysgjerrighet for emnet. Dette gjør at leseren får innblikk i bakgrunnen for mine valg.

7.0 Nora og Malins vurderingspraksis

Jeg vil nå gjennomføre en analyse av min forskning. Måten jeg vil gjøre dette på er å se hovedsakelig på de intervjuene som er foretatt, og underbygge disse med hjelp av observasjoner gjort på de aktuelle skolene. Før dette blir gjort, vil jeg si litt om informantene og rammen rundt mine observasjoner. Dette blir viktig for å forstå selve analysen.

7.1 Respondenter

"Nora" er en lærer i slutten av førtiårene, og har jobbet på "skole 1" i omtrentlig 10 år. Hun er utdannet skuespiller fra Sverige, der hun også har studert grunnfag i drama, teater og film, samt dramapedagog. Dramaturgi har hun studert i Norge, og hun holder på med masterstudie fra Århus, men har enda ikke skrevet masteroppgaven. I år har hun hatt fagene teaterproduksjon og teaterproduksjon fordypning, samt teater i perspektiv på skole 1.

"Malin" er i begynnelsen av trettiårene, og har jobbet 5 år ved "skole 2". Hun er utdannet faglærer i drama, og har også grunnfag i musikk og drama. Hun har også noen studiepoeng i teatervitenskap. "Malin" jobber nå 50 % ved skolen, siden hun tar en master for å utvikle seg innen dramafeltet, der hun for øyeblikket skriver sin masteroppgave. Ved skole 2 har hun dermed fagene teaterproduksjon, teaterproduksjon fordypning og bevegelse dette året.

Både Nora og Malin jobber på videregående skoler med musikk, dans og dramalinje. Skole 1 tilbyr to utdanningsprogrammer, mens skole 2 tilbyr syv utdanningsprogrammer. Skolene ligger i to forskjellige kommuner.

7.2 Observasjon av undervisningens rammer

7.2.1 Skole 1

På skole 1 observerte jeg 21. februar 2012. Jeg var tilstede i vg 2 sine teaterproduksjonstimer, en dobbeltime som varte fra kl. 08.00 – 09.30.

Teaterproduksjonstimen jeg observerte her ble holdt i skolens underetasje, i ett klasserom som var delt: Høyredelen hadde lyse vegger, og var innredet som et tradisjonelt klasserom med white board, pulter og stoler. Pultene var organisert i 2-3 sammenhengende rekker uten midtgang, med plass til 5-6 elever på hver rekke. Det fantes ikke kateter, men et bord plassert innerst i hjørnet ved siden av white boardet, der læreren la fra seg sine personlige eiendeler. Venstredelen av klasserommet hadde svarte vegger, og var dekket av et spesielt type gulv, med kun en stol og ett bord plassert ved en av veggene. Når elevene entret klasserommet kunne man tydelig se at de forholdt seg til den mer tradisjonelle høyredelen av klasserommet. Læreren forklarte meg i etterkant at de hadde fått nytt gulv i den venstre delen av klasserommet. Denne delen var beregnet til bruk av dramaøvelser, og ingen av elevene fikk gå på gulvet med sko. Dette førte til at høyredelen av klasserommet var timenes utgangspunkt. Når elevene senere skulle jobbe mer praktisk, fant dette naturlig nok sted i venstre del av klasserommet. Her kunne elevene velge mellom å gå barbeint eller med sokker. Pulter, stoler og andre gjenstander som skulle plasseres her, måtte merkes med puter slik at gulvet ikke fikk riper. Veggen ovenfor inngangsdøren til klasserommet hadde vinduer plassert opp mot taket, som vendte ut mot parkeringsplassen. I vinduene var det plassert mørke gardiner. Til venstre for inngangsdøren var det også plassert noen scenelys på et bord.

I timene jeg observerte skulle elevene ha en praktisk visning for læreren. Det viste seg at elevene i en periode hadde jobbet med et komiprojekt, der de parvis jobbet med undertemaet "klovn". Læreren skulle vurdere og komme med tilbakemeldinger på arbeidet elevene hadde gjort så langt, slik at de hadde noe å jobbe videre med fram til endelig produkt skulle vises og vurderes om to uker.

7.2.2 Skole 2

På skole 2 observerte jeg 22. februar 2012. Jeg var tilstede i vg 3 sine teaterproduksjonstimer, en dobbelttime som varte fra kl. 09.00 – 10.30. Det skal nevnes at elevene i disse timene jobbet tverrfaglig, der både programfagene *teaterproduksjon*, *teaterproduksjon fordypning* og *teater og bevegelse* var en del av prosjektet de jobbet med.

På skole 2 fant timene sted i en type teatersal, med scenen plassert til høyre og et auditorium til venstre: Til høyre var en sort scene med sorte scenetepper, og scenelys i taket. På scenen var det plassert ulike kulisser som en vegg med dør, ett bord med stoler, en divan og en stor firkantet boks av treplanker. På det sorte gulvet var det også små biter av hvit teip plassert på forskjellige plasser. Disse fungerte som markør for diverse kulisser som ikke var tilstede. En lang teipbit markerte også hvor scenerommet sluttet. Selve scenen var nemlig ikke avdelt på noen måte. Man kunne dermed gå fra scenen rett bort til første rad på en og samme flate. Teipbitens egentlige funksjon var dermed å skape ett skille mellom scene og sal til bruk under deres oppsetning av et teaterstykket de jobbet med. I timene jeg observerte fungerte den også for å skille mellom to typer rom: Fra det bakre sceneteppet og fram til teipbiten som representerte scenekanten (altså selve scenen) ble det opprettet et arbeidsrom der halve klassen jobbet selvstendig med å bygge kulisser. På andre side av teipen og fram til første rad (partiet mellom scene og sal) ble det opprettet et arbeidsrom hvor resten av klassen jobbet i samspill med læreren. I dette partiet var det plassert en type talerstol inntil veggen ved døra. Til venstre i rommet fantes et ovalt auditorium beregnet til et publikum. Når elevene entret timen ble den første raden brukt til å legge fra seg jakker og andre personlige eiendeler.

I timene jeg observerte ble elevene delt inn i to grupper. Det viste seg at hver av gruppene skulle sette opp en oppsetning med ulikt utgangspunkt. Gruppe 1 skulle jobbe etter en tradisjonell teaterteoretikers metode, mens gruppe 2 skulle ta utgangspunkt i en mer moderne form for teater i sitt arbeid. De to timene jeg var tilstede skulle brukes for å forbedre scene 1 hos gruppe 1, mens gruppe 2 skulle jobbe med scenografi. Det var altså lærer i interaksjon med gruppe 1 jeg observerte.

7.3 Hva slags erfaringer har lærere med vurdering i dramafaget?

Begge intervjuene ble startet med hva slags erfaringer lærerne hadde med vurdering i dramafaget. Hensikten med spørsmålet var for det første å få frem hver enkelt lærers forståelse av begrepet vurdering før jeg nærmet meg det spesifikke vurderingsfeltet jeg skulle undersøke. Videre er spørsmålet relativt åpent, og det ville være interessant å se hva slags erfaringer lærerne vektla. Det viste seg at begge lærerne var opptatt av

vurderingers subjektivitet. Dermed vil jeg her se nærmere på følgende to punkter: Lærernes erfaringer med *vurderingsbegrepet*, og læreres erfaring med *vurderinger som subjektive*.

Vurderingsbegrepet

På spørsmålet rundt erfaringer med vurdering er Nora veldig opptatt av karakterer, og selv om hun ikke ønsker å gi karakterer, eller føler hun har tid til det, er det noe man må gjøre. Dermed mener hun det blir det viktig å bygge opp et godt "underlag" for at karakteren på riktig måte skal representere elevens prestasjoner.

Etter hvert kommer det frem at Nora ser på vurderinger som noe man "...driver med kontinuerlig." Hun knytter inn begrepet tilbakemeldinger, og mener dette er viktig spesielt for å "pushe" elevene fremover når de jobber med teaterstykker. Bruken av tilbakemeldinger viser seg også tydelig under observasjonen, siden begge timene jeg observerte gikk ut på at elevene viste noe for Nora, etterfulgt av hennes tilbakemeldinger.

Malin refererer til læreplanen når hun snakker om sine erfaringer med vurdering i dramafaget: "Jeg merker jo veldig at Kunnskapsløftet har fokus på vurdering (...) Både dette med underveisvurdering, egenvurdering, og selvfølgelig vurdering med karakter." Hun knytter også vurderinger til skolen som helhet: "Egenvurdering er vi ekstra opptatt av på vår skole i år. Så det har jeg gått ekstra inn på."

Hennes erfaring er at vurderinger knyttet til det hun kaller "skjemavelde" er tidkrevende. Hun hevder at det er for mye av det, og at det noen ganger tar fokuset vekk læring. Hun mener at vurderinger knyttet til skjemavelde kan føre til at kreative prosesser stagnerer: "... jeg kan ikke sitte med skjemavelde liksom. Da blir det dødt!"

Samtidig snakker hun om vurderinger gjort uten skjemavelde: "Også er jeg hele tiden i dialog med elevene, selv om det ikke er et skjema på det." Slike vurderinger viser seg også i mine observasjoner, der Malin stadig vurderer og kommenterer elevene underveis.

Subjektive vurderinger

Nora har erfart og synes selv at vurdering i drama er vanskelig. Dette har sammenheng med at hun synes vurderingene kan bli veldig subjektive og personlige: "Samtidig så er det jo også veldig subjektivt. Sånn som hvis du ser på idol og den ene dommeren synes det, og de er jo flinke og har faglig kompetanse og alt mulig, men det kommer inn noe subjektiv også."

Malin tenker også at vurdering kan være vanskelig og veldig individuelt, men hevder at kompetanse på området kan hjelpe i en slik situasjon. Hun bruker ord og uttrykk som "trent", "god", "erfaring", "å vite hva du skal se etter" og "kunnskap og utdanning" for å beskrive en dyktig vurderingslærer.

Til sist kommer følgende utsagn om vurdering: "... jeg ville gjort det uansett om Kunnskapsløftet hadde vært der og sagt at jeg skulle (...) det er helt naturlig for meg å gjøre, fordi det er jo målet mitt å få de bedre. Altså, de skal bli bedre og nå sitt potensiale på en måte."

Oppsummering av læreres erfaringer

Når Nora snakker om vurdering bruker hun ord som karakter, kontinuerlig, tilbakemeldinger og pushe. Nora knytter sine erfaringer spesielt til den tradisjonelle vurdering AV læring, men ser også at den kontinuerlige vurderingen i klasserommet er viktig. Hun mener videre at vurderinger i dramafaget er vanskelig siden vurderingene kan bli for subjektive.

Når Malin snakker om sine erfaringer med vurdering bruker hun forskriftsmessige begreper som underveisvurdering og egenvurdering, og nevner også Kunnskapsløftet. Hun bruker også begrepet med og uten skjemavelde. Vurderinger med skjemavelde vil i denne sammenheng kunne knytte seg til summative vurderinger, vurdering AV læring og den pålagte dokumenteringen i vurdering FOR læring. Vurderinger uten skjemavelde vil kunne knyttes til vurdering SOM læring, siden Malin i denne sammenheng snakker om dialog med eleven og intuitive vurderinger. Videre knytter hun også vurderinger til skolens praksis, og deres vurderingsfokus på nåværende tidspunkt.

7.4 På hvilken måte fremstår bruken av tilbakemeldinger?

Under observasjoner i Nora sine timer er det rettet stort fokus på tilbakemeldinger, siden timene nettopp er viet til et slik formål. Et eksempel er da et av "klovenparene", to jenter, skal vise hvor langt de har kommet i arbeidet sitt. De setter to barkrakker på gulvet, og spiller at de er to barndomsvenninner på café. De sitter og prater, og den ene henter to imaginære kaffekopper med krem til dem begge. Dialogen mellom dem utvikler seg så til en krangel, og det ender opp med at de kaster krem på hverandre. Når de er ferdige med visningen sier Nora at hun synes det var bra, og at de har et fint utgangspunkt. Hun forteller så hva elevene må gjøre for at det sceniske stykket skal bli bedre. Hun sier de må gjøre ting tydeligere: både temaet, de ulike karakterene og hvorfor de gjør som de gjør.

Under intervjuet kommer det også frem at bruk av tilbakemeldinger er en stor del av undervisningen til Nora. Hun forteller at hvis elevene jobber i grupper, går hun rundt fra gruppe til gruppe for å gi tilbakemeldinger. Men elevene gir også tilbakemeldinger til hverandre. Nora forklarer at det er viktig at elevene får rom til å kommentere hverandre, siden de da vil hjelpe hverandre. Hun legger vekt på at tilbakemeldingene er konstruktive: "At kritikken er konstruktiv er for meg veldig viktig. Hvis den er destruktiv vil jeg inngripe og si ifra." Hun sier også at det er viktig at elevene kritiserer seg selv. Hun nevner at hun jobber mye med å utvikle gode relasjoner i klassen, både mellom elevene og mellom seg selv og elevene. På denne måten kan elevene føle seg mer trygge i slike situasjoner.

Under spørsmål fra meg om tilbakemeldinger alltid foregår muntlig, svarer hun at de også blir gitt skriftlig. Hun never at hun er pålagt å dokumentere undervisvurdering, og dermed skjer denne vurderingen skriftlig til eleven, gjerne på it's learning. Nora hevder videre at undervisvurdering ikke burde foregå med karakter, siden en slik type vurdering skal inneholde "... hva de bør jobbe mot for å forbedre seg og sånn."

I Malin sine timer ser man hvordan bruken av tilbakemeldinger er gjeldene selv om timen ikke er lagt spesifikt opp til det. I en del av timen skal elevene jobbe med improvisasjon for at elevene skal slippe seg mer løs, og for at teaterstykket skal heve seg. Lærer setter dermed på en type mystisk musikk, og demper lyset. I

oppvarmningsfasen er lærer med, og sammen med elevene bruker de ulike nivåer for å varme opp kroppen. Armer og ben strekker seg i ulike retninger i fri flyt, mens lærer kommenterer at de skal kjenne på musikken og bruke ulike nivåer i sine bevegelser.

Malin trekker seg nå tilbake, setter på en ny sang med samme dynamikk og stemning som den forrige, og sier at elevene skal jobbe på samme måte, nå i de karakterene de spiller i stykket. Lærer observerer og kommer stadig med tilbakemeldinger til elevene: "Bruk hele kroppen", "Jobb med blikk også". Hun kommer også med direkte tilbakemeldinger til enkeltelever: "Ikke være redd for å være brutal. Bruk kraft." Malin avslutter så improvisasjonen, og spør elevene om hvordan de opplevde dette. Elevene kommer med tilbakemeldinger.

I intervjuet nevner jeg at min oppfattelse av improvisasjonsdelen var at elevene var trygge på læreren, og at elevene var trygge seg i mellom. Dette førte til spørsmålet hvorvidt trygghet er viktig i en vurderingssituasjon. Malin svarer følgende:

Selvfølgelig! Hvis de er trygge på hverandre så tør de å være ærlige uten å ta seg nær av det. Hvis de er trygge på seg selv så tør de å få kritikk, og kan vokse på det. Og hvis de er trygge på meg, så stoler de på at jeg vil de vel, og ikke prøver å "ta de" når jeg gir de tilbakemeldinger, men faktisk prøver å gjøre de bedre. Og den forutsetningen må være der hvis en sånn type vurdering i drama skal kunne funke.

Jeg ber Malin tenke tilbake, og spør henne om hun følte at hun vurderte elevene i denne situasjonen, selv om hun kanskje ikke tenkte på det. Hun svarer ja, og at dette blir en form for "øyeblikksvurdering" som forekommer hele tiden i drama. Disse vurderingene og begrunnelsene kommer intuitivt. Hun hever videre at lærere må bli flinkere til å synliggjøre og konkretisere disse intuitive vurderingene, men at det kan være utfordrende siden slik kunnskap er vanskelig å sette ord på: "Det er mye taus kunnskap i drama som man som kunstner bruker intuitivt, men som man som lærer må være flink å synliggjøre og konkretisere (...) slik at elevene vet hva de må jobbe med." Hun tror videre at det i en slik sammenheng kan hjelpe å trene seg opp i dette, og at det også vil hjelpe å "... ha litt kunnskap om faget."

Malin nevner videre at det er viktig at hun står frem som et godt eksempel når tilbakemeldinger og vurderinger foregår:

Jeg opplever også at elevene lærer av å observere og være i samspill med meg. (...) jeg ser at de, kanskje uten å vite det, adopterer min måte å gi tilbakemelding på. Derfor er det så utrolig viktig at jeg som lærer går foran som et godt forbilde og ikke skaper en usunn vurderingskultur i klasserommet.

Under spørsmål fra meg om tilbakemeldinger alltid foregår muntlig, svarer hun at vurderinger foregår muntlig hele veien, og er en del av undervisningen. Ellers gir hun og tilbakemeldinger som tekst og karakter: "Jeg gir aldri bare en karakter uten noen tilbakemelding. Det er helt meningsløst. Jeg skulle ønske jeg kunne gi mindre karakterer på en måte"

Oppsummering av bruk av tilbakemeldinger

For begge lærerne er bruken av tilbakemeldinger viktig, og dette blir det lagt til rette for gjennom konstruktiv kritikk. Her blir trygghet et sentralt begrep. Begge ser tilbakemeldinger som noe lærer kan gi, men også noe som foregår mellom elever. Intervjuene og observasjonene viser at fremovermeldinger er viktig når tilbakemeldinger skal gis. I tillegg gir begge lærerne tilbakemeldinger skriftlig og muntlig. De opplever også at vurderinger ikke kun skal munne ut i en karakter.

Hos Nora var timen viet spesielt til tilbakemeldinger. Dette foregår på en måte der lærer ser det elevene viser, vurderer, og kommer med tilbakemeldinger på det hun ser.

Malin derimot hadde ikke et slikt utgangspunkt, men man kan likevel se bruken av tilbakemeldinger som gjennomsyrrer timene hennes, dette særlig gjennom det hun kaller "øyeblikksvurderinger". Vurderinger og tilbakemeldinger skjer her fortløpende og intuitivt, og viser at vurderinger som fremmer læring er et aspekt i all undervisningsvirksomhet selv om det ikke er karakteristiske vurderingssituasjoner man ser (Eggen, 2011). Hun nevner videre at kunnskap om faget og trening kan hjelpe når man skal språkliggjøre vurderinger.

7.5 På hvilken måte blir det lagt til rette for egenvurdering og hverandrevurdering i faget?

Egenvurdering

Når jeg spør om elevene ofte vurderer seg selv, sier Nora nei. Dette siden det er en ny måte å tenke vurdering på, og siden det tar tid. Hun nevner at hun har tenkt å legge til rette for dette nå med vg 3, men at hun vil vente med vg 2. På oppfølgingsspørsmålet om hvorfor hun vil vente med å legge til rette for en slik type vurderingsform med vg 2 svarer hun følgende: " Nei, jeg tror det er jeg som synes det er skummelt å prøve nye ting, og da kanskje gå litt forsiktig ut." Samtidig tror Nora at egenvurdering kan ha en effekt. Sist hun lot elevene vurdere seg selv ble hun overrasket, siden elevenes tanker forsterket det hun selv hadde tenkt. Hun merket også hvor viktig det var for henne å få høre deres syn på saken.

Nora nevner videre at hun har begynt å filme elevene når de har praktiske visninger. Dette gjør hun for at elevene "...faktisk kan bli bevisste selv...", og for at elevene skal få et "...mer realistisk syn på hva de har gjort." Hun nevner at dette er viktig i forhold til "selvevaluering", og at elevene da i større grad vil forstå de tilbakemeldingene som hun gir.

Malin hevder at elevene ofte vurderer seg selv. Hun sier at hun som regel legger til rette for egenvurdering gjennom å dele ut et skjema de må fylle ut, men hun kan også flytte egenvurdering til samtale. Når hun tidligere har delt ut skjema til elevene har hun bedt dem reflektere rundt følgende spørsmål: "Opplever du at du har bidratt godt? Er du fornøyd med din innsats i dette prosjektet?" Hun har også spurt om følgende: "Er det noen du synes har utmerket seg positivt i dette prosjektet som du har lyst til å nevne?" Hun nevner videre at hun la til rette for en slik type vurdering før egenvurdering ble pålagt. Dette har hun gjort siden hun "... vil vite om de (elevene) har selvinnsikt rett og slett." Malin sier at egenvurdering har en effekt siden lærer får vite hva eleven selv tenker om sin egen læring og utvikling, og siden elevene blir mer bevisst på seg selv: "Men jeg synes jo at dramaelevene er veldig flinke til å være bevisst. De må jo være det, fordi det er så mye tilbakemeldinger på det de gjør i forhold til et annet fag."

Hverandrevurdering

Nora sier i sitt intervju at elevene alltid får gi tilbakemeldinger til hverandre, men at hun er forsiktig med dette. Hun sier at hun har fått med seg at elevene skal gjøre dette, men hevder at elevene må være trygge på hverandre hvis dette skal funke. Hun nevner også at hverandrevurdering "... kunne fungert veldig bra i tredje klasse, og kanskje mindre i andre klasse da. Der har det vært mye konkurranse og intriger og sånn."

Under observasjonen ser jeg heller ingen episoder der elevene vurderer seg selv eller hverandre på noen måte. Dette kan selvfølgelig ha sammenheng med timens aktivitet, der primært lærer vurderer elevene.

Malin sier at elevene ofte vurderer seg selv gjennom de praktiske visningene, der elevene ser på hverandres arbeid og kommer med konstruktive tilbakemeldinger. Samtidig nevner hun at hun aldri har latt de vurdere hverandre med å sette karakter, eller rette hverandres arbeid: "... jeg har vel ikke følt at det har vært pedagogisk riktig å la de vurdere hverandre sånn nei. Kun produkt og ikke personer."

Malin hevder at den viktigste vurderingsformen i drama knytter seg til praktiske visninger, der elevene vurderer hverandres arbeid. Faget skiller seg dermed fra andre fag på grunn av de konstante tilbakemeldingene elevene her får. En slik måte, der tilbakemeldinger blir gitt i plenum, sier hun er en del av faget.

Oppsummering av egenvurdering og hverandrevurdering

Nora har sjeldent lagt opp til egenvurdering i sine timer, dette siden det er nytt for henne. De gangene hun har gjennomført en slik praksis har hun blitt overrasket over hvor sammenfallende hennes og elevenes tanker er. Dette overensstemmer med forskning på området, der elever som oftest er ærlige og har ett riktig bilde av sitt eget arbeid når de vurderer seg selv (Black & William, 2001). Nora gjennomfører hverandrevurdering, men er forsiktig med bruken siden det er viktig at elevene er trygge på hverandre.

Malin har et svært bevisst forhold til både egenvurdering og hverandrevurdering. Egenvurdering blir gjerne foretatt ved å fylle ut et skjema, og gjennomføres for å se om

elevne har selvinnsett. Hverandrevurdering gjennomføres ofte, særlig gjennom praktiske visninger.

7.6 Hvordan blir elevmedvirkning ivaretatt?

Under observasjon i Nora sine timer stiller elevene flere spørsmål vedrørende komiprojektet de holder på med. En av dem spør om de kan bruke sykkel, mens en annen spør om de kan velge tid og sted selv. På disse spørsmålene, og også på andre ja/nei spørsmål fra elevene, svarer læreren som regel alltid ja. Det kommer frem i intervjuet at Nora legger til rette for elevmedvirkning, og at hun på bakgrunn av dette vil være mest mulig åpen når hun jobber:

... hver gang de (elevne) spør meg: 'Kan jeg skifte kostyme?' Så sier jeg ja. For at det er litt hvordan jeg jobber, at jeg er veldig sånn der åpen. Og jeg tenker at det har noe for den kreative prosessen. Hvis du jobber med kreative ting og kreative prosesser og sånn så føler jeg at jeg vil være åpen så lenge som mulig.

Hun hevder at på denne måten kan elevene være med på å påvirke undervisningen. Likevel er hun bevisst på at hun til slutt må sette begrensninger: "Men så, etter at jeg har åpnet masse, så må jeg jo også lukke liksom."

På spørsmål om elevene får være med å sette kriterier i ulike sammenhenger, svarer Nora at det er sjeldent. Hun sier at det er en god ide, og at hun kanskje burde la elevene slippe til mer på en slik måte, dette for at elevene kan ta mer del i prosessen. I forhold til klovneprosjektet som de nå holder på med, sier hun at elevene ikke har fått noen konkrete kriterier. Hun sier at prosjektet er veldig vagt foreløpig, men at hun kommer til å formulere noen kriterier som hun videreformidler til elevene etter hvert.

I Malins prosjekt er det hun selv om er regissør, noe som automatisk fører til at hun tar mye av styringen i timene jeg observerer. Under intervjuet kommer det frem at hun vanligvis lar elevene stå for regien, men siden hun tar en master som fordyper seg i regi har hun lagt opp til at hun skulle være regissør i dette prosjektet. Hun sier videre at selv om hun har vært regissør har elevene vært med på å påvirke prosessen, der elevene blant annet har fått være med å utvikle vurderingskriterier. Hun sier at "... i drama er det elevmedvirkning hele tiden." Hun lar elevene være mer på å bestemme hva slags

scenografi stykket skal ta utgangspunkt i, og hvordan elevenes karakterer skal oppføre seg på scenen:

...alt arbeidet vi har gjort fram til nå har vært veldig i gruppe. De har fått lov til å bestemme, de har fått kommet med forslag, jeg har kommet med justeringer. De har vært veldig med. Jeg føler vi har jobbet veldig som et ensemble, ett team. Vi er alle en del av ensemblet, og ikke en høy leder som bestemmer. Det har vært veldig viktig for meg.

I intervjuet med Malin sier hun videre at hun har vurderingskriterier til hvert eneste prosjekt elevene holder på med, også dette. Hun sier at på dette prosjektet har elevene fått være med å formulere kriterier. Dette gjorde hun på denne måte: Hun startet med å stille følgende spørsmål til elevene: "Hva synes dere at dere skal bli vurdert på i ett sånt prosjekt?" Malin forteller at på bakgrunn av egne erfaringer kom elevene så med punkter de mente var viktige. Etter dette så de elevenes punkter i sammenheng med læreplanmålene, og satte kriterier på bakgrunn av dette. Hun spurte også elevene hvilke læreplanmål som kunne passe til dette prosjektet, og hvilke som kunne flyttes til andre prosjekt de skulle jobbe med senere. Malin lot også elevene selv "... sette ord på disse litt kompliserte formuleringene.", for å finne ut av læreplanmålenes betydning. Malin nevner videre at siden elevene har vært med på å sette kriteriene, bør de vite hva som forventes av dem.

Oppsummering av elevmedvirkning

Nora er svært opptatt av emnet elevmedvirkning. Dette blir gjennomført ved å være åpen, noe som innebærer at Nora lar elevene få lov til å gjøre endringer og justeringer underveis i prosesser. Hun nevner at elevene sjeldent får være med på å utvikle vurderingskriterier.

Malin sier at hun ofte lar elevene være med på å påvirke prosesser i undervisningen. Dette viser seg tydelig når hun og elevene har utviklet vurderingskriterier sammen i dette prosjektet.

7.7 Hvordan samarbeider lærerne om vurderinger?

Under intervjuet med Nora kommer det frem at temaet vurdering tas opp på fagdager eller planleggingsdager, og at lærerne her samarbeider om å presisere faget for at man videre kan vurdere i det. Ut ifra læreplanen definerer de faget, og setter ned mål for faget. Måten de gjør det på er at 3-4 lærere setter seg ned og ser på målene. Hun føler at disse er "... ganske tungt skrevet...", så de prøver å oversette disse til å bli forståelige gjennom spørsmål som "Hva betyr egentlig dette her?" og "Hva står egentlig her?" Nora nevner at dette er noe de kan holde på med i evigheter, men at de til slutt blir enige om en felles tolkning som de dokumenterer skriftlig.

Nora sier videre at lærerne pleier å samarbeide rundt vurdering når det skal settes karakter på det elevene har gjort, men at de alt for lite samarbeider om vurderinger underveis i faget. Hun sier at et slikt samarbeid er avhengig av personkjemi, tid og timeplanene. Samtidig sier hun at det er viktig at lærerne kommer overens når de samarbeider – spesielt for elevenes skyld: "... de (elevene) blir trygge av at vi er samkjørte." Hun sier også at hun synes det er vanskelig når "veldig forskjellige personligheter" jobber sammen rundt vurdering: "... jeg synes ikke helt det fungerer da."

Malin nevner at lærerne samarbeider når det skal settes karakterer på tentamen, og når hun selv skal sette karakterer på hovedprosjekter. Hun sier hun jobber tett på elevene hele tiden, og et blir viktig for henne å få andres synspunkter siden "... man fort bli så blind på sitt eget produkt." På spørsmålet om lærerne samarbeider om vurderinger underveis sier hun at hun ønsker mer av det, men at det er vanskelig å få til siden man ofte har timer samtidig, eller man har mye å gjøre. Hun sier hun er svært åpen for samarbeid med andre lærere, og også samarbeid på tvers av klasser, noe elevene kan ha godt av.

Under intervjuet med Malin kommer det frem at Kunnskapsløftet med sine kompetansemål har hjulpet henne veldig til å vite hva hun skal se etter når hun vurderer. Her har arbeidet med konkretisering vært viktig for henne: "Jo flinkere man er til å konkretisere målene, jo lettere er det å vite hva man skal se etter". Hun sier videre at andre mennesker har vært med på forme henne som vurderende lærer: "Jeg

hadde hatt veldig lite om vurdering på mitt studie, så jeg måtte forsøke å kopiere de lærere jeg hadde hatt før meg og de kollegene jeg nå hadde fått.”

Oppsummering av lærersamarbeid

Nora nevner at presisering av faget er viktig, slik at man har noen holdepunkter for vurdering. Dette gjør lærerne sammen under planlagte tilstelninger. Hun sier at lærerne samarbeider når det blir gitt karakter, men at det ikke er like lett å gjennomføre et slikt samarbeid underveis. Hvis de hun jobber med har forskjellige personligheter, syns hun vurderingssituasjoner ikke fungerer like bra.

Malin nevner også at samarbeid mellom lærerne finner sted når det skal gis karakter, men at det kan bli vanskelig å gjennomføre underveis. Hun sier videre at Kunnskapsløftet har hjulpet henne til å vite hva hun skal se etter når det gjelder vurdering, og at hennes tidligere lærere og nåværende kollegaer har vært med på å forme hennes vurderingshandlinger.

8.0 Drøfting

8.1 Hva slags erfaringer har lærere med vurdering i dramafaget?

Vurderingsbegrepet

Noras språk rundt vurdering antyder at hun setter likhetstegn mellom vurdering og karaktermessige resultater. Dette samsvarer med Eisners (2002) forskning, angående misoppfattelser omkring vurdering i kunstfag. I følge Eisner vil flere lærere knytte vurdering hovedsakelig til karaktersetning. Dette er kanskje ikke så rart med tanke på de resultatkrav som har preget norsk utdanning de siste årene. Kunnskapsløftets fokus på vurderingens summative hensikt, og også det faktum at lærere i større grad enn tidligere stilles ansvarlig for vurderingens resultater vil kunne føre til at lærere knytter vurdering til resultater av læring som *har* funnet sted. Her ser vi at myndighetenes motiv og språk for vurdering er med på å forme lærernes handlinger og forståelse av vurdering, noe som igjen påvirker deres vurderingsspråk.

På en annen side vil ikke vurderingshandlingene være preget kun av myndigheter og utdanningspolitiske praksiser, men også av pedagogisk praksis. All vurdering vil inneholde en blanding av politiske motiver, men også pedagogiske motiver. Vurderinger er praksiser, og vurderingens språk er preget av vurderingens historie, samt de *prosessene* som foregår i utdanningssystemets ulike deler (Eggen, 2011). Malin nevner at skole 2 har hatt fokus på egenvurdering dette året. Dette vil si at Malins språk for vurdering er preget av den vurderingspedagogiske praksisen som nå er gjeldende ved skolen. Dette vil si at språk og handlinger for vurdering er knyttet til det praksisfellesskapet som hun er en del av.

Vurderinger som subjektive

Begge lærerne hevder at vurdering i dramafaget er vanskelig, dette siden de opplever at vurderinger blir subjektive og individuelle. Særlig når vurderinger knyttes til det praktiske og til praktiske visninger. Barrett (1994) derimot hevder at ulike individuelle tolkninger av kunst sørger for subtile nyanser og alternative forståelser. Siden kunsten frembringer ulike men likevel troverdige tolkninger, kan disse tolkningene konkurrere, noe som oppmuntrer de involverte til å velge mellom dem. Spesielt hvis tolkninger av

samme kunstverk er motstridende. Dette prinsippet oppfordrer til mangfold av tolkninger fra både elever og lærere, og deres ulike synspunkter.

Dette gjenspeiler det sosiokulturelle synet på kunnskap og læring som sosial og distribuert (Dysthe, 2001). Ved praktiske visninger i dramafaget vil de ulike deltakerne sitte med ulik kunnskap, som til sammen vil skape en helhetsforståelse av de vurderingene som finner sted. Læring og også vurderingshandlinger er dermed sosiale: ved å kombinere elevenes og lærerens innsikt vil problemer løses, og ny kunnskap bli skapt. Dramafagets fellesskap og de arbeidsmetoder som faget tar i bruk, vil dermed på en god måte ivareta og på best mulig måte utnytte distribuert kognisjon.

Barrett (1994) hevder videre at de som vurderer kunsten kan legge merke til ting som andre har oversett eller som de har glemt å nevne. De involvertes ulike tilbakemeldinger kan også utfylle hverandre, noe som beriker vår forståelse av et kunstverk, samt vår takknemlighet til menneskers evne til å gi respons. Samtidig vil det med et slikt prinsipp ikke bli mulig å ta inn over seg alle de ulike tolkningene, spesielt hvis de er svært motstridende. Imidlertid vil det være mulig å *sympatisk forstå* de ulike tolkningene hvis man er klar over kritikerens oppfatning og kritikkenes verdi. Her ser vi at evnen til metakognisjon blir viktig når man vurderer praktiske visninger: for at elevene skal forbedre seg gjennom denne formen må de utvikle evnen til å overvåke kvaliteten i deres arbeid gjennom hele prosessen av visning, vurdering, tilbakemeldinger og handling på bakgrunn av tilbakemeldingene.

Men det stopper ikke her. Praktiske visninger er som regel en del av en større prosess, og foregår dermed syklisk gjennom hele denne prosessen. Elevens evne til å overvåke seg selv og sitt arbeid må dermed være tilstede i hele denne prosessen. Videre må elevene ha en forståelse av de konseptene som blir synlige gjennom vurderingene i de praktiske visningene: De må ha evnen til å vite hvilke vurderinger de vil ta innover seg, og som vil forbedre det sceniske uttrykket, og hvilken vurderinger som blir lagt til side, men som likevel blir sympatisk forstått. Dette igjen krever at eleven har en forståelse av hva som oppfattes som kvalitet innen dramafeltet, eller hva som oppfattes som bra innen den sceniske sjangeren eleven jobber innenfor. Eleven må med andre ord være en *pedagogikk-kritiker* (Eisner, 2002). På bakgrunn av kultivert oppmerksomhet og

erfaring på området klarer elevene å sile ut de vurderingene som både er av kvalitetsmessig art, og som vil kunne bli anvendelig i utviklingen av arbeidet. Dette vil videre bety at vurderinger ikke kun er forbeholdt de som ser arbeidet og kritiserer det. Også de som viser sitt arbeid må vurdere hvorvidt de vil ta innover seg ulike tolkninger, og hvordan disse skal behandles videre.

8.2 På hvilken måte fremstår bruken av tilbakemeldinger?

Både Nora og Malin vektlegger at bruken av konstruktiv kritikk må foregå innen trygge rammer. Under observasjoner virker Malin både tillitsfull, erfaren og kunnskapsrik, og hun har klart å knytte et positivt bånd til elevene. Det samme gjelder Nora, som ved hjelp av faglige uttrykk viser kompetanse, og gjennom sin personlighet viser omsorg. Lærernes forhold til elevene representerer dermed det tradisjonelle mentorbegrepet til Barrett (2000). Gjennom faglig innsikt, omsorg og tillit knyttes sterke bånd mellom lærer og elev som fører til at tilbakemeldingssituasjoner oppleves som trygge. Malin nevner også at trygget mellom elever, mellom lærer og elev og også trygghet i forhold til seg selv må være tilstede for at tilbakemeldinger i faget i det hele tatt skal kunne fungere. Når elevene er noviser i praksisfelleskapet blir det dermed viktig å etablere trygge rammer for at tilbakemeldingssituasjoner skal være effektive og lærerike.

Malin nevner at tilbakemeldingene hun gir til elevene er "øyeblikksvurderinger". I følge Soep (2006) vil læringsbasert konstruktiv kritikk kunne oppstå spontant som en del av prosess, og kjennetegnes ved at den finner sted i øyeblikket: elevene utfører noe mens læreren vurderer, man stopper, og læren kommer med tilbakemeldinger på det hun nettopp så. Malin viser at det som omhandler å stoppe den prosessen som elevene viser, ikke nødvendigvis trenger å finne sted. Tilbakemeldingene kan komme i selve handlingen, og elevene kan reagere på disse uten å måtte bryte ut av den kunstneriske prosessen. På denne måten vil tilbakemeldinger som øyeblikksvurderinger være med på å skape noe i selve handlingen. Dreyfus & Dreyfus (1999) nevner bilkjøring og sjakkspilling på høyt nivå som handlinger der man ikke kan ta seg tid til å analysere og sammenligne alternativer for å vurdere hvordan noe skal bli utført. Når elevene utfører en kreativ prosess i drama som krever konsentrasjon, samarbeid og utfoldelse, vil kreativiteten stagnerer hvis læreren måtte bryte opp handlingen for å ta seg tid til å

vurdere, analysere og kommentere det som utspiller seg. Skal slike prosesser utvikles og forbedres må lærer øyeblikkelig kjenne igjen situasjonen, og handle på bakgrunn av den uten videre analysering fra læreres side. Dette handler om intuisjon.

Malin nevner at øyeblikksvurderingene er basert på intuisjon. Intuisjon vil kunne være en fornemmelse eller følelse basert på erfaringer. Når lærere på bakgrunn av faglig utvikling og gjennom deltakelse i praksisfelleskapet blir "eksperter" på et område, vil de utførte handlingene nærmest gå av seg selv. Intuitive vurderinger kjennetegnes av at man kjenner igjen mønstre, og forstår hva som er viktig i ulike situasjoner uten å tenke seg om eller analysere. Man reagerer umiddelbart i den handlingen eller situasjonen man står i (Molander, 1996; Dreyfus & Dreyfus 1999). Dette kan igjen knyttes til Eisner og læreren som pedagogikk-kritiker, som har utviklet evnen til å vite hva han eller hun skal se etter i en vurderingssituasjon. Når vurderinger skjer i øyeblikket vil dermed læreren ha utført de fire viktige dimensjonene å *beskrive, tolke, evaluere og tematisere* i løpet av et øyeblikk. Disse handlingene er blitt *internalisert* som en del av lærerens vurderingspraksis. Dette på bakgrunn av det Malin kaller faglig kunnskap og trening. Å trene seg opp til å bli en vurderer, eller pedagogikk-kritiker, vil ta tid, og innebære prøving og feiling, noe Eisner mener er viktig i denne sammenheng. Å ikke prøve å utvikle seg for å få fatt i elevens kompetanse er etter hans mening profesjonelt uansvarlig for en lærer.

Når vurderingshandlinger blir internalisert, og lærere vurderer i øyeblikket basert på intuisjon vil kroppen bli kunnskapsbærer. En slik kunnskap kan bli sett på som *taus kunnskap*. Når det utvikles en slik kroppslig, taus viten kan denne kunnskapen være vanskelig å språkliggjøre, noe Malin også nevner under intervjuet. I kreative prosesser som nevnt ovenfor blir det viktig med raske tilbakemeldinger, siden elevene skal reagere øyeblikkelig på de tilbakemeldingene læreren gir. Lærer vurderer i øyeblikket og gir tilbakemeldinger, mens eleven handler i øyeblikket på bakgrunn av disse. Malin nevner at det er viktig å *konkretisere og synliggjøre* disse tilbakemeldingene, selv om det kan være vanskelig. Dette vil omhandle i større grad å forklare og grunngi hvorfor man tenker og vurderer slik man gjør. I skolen blir slike forklaringer helt essensielt for at eleven skal utvikle seg og lære.

En annen faktor som spiller inn på elevens utvikling og læring er læreren. Vurdering SOM læring fordrer at lærer går foran som et godt eksempel i vurderingssituasjoner. Malin nevner dette er viktig siden elevene gjennom observasjon i samspill med lærer adopterer henne, og hennes måte å gi tilbakemeldinger på. Her ser vi hvordan en tradisjonell mesterlæretankegang gjør seg gjeldende i dramafaget. Tradisjonell mesterlære har vært basert på observasjon og imitasjon av mesteren. Gjennom mesterens deltakelse i praksisfellesskapet, blir han eller hun rollemodell og en identifikasjonskilde for lærlingene. Lærlingen lærer ved å se og lytte til mesteren (Nielsen & Kvale, 1999). Malins eksempel viser at selv om dramafaget ikke legger opp til en slik tradisjonell mesterlæretankegang, med lærer som rollemodell for handlinger, kan en slik praksis likevel forekomme.

8.3 På hvilken måte blir det lagt til rette for egenvurdering og hverandrevurdering i faget?

Læring er deltakelse i praksisfellesskap, og denne deltakelsen vil innebære både en form for tilhørighet og en form for handling (Dysthe, 2001). I undervisningssammenheng vil en slik handling kunne bli rettet mot den handlingen å vurdere. Både egenvurdering og hverandrevurdering går utover ren mottakelse av kunnskap, og krever en form for handling hvis de skal bli ivaretatt på en godt måte. Under drøftingen av denne empiriske problemstillingen vil jeg dermed drøfte egenvurdering og hverandrevurdering samlet.

Egenvurdering og hverandrevurdering

Går vi til det sosiokulturelle perspektivet på læring, er læring og kunnskap grunnleggende sosial noe som retter seg mot den kulturelle og historiske sammenhengen som lærer og elev er en del av. Dermed er også vurderingsformer kulturelt og historisk forankret, og det blir i denne sammenheng viktig å se på hvordan læreren forstår vurdering i sitt fagmiljø. Som nevnt ble ikke drama som linje opprettet før i 1994, noe som tilsier at vurderingsformer i faget ikke har særlig lang fartstid, og dermed ikke har like sterke kulturelt forankrede røtter. Det vi kan si er at helt siden drama ble forankret som fag i den videregående opplæring har summative

vurderingsformer, herunder sluttvurdering med karakter, preget faget. Dette siden en slik vurdering er lovpålagt.

Når Nora dermed sjeldent tar i bruk egenvurdering, og også er forsiktig med hverandrevurdering kan det ha sammenheng med at faget i videregående skole til alle tider har krevd vurderinger der lærer står for vurderingsansvaret. Den tradisjonelle vurderingskulturen er en stor del av henne, dermed kjenner hun godt til en slik form. Når da nye vurderingsmønstre gjør seg gjeldende vil det være naturlig at man føler seg utrygg og utilpass, noe som vil føre til at man går forsiktig frem. Samtidig skal det nevnes at vurderinger med formativ hensikt har gjort seg gjeldende siden begynnelsen av 2000-tallet. Nora har dermed hatt ganske mange år på å bli kjent med og utvikle slike vurderingsformer, noe som tilsier at både egenvurdering og hverandrevurdering burde vært etablert på en bedre måte i undervisningen.

Malin på sin side viser at hun er innforstått med vurderingers summative side i en undervisningssituasjon. Samtidig har hun også kompetanse og innsikt innen formative vurderingsformer. Et interessant moment her er at hun ikke bare ser på formative vurderingsmetoder som lovpålagt, eller som noe som må utføres for å tilfredsstille systemet. Hun tar steget videre og ser særlig på hverandrevurdering som en metode som kreves, siden dette er *en del av faget*. Malin tar dermed utgangspunkt i dramafagets *egenart* for å definere hvorfor hverandrevurdering er viktig. Hun har innsett at fagets relasjonelle aspekt krever handlinger som retter seg mot felles deltakelse. For at elevene skal utvikle seg må det dermed rettes et fokus mot *vurderingshandlinger*. Samarbeid rundt vurderingshandlingene utvikler både ens egne og andres læringsressurser.

Når Malin går over til å snakke om egenvurdering nevner hun at det her blir viktig at elevene er bevisst på seg selv. Selv om kunnskap og læring i det sosiokulturelle perspektivet er grunnleggende sosial, blir det å reflektere over ens egen læring og utvikling i møte med denne kunnskapen sentralt. Siden språket er viktig i det sosiokulturelle perspektivet blir det avgjørende at denne refleksjonen på en eller annen måte blir offentliggjort gjennom enten det muntlige eller skriftlige språket. Egenvurdering blir dermed ikke en indre avgrenset tankegang som eleven selv besitter.

Elevenes tanker og meninger er selvfølgelig et resultat av elevens egen refleksjon, men skal egenvurdering bli ivaretatt må disse tankene bli synlige for dem som er med på å utvikle og veilede eleven – i denne sammenheng lærer.

Lærers oppgave blir her å stimulere eleven til å tenke, reflektere og handle utover elevens nåværende kunnskapsnivå. Dette overensstemmer med Eisners teori, der han nevner at eleven må få rom til å snakke om sitt kunstneriske arbeid, og hva eleven har lært gjennom denne prosessen. Når Eisner vektlegger at kritikk skal være en del av kjenneren vil pedagogikk-kritikerens tanker måtte bli gjort offentlige – dette vil gjelde både lærer og elev, enten gjennom det verbale språket eller skriftspråket. Gjennom de spørsmålene Malin stiller til elevene i en egenvurderingssituasjon lar hun ikke bare elevene vurdere sitt eget kunstneriske verk eller den kunstneriske prosessen, men også å vurdere *seg selv* i denne prosessen. Dette innebærer at elevene er metakognitive, og klarer å skape mening om seg selv som lærende på bakgrunn av kunnskapen som oppstår. Dette vil igjen kreve at elevene klarer å beskrive, tolke og evaluere seg selv i en egenvurderingssituasjon. Når en tolkning fordrer at man har erfart det man vurderer, og kan relatere det til tidligere hendelser og opplevelser, vil dette igjen kreve at elevene har erfart noe om seg selv i møte med kunnskap. Elevene må ha erfart hva som påvirker deres prestasjoner, hvordan kunnskap har ulike muligheter, hvilke læringsstrategier man skal ta i bruk i ulike situasjoner, og hvorfor en slik strategi er viktig nettopp her.

Interessant er det også å se hvordan Malin ser egenvurdering som nyttig for å takle det mangfoldet av tilbakemeldinger som finner sted i faget. Hun hevder at de konstante tilbakemeldingene vil kreve at elevene har selvinnsikt, og er bevisst på seg selv for at en slik vurderingsform skal fungere. Egenvurdering blir dermed ikke bare viktig for at Malin skal få informasjon om elevenes læring eller for at elevene skal utvikle seg. Egenvurdering blir også viktig for at konstante tilbakemeldinger skal få en større effekt, og skape et større læringspotensial.

8.4 Hvordan blir elevmedvirkning ivaretatt?

Som sagt knyttes drama til kreativitet, fantasi og følelser, noe som gjør kunsten grensesprengende. For å ivareta de mange mulighetene som dramafaget har, blir det

dermed sentralt å være åpen i den kunstneriske prosessen. På denne måten kan kreativitet utfolde seg fritt og fantasien blir stimulert. Nora nevner viktigheten av en slik åpenhet, og knytter det til elevmedvirkning. En åpen prosess for henne innebærer her at elevene får mye fritt spillerom, og at elevene ofte får et "ja" fra henne på spørsmål som måtte komme. Men selv om drama fordrer en type åpenhet for å ivareta dets muligheter, må ikke denne åpenheten reduseres til en frihet der tanker og handlinger ikke stimulerer til diskusjon og ettertanke. Vurdering SOM læring krever refleksjon som går utover kun ja/nei-dialoger. Utfallet av et spørsmål kan selvfølgelig være "ja", men vil i forkant kreve en kvalitetsmessig diskusjon for at eleven skal få en bredere forståelse for læring.

Lærers oppgave blir dermed å utforme undervisningen slik at elevene selv får tenke gjennom deres læring på denne måten. New Zealand (Ministry of Education, 2011) fokuserer som sagt på læringsklasserom, der dialoger mellom elev og lærer blir viktig for å bedre læring. I denne sammenheng blir det viktig at interaksjoner og relasjoner er *kvalitetsmessige*. For at en dialog eller samtale skal bære preg av kvalitet blir det viktig at den er responsiv, gjensidig og reflekterende. Når vurdering SOM læring i et sosiokulturelt perspektiv ser på de samhandlingsprosessene som finner sted i undervisningen, blir det dermed essensielt at disse er kvalitetsmessige.

I Malins tilfelle blir elevmedvirkning i stor grad knyttet til elevens deltakelse i utviklingen av prosesser. Dette skjer gjennom diskusjon og gjensidighet, der elever kommer med forslag og lærer kommer med justeringer. Denne prosessen er syklisk og utarbeides der relasjonen elever/lærer blir sett på som et team. Malin gir dermed for det første elevene innpass til å påvirke undervisningen. For det andre skjer dette i et dialektisk forhold med lærer, der lærer og elev skaper noe sammen. Her ser vi hvordan lærer i samarbeid med elevene brukes som medierende redskaper for hverandre for videre å utvikle ny kunnskap. Her er språket sentralt, som blir grunnvilkåret for at læring skjer. Gjennom disse språklige diskusjonene blir elevens læring vist for læreren, noe som fører til at læreren kan foreta vurderinger underveis. Disse dialogene vil være kvalitetsmessige nettopp på bakgrunn av at eleven her får vist sin læring og kunnskap. Gjennom denne prosessen får også eleven muligheten til å bli en fullverdig deltaker av

praksisfelleskapet. Gjennom å handle, samtale og diskutere med lærer og de andre elevene blir man en integrert del av praksisfelleskapet.

8.5 Hvordan samarbeider lærerne om vurderinger?

Som sagt er læreres faglige samtale og diskusjon seg i mellom med på å prege hva som er viktig og grunnleggende kunnskap i dramafaget. Dette gjelder også emnet vurdering. Her blir kommunikasjon, diskusjon og dialog mellom lærere for å utvikle seg som vurderende lærere sentralt.

Nora nevner at lærernes forskjellige personligheter kan gjøre vurderingssituasjonen vanskelig. Siden praksisfelleskapet består av menneskelige relasjoner vil samarbeid, men også konflikter oppstå. Praksisfelleskapet vil dermed ikke nødvendigvis være preget av idyll og harmoni (Nielsen & Kvale, 1999). Ulike generasjoner eller motsatte interesser kan føre til konflikter, også når det gjelder vurderingssituasjoner.

Læring innen et sosiokulturelt perspektiv er mediert, der mennesker kan fungere som medierende ressurser for hverandre. Noras eksempel viser at samarbeid med ulike personligheter kan svekke de involverte som intellektuelle ressurser. Når personkjemien ikke er tilstede vil det dermed være en mulighet for at man ikke fungerer som redskaper for hverandre i utviklingen av ny kunnskap og læring. Denne prosessen, der lærerne bruker hverandre som ressurser for læring, er vital med tanke på utviklingen av vurdering SOM læring i klasserommet. Lærers rolle i denne sammenheng vil som vi har sett knytte seg til det å være et eksempel og modell for en god og riktig vurderingspraksis. For at elevene skal bruke hverandre som medierende redskaper i vurderingsprosesser, må dermed lærerne også fungere som medierende verktøy for hverandre. Samtidig er kunnskap innen et sosiokulturelt perspektiv distribuert mellom mennesker. I et praksisfelleskap kan deltakerne forskjellige ting og har dermed også ulike interesser. Gjennom diskusjon og engasjement lærerne seg i mellom vil disse ulikhetene være med på å skape mening i praksisfelleskapet. Dette blir viktig for å drive læring videre. Faglige diskurser som fører til refleksjon må dermed ikke forveksles med personlige konflikter.

Nora opplever også at elevene blir trygge når lærerne er *samkjørte*. Hvis dette begrepet blir synonymt med læreres meninger som ekvivalente og like, uten rom for videre diskusjon, vil deres kunnskap oppfattes som riktig løsning. Knyttes dette begrepet derimot til tankegangen om godt samarbeid, med rom for faglige diskurser også foran elevene vil dette skape rom for ulike tolkninger og svar. Faglig engasjement og dilemmaer kan dermed være med på å skape en større helhet og forståelse for læring.

Malin nevner at hun forsøkte å kopiere de kollegaene hun hadde fått når hun selv startet som lærer. Her ser vi hvordan en type mesterlæretankegang ikke bare er gjeldende i forholdet mellom lærer og elev. Det er også en del av det kollegiale forholdet lærerne seg i mellom. Nå skal det sies at med *praksisfelleskap* i sentrum for mesterlæreforståelse vil ikke kunnskap være noe enkeltpersoner besitter (Nielsen & Kvale, 1999). Kunnskap om vurdering vil dermed ikke knytte seg til de enkelte deltakere i felleskapet: Når man setter praksisfelleskapet i fokus for mesterlærtenkning blir evnen til vurdering ikke en egenskap ved den enkelte lærer, men *en egenskap ved organiseringen* av det praksisfelleskapet lærerne er en del av. Det er denne rådende vurderingskulturen, og måten den er organisert på ved hver enkelt skole eller fagmiljø som vil påvirke Malin og andre nyankomne lærere når de gjennom deltakelse blir en del av praksisfelleskapet.

Dette sier igjen at læring er distribuert innen et felleskap. Når læring er distribuert vil de ulike deltakerne ha kunnskap om ulike fenomen, som til sammen vil skape en større kunnskapsmessig helhet. På denne måten vil praksisfelleskapet stadig være dynamisk og i utvikling, siden de nye deltakerne også vil tilføre noe til fellesskapet. Nye deltakere i praksisfelleskapet vil dermed kunne bli eksperter på vurderingsområdet på bakgrunn av egne kunnskaper og erfaringer på området, samt på bakgrunn av fagmiljøets vurderingskultur. Samtidig nevner Malin at hennes tidligere lærere har vært med på å forme henne som vurderer. Dette sier noe om hvordan deltakelse i *tidligere* praksisfelleskap også vil være med på å påvirke handlinger i nye praksiser.

9.0 Avsluttende bemerkninger

9.1 Lærernes implisitte syn på kunnskap og læring

Under arbeidet med min empiri ble det klart for meg lærernes underliggende syn på kunnskap: På bakgrunn av hvordan lærerne praktiserte sin vurdering, fikk jeg implisitt et innblikk i Nora og Malins syn på kunnskap og læring.

Ulike syn på kunnskap har blitt inkludert i utdanningen de siste to århundrene. På bakgrunn av dette vil forskjellig syn på kunnskap kjempe om plassen i skolen. I denne oppgaven har det blant annet blitt klart for meg hvordan Malin og Noras praksis kan tilskrives et *deltakende perspektiv*, men på ulik måte:

Når læring blir diskutert ut i fra Sfards (1998) deltakermetafor, blir det å lære seg et fag en prosess for å bli medlem av et samfunn, i denne sammenheng klassens læringsmiljø. Dette krever evnen til å kommunisere med samfunnets språk, og å handle i henhold til dets bestemte normer. Disse normene blir forhandlet i den prosessen der samfunnet blir befestet, og det er lærers oppgave å bevare disse normene.

Gjennom intervju og observasjoner av Nora virker det som interaksjoner i klasserommet i stor grad retter seg mot forholdet lærer/elev. Dette vises gjennom klasserommets språkbruk og handlinger. Det kan virke som normene i samfunnet er utviklet til et slik deltakende perspektiv, særlig på bakgrunn av mine observasjoner. Her foregår blant annet tilbakemeldinger fra lærer til elev, med påfølgende diskusjon rundt tilbakemeldingene. Her vises lærer/elev-relasjonen tydelig.

Malins undervisning legger i stor grad opp til refleksjon rundt egen læring, særlig på den måten hun innlemmer egenvurdering. Her blir elevens læring i forhold til seg selv ivaretatt. Gjennom praktiske visninger og bruken av konstruktiv kritikk, blir også elevens læring i samhandling med andre bevart. Malins undervisning retter seg dermed i større grad mot å bevare elev/elev forholdet. Både elevens læring i forhold til seg selv, og elevens læring i samspill med andre.

Dette viser hvordan både Nora og Malin praktiserer sin undervisning i henhold et deltakende perspektiv, men på ulike måter. Diskurser og praksis hos Nora er deltakende i den grad lærer og elev forholder seg til hverandre, og hvordan det *å gjøre* utarter seg her. "Taking part" og "being a part" (Sfard, 1998) signaliserer her at læring er en prosess av å utvikle båndene mellom lærer og elev. Dette båndet er gjensidig og dialektisk.

Hos Malin blir forholdet utvidet til også å gjelde forholdet mellom elev/elev og eleven i forhold til seg selv. Det å delta og være en del av lærings-samfunnet inneholder også utviklingen av båndene mellom elever, og Malins undervisning tar i større grad innover seg at helheter er karakterisert av en gjensidighet mellom deler og helhet, der deler påvirker og utvikler hverandre. Dette innebærer ikke kun gjensidighet mellom lærer og elev, men gjensidighet også mellom elever. Samtidig er individets identitet en funksjon i helheten (Sfard, 1998). Når Malin legger til rette for utviklingen av elevens vurderingskompetanse tilrettelegger hun for utviklingen av individualitet, selvstendighet og autonomi. Dette gjør hun innen fellesskapets rammer slik at helheten blir ivaretatt.

9.2 Implikasjoner for vurdering i dramafaget

Det ble i oppgaven presentert fem ulike empiriske problemstillinger. I lys av oppgavens drøfting vil disse nå bli kommentert med henblikk på hvilken implikasjoner problemstillingene får for vurderingspraksis i dramafaget.

Hva slags erfaringer har lærere med vurdering i dramafaget?

Vurderingsbegrepet: Læreres vurderingshandlinger, og deres språk for vurdering er preget av politiske så vel som pedagogiske praksiser. I utviklingen av vurdering SOM læring i dramafaget vil det dermed være viktig at det utvikles en felles forståelse for dette vurderingsbegrepet på bakgrunn av både politiske og pedagogiske praksiser. Dette blir viktig for å unngå utviklingen av et språklig repertoar som kun representerer den ene leiren. Et slikt ensidig perspektiv vil kunne føre til at vurdering SOM læring ikke utvikler seg som nasjonal praksis. Når vurderingsspråket innen vurdering SOM læring

på en annen side er både politisk og pedagogisk dekkende vil slike vurderingshandlinger lettere bli integrert i undervisningspraksiser.

Vurderinger som subjektive: Når vurderinger blir sett på som subjektive, må ikke disse bli undergravet eller tilsidesatt ved vurdering gjennom praktiske visninger i dramafaget. Vurdering SOM læring fremmer det spekteret av motstridende, alternative, ulike, individuelle og konkurrerende tolkninger som her måtte oppstå. Det er gjennom diskusjon på bakgrunn av ulike fortolkninger at kunnskap blir skapt, og eleven utvikler seg som vurderer.

På hvilken måte fremstår bruken av tilbakemeldinger?

Implikasjoner for innlemmelse av gode tilbakemeldingssituasjoner vil kreve tidlig etablering av trygge rammer i dramaundervisningen. Når disse rammene er tilstede vil utfyllende og rik respons til elevene kunne føre til større muligheter for læring og utvikling hos eleven, samt forbedrede resultater. Når dramafaget preges av øyeblikksvurderinger blir det også læreres oppgave å reflektere over en slik vurderingshandling. Refleksjon rundt vurderingers intuisjon, mønstre, og hvordan vurderingshandlinger har blitt internalisert, samt refleksjon rundt kunnskapens tause karakter blir viktig i denne sammenheng. Lærer må også være seg bevisst det faktum at hun er rollemodell for vurderingshandlinger. Lærere må også i større grad grunngi hvorfor de vurderer slik de gjør.

På hvilken måte blir det lagt til rette for egenvurdering og hverandrevurdering i faget?

Lærere i dramafaget må også ta inn over seg det faktum at vurderingsarenaen stadig er under utvikling, og har ulike hensikter. I dette vurderingslandskapet av mer eller mindre kontinuerlig endring blir det viktig at lærere stadig holder seg oppdatert, samt utvikler seg selv som vurderende lærere. Samtidig holder det ikke med kun innsikt i vurdering generelt. Et fagdidaktisk blikk på vurdering blir også viktig. Ulike fag har forskjellige vurderingstradisjoner, kunnskapssyn og egenart. Dramalærere trenger dermed å utforske og bli kjent med disse elementene i sitt fag. Her ser vi at generell vurderingskompetanse og fagdidaktisk kompetanse går hånd i hånd.

Hvordan blir elevmedvirkning ivaretatt?

Elevmedvirkning krever at elevene deltar i undervisningen på en kvalitetsmessig måte som krever refleksjon. Når elevene har en stemme og kan være med på å influere, har de en medvirkende rolle i vurderinger. Implikasjoner for vurdering i dramafaget krever dermed at lærere innlemmer en form for *demokrati* i sin undervisning. Demokratisk medborgerskap er en viktig del av Kunnskapsløftets læreplaner, og blir dermed en viktig verdi også i forhold til vurdering. Når det gjelder vurdering SOM læring vil dette kreve et *demokrati av* og et *demokrati med* folket, som henholdsvis er deltakende og deliberativt (Eggen, 2011). Dette for at vurdering SOM læring skal bli ivaretatt.

Hvordan samarbeider lærerne om vurderinger?

Når lærere tar til seg kunnskap om vurdering i ulike praksisfelleskap blir det viktig at de streber etter å være et forbilde for god vurderingspraksis. Lærere lærer av hverandre, og kan være med på å utvikle dyktige vurderende lærere. Dette blir svært viktig i et fag som drama, med liten fartstid i utdanningssystemet. Godt lærersamarbeid når det gjelder vurdering vil være med på å legge til rette for vurderingspraksiser som blir viktige i fremtiden.

Kilder

- Arneberg, P. & Briseid, L.G. (2008). Danning i vår tid – mer enn kunnskap – introduksjon. I: P. Arneberg. & L. G. Briseid (red.), *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Barret, T. (1994). Principles for interpreting art. *Art Education*, 47(5), 8-13.
- Barret, T. (2000). Studio critiques of student art: As they are, as they could be with mentoring. *Theory Into Practice*. 39(1), 29-35.
- Black, P. & William, D. (2001). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. London: King's College London School of Education.
- Braanaas, N. (1990). Dromena – ritus. I: N. Braanaas. (red.), *Dramafaget i barnehagen og småskolen*. Oslo: Landslaget Drama i skolen.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. (5. utg.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Brown, S. (2004). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 2004-05(1), 81-89
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation; the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1-14.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi, og sosiologi*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damjkær, N. (2004). *Teaterworkshoppen: Ideer og strukturer*. Frederiksberg: Forlaget DRAMA

Dobson, S., Eggen, A. B., & Smith, K. (2009). Innledning. I: S. Dobson., A. B. Eggen., & K. Smith. (red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperterens læring. I: K. Nielsen. & S. Kvale. (red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dysthe, O. (2001). Teoretiske perspektiv på mappevurdering. Teoretisk grunnlag for prosjekt "Alternative vurderingsformer". Hentet 30. August 2012 fra <http://www-lu.hive.no/ansatte/moh/Olga%20Dysthe.doc>

Education Scotland. (2012). Assessing progress and achievement. Hentet 11. september 2012 fra <http://www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/assessment/progressandachievement/index.asp>

Eggen, A. B. (2011). *Vurdering for skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Eisner, E. W. (1991). Pedagogikk-kritikk. Oversatt av Bente Christensen. I: E. L. Dale, (red.), *Om utdanning: Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Havnes, A. & McDowell, L. (2008). Introduction: Assessment dilemmas in contemporary learning cultures. I: A. Havnes & L. McDowell (red.), *Balancing Dilemmas in Assessment and Learning in Contemporary Education*. New York: Routledge

Helstrup, T. (2002). Læring i et kognitivt perspektiv. I: I. Bråten. (red.), *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelens Forlag a.s

James, M. (2006). *Assessment, Teaching, and Theories of Learning*. I: J. Gardner. (red.), *Assessment and Learning*. London: Sage Publications.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg) Oslo: Abstrakt Forlag.

Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Learning and Teaching Scotland. (2009). AifL – Assessment is for Learning. Hentet 11. september 2012 fra <https://vpn.uia.no/+CSCO+0h756767633A2F2F6A6E6C6F6E70782E6E6570757669722D76672E626574++/1961/20100730123006/http://www.ltscotland.org.uk/assess/index.asp>

Larsen, A. K. (2008). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Manitoba Education, Citizenship and Youth. (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning Assessment as Learning Assessment of Learning*. Hentet 24. august 2012 fra <https://www.wncp.ca/media/40539/rethink.pdf>

Ministry of Education. (2011). *Ministry of Education Position Paper: Assessment*. Hentet 14. September 2012 fra http://www.minedu.govt.nz/~media/MinEdu/Files/TheMinistry/MOEAssessmentPositionPaper_October11.pdf

Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I: K. Nielsen. & S. Kvale. (red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Orr, S. (2010). Making Marks: Assessment practices in art and design. Hentet 19.september 2012 fra <http://www.adm.heacademy.ac.uk/resources/features/making-marks-assesment-practices-in-art-and-design>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, enografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Scriven, M. (1991). Beyond Formative and Summative Evaluation. I :M. W. Mc Laughlin & D. C. Phillips (red.), *Evaluation and education: At Quarter Century*. Chicago: University of Chicago Press.

Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.

Smith, K. (2009). Samsillet mellom vurdering og motivasjon. I: S. Dobson., A. B. Eggen., & K. Smith. (red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Soep, E. (2006). Critique: Assessment and the Production of Learning. *Teachers College Record*, 108(4), 748-777.

Stobart, G. (2008). *Testing Times: The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.

Sæbø, A. B. (1998). *Drama – et kunstfag: Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oversatt av Sigrid Moen. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. Oversatt av Sigrid Moen. I: I. Bråten. (red.), *Læring i sosial, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag a.s.

Utdanningsdirektoratet (a). Vurdering. Hentet 5. september 2012 fra <http://www.udir.no/Vurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (b). Læreplan i teaterproduksjon: Vurdering. Hentet 5. september 2012 fra <http://www.udir.no/kl06/DRA2-01/Hele/Vurdering/>

Utdanningsdirektoratet (c) Om kartleggingsprøver i vidaregåande opplæring. Hentet 29. mars 2012 fra <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-videregaende-opplaring/Fakta-om-kartleggingsprover-i-videregaende-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (d). Læreplan i teaterproduksjon (Kunnskapsløftet). Hentet 10. september 2012 fra <http://www.udir.no/kl06/DRA2-01/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet. (e). Læreplan i teaterproduksjon (Kunnskapsløftet). Hentet 10. September 2012 fra http://www.udir.no/kl06/DRA2-01/Kompetansemaal/?tbn=Teaterproduksjon_1%2bTeaterproduksjon_1