

Vurdering i hovedinstrument

Hvordan begrunner lærere karakterer
de setter for hovedinstrumentfremføringer?

Espen Rui

Masteroppgave i musikkpedagogikk

våren 2010



NORGESMUSIKKHØGSKOLE
Norwegian Academy of Music

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	4
1.1	Tema og problemstilling.....	4
1.2	Bakgrunn for valg av tema	4
1.3	Formål med avhandlingen.....	7
1.4	Problemstillingene.....	8
2	Noen vesentlige aspekter ved vurdering	10
2.1	Formativ og summativ vurdering, underveis- og sluttvurdering, uformell og formell vurdering.	11
2.2	Vurderingens retning.....	13
2.3	Prosess - produkt.....	14
2.4	Norm- eller kriteriebasert vurdering.....	16
3	Hva er kunnskap i hovedinstrument?	18
3.1	Hovedinstrument som håndverksfag	18
3.2	Hovedinstrument som estetisk eller musisk fag	20
3.3	Hovedinstrument som formidlings- og kommunikasjonsfag	21
4	Ulike syn på vurdering av musikkfremføringer	24
4.1	Forholdet mellom musikkfremføring og verbalspråk.....	24
4.1.1	Praktisk og teoretisk kunnskap.....	24
4.1.2	Ars-Scientia.....	25
4.2	Tre didaktiske posisjoner og deres syn på vurdering av musikkfremføring.....	26
4.2.1	Mål-middel-posisjonen (Tyler)	27
4.2.2	Connoisseurship og vurdering som kunstkritikk (Elliot Eisner)	32
4.2.3	Intuition and Analysis (Swanwick).....	34
4.2.4	Sammenligning av de tre posisjonenes syn på vurdering	39
5	Design og metode.....	42
5.1	Valg av design og teknikk for innsamling av data.....	42
5.2	Praktisk gjennomføring	43
5.3	Valg av vurderingsobjekter.....	44
5.4	Utvalg av skoler og lærere.....	45

5.5	Prosjektet som diskursanalyse	46
5.6	Analysemetoden.....	48
5.6.1	Gruppering av utsagn	49
5.6.2	Lærernes begrunnelser for vurdering	51
5.6.3	Lærernes begrunnelser i og de tre didaktiske synene på vurdering	53
5.6.4	Lærernes begrunnelser og syn på faget hovedinstrument	54
6	Resultater	56
6.1	Hvordan formulerer lærerne seg i sine begrunnelser?	57
6.2	Norm – kriterievurdering	60
6.3	Fremovermeldinger – tilbakemeldinger/ Prosess – produkt	63
6.4	Hva tar lærerne opp i sine begrunnelser?.....	65
6.4.1	Teknikk.....	66
6.4.2	Interpretasjon.....	75
6.4.3	Uttrykk.....	81
6.4.4	Kommunikasjon/Formidling	85
6.5	Oppsummering – lærernes vurderinger som en felles diskurs	89
6.5.1	Vurderingene i lys av mål-middeltradisjonens syn på vurdering	89
6.5.2	Vurderingene i lys av Eisners syn på vurdering	91
6.5.3	Vurderingene i lys av Swanwicks syn på vurdering.....	92
6.6	Representerer de ulike lærerne i undersøkelsen ulike diskurser i sine begrunnelser?	93
6.6.1	Diskurser utledet av språklige og didaktiske kjennetegn	94
6.6.2	Diskurser som avspeiler syn på kunnskap i hovedinstrument	99
6.6.3	Oppsummering – ulike diskurstyper hos deltagerne	101
6.7	Karaktersettingen	102
7	Oppsummering.....	109
8	Referanser	114

1 Innledning

1.1 Tema og problemstilling

Fremføring av musikk og musikers kvalitet er ofte gjenstand for vurdering. Vi ser det i form av konsertkritikker og plateanmeldelser, og det eksisterer en relativt omfattende "konkurranseskultur" i musikklivet i form av talentpriser, solistkonkurranser og ensemblekonkurranser. Kor- og korpsbevegelsens konkurranser og landskappleiken er typiske eksempler på dette. En rekke stipendordninger er knyttet til vurdering av "kunstnerisk" kvalitet, og høgskolene i utøvende kunstfag foretar en kvalitetsvurdering ved sine opptaksprøver. Vi ser også hvordan konkurranser og bedømming både gjennom ulike mer eller mindre profesjonelle juryer og ved hjelp av ulike folkejuryer og telefonavstemminger preger TV-mediets sendeflate med programmer som Idol, Talentiaden, The X-factor osv.

I grunn- og videregående skole i Norge brukes karakterer som uttrykk for vurdering. Det har vært satt utallige karakterer i musikkfag – også i fag som hovedinstrument og biinstrument ved musikklinjene i videregående skole. Min erfaring etter å ha deltatt i mange musikk lærerfora som har diskutert kunnskapsløftets læreplaner, er at formulering av evalueringskriterier og begrunnelse av karakterer ofte oppleves som en stor utfordring. Utfordringen for lærerne blir ikke mindre av kravet om at kriteriene skal være relatert til læreplanenes kompetansemål og ikke bare til en slags erfaringsbasert felles standard for hva som er gode eller mindre gode prestasjoner.

Denne oppgaven dreier seg om begrunnelse av karakterer og hvilke vurderingskriterier som brukes når lærere i videregående skole skal sette karakterer på hovedinstrumentfremføringer.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har vært ansatt ved musikklinja på Stange videregående skole siden 1985 og undervist i besifringsspill, samspill, arrangering/komponering og musikkhistorie der jeg i all hovedsak har arbeidet med rytmiske sjangrer. I tillegg har jeg hatt gleden av å ha hovedinstrumentelever i synthesizer og jazzklaver. Min utøvererfaring er først og fremst fra jazzmusikkaktivitet i storband og mindre jazzgrupper, som "keyboardmusiker" i danse- og rockeband og med frilansoppdrag som akkompagnatør for kor, i korpsprosjekter osv.. Den formelle bakgrunnen for undervisningen i musikkfagene er mellomfag i musikk og mellomfag i pedagogikk fra Universitetet i Trondheim.

I hele min karriere i videregående skole har jeg hatt ulike pedagogiske lederfunksjoner som har ført til at pedagogisk utviklingsarbeid har vært en sentral del av mitt daglige arbeid. Læreplanforståelse,

metodiske og didaktiske diskusjoner og ikke minst karaktersetting, har vært viktig og sentralt i dette arbeidet. Jeg har deltatt i hovedinstrumenttentamener med tilhørende diskusjoner mellom lærere om karakterer for mer enn 2000 elevfremføringer i løpet av disse årene, og har gjennom ansvaret for avviklingen av hovedinstrumenteksamener fått nært kjennskap til diskusjoner mellom eksaminator og sensor. Disse erfaringene gir meg grunn til å mene at det man vektlegger ved karaktersetting og hvordan man formulerer begrunnelsen for karakterer, varierer mye fra lærer til lærer. Samtidig er min erfaring at det ikke er vanskelig å oppnå rimelig grad av enighet mellom instrumentallærerne ved karakterfastsettelse.

I forbindelse med Kunnskapsløftet fikk jeg av Utdanningsdirektoratet i oppdrag å lede den læreplankomiteen som skulle utarbeide forslag til læreplaner i alle musikkfagene innenfor programområdet "musikk" i utdanningsprogrammet "musikk, dans og drama". Arbeidet i den bredt sammensatte læreplankomiteen, bearbeiding av de mange innspillene vi fikk fra ulike lærerkollegier og arbeidet i referansegruppa som var oppnevnt, har gitt god innsikt i et mangfoldig "musikklinjelandskap". Som medlem av gruppen Utdanningsdirektoratet utnevnte for å videreutvikle og ferdigstille læreplanen etter en omfattende høringsprosess, fikk jeg gjennom lesingen av høringsuttalelser ytterligere innsikt i hvor ulikt man leser læreplanen og tolker kompetansemålene. Innspillene som gikk på i hvilken grad de ulike kompetansemålene som var foreslått ble oppfattet som realiserbare eller ikke for musikklinjenes elever, viste at det var store forskjeller i syn på hva slags elever vårt tilbud egentlig skulle være for.

På grunnlag av Stortingets behandling av Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) utarbeidet Utdanningsdirektoratet *Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag*. Her heter det at kompetansemålene skal være tydelige for hva elevene skal kunne mestre, og kompetansemålene skal "bestå av mål som de fleste elever/lærlinger skal kunne nå, men med ulike grad av måloppnåelse" (Utdanningsdirektoratet 2004:11). Et viktig poeng for mitt valg av tema og problemstilling er at disse prinsippene for læreplanenes utforming forsterker lærernes ansvar for både å utforme operasjonelle delmål og definere vurderingskriterier i forhold til tidligere praksis. Kunnskapsløftets læreplaner inneholder ikke begreper som sier noe om kvalitet eller nivå på den kompetansen (grad av måloppnåelse) elevene skal kunne vise ved endt opplæring. Dermed må den profesjonelle lærer selv definere hvilken kvalitet eleven skal kunne vise innenfor de gitte kompetansemål i læreplanen, og utvikle begreper og utsagn som kan fungerer godt i forhold til å beskrive kjennetegn på ulik grad av måloppnåelse.

Arbeidet med læreplanene viste tydelig at det var vanskelig å definere selvstendige kompetansemål for hvert trinn uten bruk av begreper som artikulere kvalitet på en skala eller ved hjelp av taksonomiske begreper. I tillegg bryter kravene fra utdanningsdepartementet og utdanningsdirektoratet om at ferdighetene skulle være målbare og ikke på noen måte være av affektiv karakter, med kunstfagenes tradisjoner. "Musikk er primært et auditivt, nonverbalt anliggende, evaluering bygger på og dokumenteres gjennom en verbal tradisjon. Sentrale verdier i musikkundervisningen bygger på elevenes subjektive opplevelse og uttrykk. (...) Musikkens styrke som kunst er at dens uttrykk er flertydig"(Johansen 1994: s 53)

I "forskrift til opplæringsloven" som ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet 23.juni 2006, finner vi følgende formulering i §4-6: "Terminkarakterer skal supplerast med grunngiving og rettleiing. Det same gjeld når det blir gitt vurdering med karakter på prøver og anna arbeid undervegs i opplæringa". Forskriftenes krav til begrunnelse innebærer at lærerne må ha et adekvat språk for dette. Kravet til begrepsapparatet og språket er ytterligere forsterket i Utdanningsdirektoratets tekst på sine hjemmesider om vurdering (Udir 2006): "Kompetansemålene i LK06 forutsetter at lærestedene i det daglige arbeidet med vurdering må utvikle kriterier som beskriver kjennetegn på elevenes og lærlingenes kompetanse på ulike nivåer. Vurderingskriteriene skal være til hjelp for å identifisere og forstå hva som for eksempel er henholdsvis høy og lavere måloppnåelse." Undersøkelsen som jeg har gjennomført og som omtales i denne oppgaven ble gjennomført mens denne forskriften var gjeldende. I august 2009 ble det vedtatt nye forskrifter, men de endrer ikke på lærernes ansvar for å vurdere underveis og å grunngi karakterfastsettelse hos elevene. De nye forskriftene innebærer heller ingen endringer på prinsippet om at karakterer skal settes på grunnlag av oppnådd kompetanse og at utgangspunktet eller forutsetningene for elevene dermed ikke skal trekkes inn i vurderingen.

I tillegg til de formelle og forskriftsmessige årsakene til at alle pedagoger må ha et adekvat språk for å begrunne karaktersetting, er det også gode pedagogiske begrunnelser for at pedagogene må ha et språk som kan gi elevene den informasjon de trenger for å kunne videreutvikle seg. En tilpasset opplæring innebærer at pedagogen bruker et relevant begrepsapparat tilpasset elevenes utøvende nivå og ordforråd. Mye av undervisningen i utøvende fag vil ofte bestå av visninger og at eleven skal bekrefte om pedagogens budskap er oppfattet ved eget spill. Dyktige elever og elever som kjenner lærerens nonverbale språk godt, kan ofte forstå lærerens innspill selv om det brukes få ord eller bare hentydninger, men for de fleste elever er det nyttig med et godt begrepsapparat knyttet til handlingene som utføres og et godt språk for å kunne beskrive kvalitet. Både for å utvikle et slikt

begrepsapparat og kunne bruke det som rettesnor for egenaktivitet, er det viktig at pedagogen har et ordforråd som eleven settes inn i og som kan forstås. Et godt språk som kan nyttes til å begrunne karakterer vil også kunne være et godt språk i veiledningen av eleven.

1.3 Formål med avhandlingen

Jeg ønsker med undersøkelsen å kartlegge hvordan hovedinstrumentlærere formulerer seg når de skal løse oppgavene knyttet til veiledning og begrunnelser. Dette innebærer å undersøke hva lærerne omtaler og hvilke begreper som inngår i begrunnelsene deltagerne har skrevet for karakterer de har satt på fremføringer, om det finnes et felles og entydig ordforråd/språk hos hovedinstrumentlærere, og om det eksisterer ulike diskurser i vurderingstekstene som kan knyttes til læreridentitet, utdanning eller andre forhold.

Instrumentalpedagogene møter daglig utfordringer knyttet til å beskrive elevenes fremføringer med verbalspråklig og å forklare elever hvordan deres musisering kan bli bedre. Dette er på mange måter en del av instrumentalpedagogens handlingstvang som de utfører samtidig som de er inneforstått med at musikkens vesen har aspekter som mange vil si hører hjemme i en mer "intuitiv" del av menneskets kommunikasjon og persepsjon. Undersøkelsen vil også ha som siktemål å avdekke om forskjellige hovedinstrumentlærere anvender begreper som brukes i den kvalitative beskrivelsen av hovedinstrumentfremføringene på samme måte, og om lærere som har nesten likelydende begrunnelser trekker de samme konklusjonene i forhold til karakter.

Gjennom dette arbeidet håper jeg å kunne bidra til bedre innsikt i språket som brukes i vurderingen av ferdigheter vist gjennom hovedinstrumentfremføringer. Dette arbeidet kan være med på å skape et bedre grunnlag for pedagoger i videregående skole i deres arbeid med å utvikle gode vurderingskriterier. Jeg håper også at innsikten kan danne grunnlag for en videre utvikling av lærernes begrepsanvendelse og språkbruk slik at den profesjonelle hovedinstrumentlæreren kan gi de begrunnelsene som forskriftene krever, og kan kommunisere bedre med sine elever og kollegaer.

Geir R. Johansen skriver følgende: "musikkdidaktisk litteratur ser ut til å være lite interessert i å formulere noe om evaluering, og i generell didaktisk litteratur er det påtakelig hvor små innholdsdelene om evaluering er i forhold til den plassen som vies spørsmål om undervisningens mål og innhold" (Johansen 1994:49). Malcolm Tait og Paul Haack påstår at musikk lærere ikke har forstått potensialet som ligger i språk som verktøy til å etablere musikalsk forståelse. "More frequently than not, our verbal phrases have tended to be spontaneous and perhaps vague rather than carefully selected and relevant to the musical tasks at hand" (Tait og Haack 1984:158). Undersøkelsen vil

kunne avdekke behov for forbedringer og kan evt. danne grunnlag for mer fokus på emnet hos institusjonene som utdanner instrumentalpedagoger. Forhåpentligvis kan den bidra til en bedre begrepsbruk der man på den ene siden ivaretar kravene til å beskrive måloppnåelse innenfor de ulike kompetansemålene i læreplanen og samtidig kan ivareta det utøvende fagets kunstneriske kvaliteter av mer nonverbal karakter.

1.4 Problemstillingene

Kunnskapsløftet har gitt en ny faginndeling i videregående opplæring der alle musikkfagene, med unntak av ett fag, i programområdet for musikk består av 140 timer a 60 minutter, og er delt inn i hovedområder (kunnskapsdepartement 2006). De fleste skoler har valgt å proporsjonere hovedområdet "hovedinstrument" til omtrent samme omfang som faget "hovedinstrument" har hatt i musikklinjene i videregående skole siden læreplanen fra juni 1979. Jeg har derfor avgrenset problemstillingen til å omfatte hovedområdet "hovedinstrument". Etter kunnskapsløftet er dette teknisk sett ikke lenger et eget fag, men inngår som ett av flere hovedområder i faget "instrumentopplæring, kor og samspill". Dette innebærer at begrunnelsene ikke kan knyttes til den samlede begrunnelsen for fagets terminkarakter som vurderingsforskriftene beskriver, men representerer delbegrunnelser for karaktersettingen i faget.

Jeg har valgt å formulere hovedproblemstillingen slik:

Hvordan uttrykker hovedinstrumentlærere i videregående skole seg når de begrunner de karakterene de gir for elevers hovedinstrumentfremføring?

Denne problemstillingen belyses gjennom følgende innfallsvinkler eller delproblemstillinger:

- 1. Hvilke begreper eller begrepskategorier bruker lærerne når de begrunner en gitt karakter for en elevs musikkfremføring, dvs. hva skriver de om?*
- 2. I hvilken grad ligner lærernes begrunnelser på hverandre når det gjelder innhold, vurdering av kvalitet og måter å formulere begrunnelsene på?*
- 3. I hvilken grad kommer lærerne med begrunnelser som ligner hverandre frem til de samme konklusjonene med hensyn til karakter?*
- 4. I hvilken grad kommer lærerne til den samme konklusjonen med hensyn til karakter på elevenes fremføringer?*

5. Hvordan kan det lærerne vektlegger når de begrunner en gitt karakter, beskrives i forhold til de kompetansemålene læreplanene i kunnskapsløftet beskriver?

Læreplanen i hovedinstrument beskriver en rekke kompetansemål som kun indirekte er knyttet til selve fremføringen. En rekke av disse kan kun vurderes ved observasjon av eleven over lengre tid. Dette gjelder kompetansemål som at elevene skal kunne "utarbeide ukeplaner for egen øving", "knytte praktisk musisering til relevant teori" osv. Denne oppgaven tar for seg de kompetansemålene i hovedområdet som kan vurderes ved fremføringen av klingende musikk. Dette betyr ikke at man kan skille ut kompetanse som gode øvingsvaner og teoretisk forståelse for musikken man fremfører som irrelevante for den musikalske fremføringen, men at vurderingen av en del av kompetansemålene må knyttes til andre former for observasjon enn den som brukes i denne undersøkelsen.

Det vil være svært urettferdig for elevene om lærernes karaktersetting utelukkende ble foretatt på noen få slike målinger. Samtidig vil en helhetlig oppfatning av elevenes kompetanse uttrykt i form av en karakter vanligvis bli dannet på grunnlag av en rekke enkeltprestasjoner som vurderes. En helhetlig oppfatning av kompetanse bygger på den oppfatningen man har dannet seg etter observasjon av en rekke enkeltprestasjoner der de som vises nær karakterfastsettelsen vil veie tyngst som beskrivelse på oppnådd kompetanse. Den formen for kompetansemåling som brukes i denne oppgaven kan minne om hvordan læreren foretar enkeltvurderinger og om vurderinger som finner sted ved eksamener. Svært mange videregående skoler har også tradisjon for tentamener eller oppspill der elevene nettopp vurderes i forhold til relativt få musikkfremføringer.

2 Noen vesentlige aspekter ved vurdering

Vurdering kan defineres som at "strukturert og systematisk arbeid med å bedømme noe i forhold til visse kriterier" (Hanken og Johansen 1998:117). Selve begrepet vurdering er omfattende, og mange begreper brukes om hverandre. I engelsk litteratur er evaluation og assessment begreper som beskriver to typer vurdering. Begrepet evaluering (evaluation) har i norsk pedagogisk terminologi fungert som en samlebetegnelse for de to nyansene de engelske begrepene representerer. I denne oppgaven brukes begrepet vurdering som en samlebetegnelse for alle typer vurdering, men det er nødvendig å benytte noen mer spesifiserende begreper. I dette kapitlet presenterer jeg noen slike begreper som er sentrale fordi de omtaler forhold som kan inngå i beskrivelsene og analysene av deltagerens begrunnelser. Slike begreper benyttes også når jeg tar for meg talemåter og ordvalg som benyttes av karaktersetterne, og hvilket forhold det er mellom selve konklusjonene og de enkelte karakterer som settes.

Talemåter og hva som omtales er sentralt i denne oppgavens problemstilling som inneholder formuleringen "begrunnelse av karakterer". Å begrunne en karakter innebærer å formulere noe om hvorfor, eller å gi en forklaring på hvordan en beslutning om karakter er fattet. En slik begrunnelse omfatter en kvalitetsvurdering av det fremførte, og fremføringen må sammenlignes med noe som kan knyttes opp mot selve karakterrekken. Dette kan være i forhold til tydelige kriterier utarbeidet for ulike karakternivåer, og som kobles av den som vurderer til selve fremføringen og verket som fremføres, eller en auditiv og intuitiv sammenligning med andres fremføringer som man mener representerer en definert karakter. I videregående skole gis den formelle beslutningen som en tallkarakter. Anledningen til å klage på karakterer er i forskriftene også knyttet til om det er foretatt formelle feil.

Denne undersøkelsen tar for seg formulering av begrunnelsen for en gitt karakter, dvs det som formuleres språklig og ikke den indre kognitive og intuitive følelsesmessige prosessen som foregår hos den som vurderer. Formuleringene er preget av denne delen av vurderingsprosessen, men lærerens vurdering kan også inneholde elementer som ikke blir tatt frem i begrunnelsen, men som allikevel kan ha en stor betydning for beslutningen om karakterfastsettelsen. Senere i oppgaven vil jeg presentere ulike syn på hvordan man kan møte utfordringen å få mest mulig samsvar mellom den faktiske vurderingen og den språklige formuleringen. Innfallsvinklene i begrunnelsene kan også være et uttrykk for hva man som lærer oppfatter er vurderingens hensikt og hva man mener vurderingsjobben egentlig består av. De sentrale aspektene jeg tar opp i dette kapitlet er derfor knyttet til begreper og syn på vurderingens hensikt, hva som skal vurderes og hvordan.

2.1 Formativ og summativ vurdering, underveis- og sluttvurdering, uformell og formell vurdering.

I didaktikken anvendes begrepene formativ og summativ vurdering. Med formativ vurdering menes vurdering som foregår underveis i læringsprosessen for å avdekke den kompetansen man har nådd og læringsarbeidet man har utført, slik at man kan legge gode planer for videre arbeid. Begrepet summativ vurdering omfatter oppsummeringen og registrering av resultater i forhold til oppsatte mål eller intensjoner (Hanken/Johansen 1998:120). I forskrift til opplæringsloven er ingen av disse begrepene brukt. I stedet operer man med begrepsparet "underveisvurdering – sluttvurdering".

Slik vurderingsforskriftene har vært formulert de siste årene, skal den formelle sluttvurderingen uttrykkes i form av en standpunktkarakter. Underveisvurdering har vært et viktig element i kunnskapsløftet og i de nye forskriftene av 1. august 2009 (FOR-2009-07-01-964) ble dette understreket enda tydeligere. I disse forskriftene er både underveisvurdering og sluttvurdering/standpunktkarakter sentrale elementer i teksten:

§ 3-11. Undervegsvurdering

- Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.
- Undervegsvurderinga skal innehalde grunngitt informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling.
- Eleven, lærlingen og lærekandidaten har minst ein gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga.

3-17. Sluttvurdering i fag

- Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket, jf. § 3-3.
- Sluttvurderingar i grunnskolen er standpunktkarakterar og eksamenskarakterar.
- Sluttvurderingar i vidaregåande opplæring er standpunktkarakterar, eksamenskarakterar og karakterar til fag-/sveineprøve og kompetanseprøve.

§ 3-18. Standpunktkarakterar i fag

- Standpunktkarakterar er karakterar som blir gitt ved avslutninga av opplæringa i fag, jf. læreplanverket, og som skal førast på vitnemålet.

- Standpunktkarakteren må baserast på eit breitt vurderingsgrunnlag som samla viser kompetansen eleven har i faget, jf. § 3-3. Eleven skal ha høve til å forbetre kompetansen sin i faget inntil standpunktkarakteren er fastsett. Eleven skal bli gjort kjend med kva det er lagt vekt på i fastsetjinga av hennar eller hans standpunktkarakter.

De formelle sidene ved vurdering ligger i kravene til prosedyrer som skal følges og form på dokumentasjon og i elevenes rett til begrunnelser, dvs. å bli gjort kjent med hva som er vektlagt ved karakterfastsettelsen. Formell vurdering uttrykkes primært gjennom halvårskarakterer (terminkarakterer) og standpunktkarakterer, men klageretten er ikke knyttet til selve karakterfastsettelsen, men til i hvilken grad prosedyrer knyttet til varsling og informasjon til elevene er fulgt og hvordan karakteren er fastsatt. I forskriften som trådte i kraft 1.august 2009 heter det at "Det skal kunne dokumenterast at undervegsvurdering er gitt, jf. § 3-11 til § 3-15." (FOR 2006-06-23 nr 724: §3-16). I §5 om klage på vurdering heter det at:

§ 5-12. Klage på standpunktkarakter. Klageinstans og klagebehandling

- Ved klage på standpunktkarakter eller vedtak om ikkje å fastsetje standpunktkarakter kan klageinstansen berre vurdere om gjeldande føresegner om karakterfastsetjing er følgde. Med klagen skal det følgje fråsegn frå faglæraren om korleis karakteren er fastsett, eller kvifor det ikkje er sett karakter, og fråsegn frå rektor om saksbehandlinga ved skolen.

Det foreligger ikke krav til form og innhold i den veiledningen og underveisvurderingen læreren er pålagt å gjennomføre, og dialogen mellom lærer og elever foregår gjerne muntlig og uformelt. En underveisvurdering som gjennomføres systematisk kan være av uformell karakter, dvs. med stor grad av muntlig språk, og gjerne med fokus på få elementer og ulike forhold fra gang til gang, men den juridiske retten til begrunnelser kan bidra til at underveisvurdering får en mer formell funksjon. I gjeldende forskrift og forskriften som trådte i kraft 1.august 2006, plasseres ansvaret for at forskriftene følges hos skoleeier. Forskriftenes og skoleeiers ulike krav til dokumentasjon, kan også bidra til at den formative vurderingen (underveisvurderingen) får et mer formelt preg.

Utdanningsdirektoratets argumentasjon for underveisvurdering har gjerne vært knyttet til vurderingens betydning i forhold til læring, mens skoleeier ofte gir uttrykk for å ville ha systemer som kan benyttes "juridisk" ved klagesaker. Det er grunn til å anta at læreres skriftlige begrunnelser vil være formulert annerledes dersom læreren gir slike med tanke på eventuell behandling i klageinstans eller i rettssaker, enn om læreren lager begrunnelser med et formativt utgangspunkt.

Begrunnelsene til deltagerne i denne undersøkelsen kan ha formuleringer og språkbruk som har et uformelt og muntlig preg eller et formelt og skriftlig preg.

2.2 Vurderingens retning

I utdanningsdirektoratets hefte "Undervisvurdering i fag" viser de til to modeller forskerne P. Black og D. Wiliam presenterer for å illustrere ulike aspekter ved vurdering og læring (Utdanningsdirektoratet 2009:9):

Kultur for belønning og kultur for måloppnåelse

- Kultur for belønning: Når læringskulturen er fokusert på belønning i form av stjerner, smilefjes, karakterer og rangering, vil elevene konsentrere seg om å oppnå disse belønningene fremfor å ha fokus på læringsbehov. I slike læringsmiljø bruker elevene mye tid og energi på å lete etter riktige svar. De tør ikke stille spørsmål fordi de er redd for å mislykkes. Elever som har problemer og dårlige resultater tror at de mangler evner, og at de ikke kan gjøre så mye med det. De trekker seg tilbake og unngår å lære fordi de erfarer at det bare leder til skuffelse. I stedet prøver de å bygge opp selvtilliten på andre måter. Mens de flinke gjør det bra i en slik kultur, vil antallet underytere øke.
- Kultur for måloppnåelse: Denne læringskulturen kjennetegnes ved tro på at elevene faktisk kan nå målene. Vurdering er et viktig virkemiddel for læring, men må kommuniseres på riktig måte. Dette vil særlig gi gode resultater for elever med lav måloppnåelse. Grunnen er at læreren retter mye av oppmerksomheten mot de problemene som oppstår i det løpende arbeidet. Både elev og lærer får en klar forståelse av hva som er problematisk og hvilke nye mål som må settes for å oppnå forbedring. En elev vil akseptere og arbeide med slike tilbakemeldinger, hvis de ikke er farget av undertoner om evner, konkurranse eller sammenligning med andre elever.

Disse to kulturene kan også sies å representere kulturer for tilbakemelding eller fremovermelding. Lærere legger som regel vekt på å formidle hva elevene skal jobbe med fremover i sin daglige undervisningspraksis, men vurderer også resultatene av arbeidet som er gjort eller endringen som har skjedd siden forrige gang lærer og elev møttes. Det kan være en utfordring å skille mellom rollen som veiledende lærer og den mer dømmende rollen karaktersetning innebærer. Fremovermeldinger i den daglige undervisningen vil ofte dreie seg om råd knyttet til elevens videre arbeid.

2.3 Prosess - produkt

Prosessdidaktikken hevder at elever er svært ulike og at undervisningen må basere seg på spørsmål om hva som eventuelt bør forbedres for at målene skal nås. "Avgjørelser om mål og innholdsvalg må på noen områder komme ut av den pågående undervisningsprosessen,..." (Johansen 1995:125). I denne posisjonen vil fremgang og innsats som fører til endring over tid være sentrale elementer i vurderingen. David J. Elliott (1995) kritiserer musikkundervisning som i for liten grad legger vekt på aktivitet som sådan. Han mener at en vurdering av elevenes prestasjoner må orientere seg i forhold til utviklingen "of each student`s musicianship in a variety of ways over an extended period of time" (ibid:283). Elliot mener at musikk er en aktivitet, og gjennom aktiv omgang med musikalske materialer som komponist og utøver, vil man kunne utvikle det som er hovedhensikten med all musikkundervisning; "selvutvikling, selvforståelse og optimal opplevelse og nytte/fornøyelse" (Varkøy 2003:34).

Den tydeligste motpolen til en tenkning der prosessene er viktigst finner vi i mål-middelposisjonen som bygger på Tylers "rasjonale", der man er mindre opptatt av prosessene og primært orientert mot målformuleringer, i hvilken grad målene er nådd og hvilke tiltak man skal velge for å sikre måloppnåelse (Johansen 1995:124). En slik tenkning ligger nært opp mot produksjonssamfunnets instrumentalistiske innstilling der enhver innsats knyttes opp mot et ønsket sluttprodukt. I skolen vil disse produktene være målformuleringer knyttet til hva man skal lære eller hvilken kompetanse man skal nå. Et vesentlig element for å kunne måle måloppnåelse er tydelig presisjon i målformuleringer, dvs. at jo mer presist og tydelig målene er definert, desto mer presis og korrekt blir målingen av kvalitet.

I hovedinstrumentopplæring er utøving et sentralt poeng og fremføringen har en spesiell status som produkt. Produktfokuset innebærer et fokus på evnen til musikkutøvelse, dvs. instrumentalteknikk, musikalsk ekspressivitet, spilleglede osv, eller på selve musikkfremføringen (Fostås 2002:116). Olaug Fostås (2002) skriver at en sterkt produktorientert instrumentalundervisning lett kan føre til "fokusering på slit og strev og forsakelser i gråmørke tunneller, før man kommer frem til dagslys og glede, med et ferdig produkt" (ibid:115). Vi finner den samme type utfordringer knyttet til balansen mellom produkt og prosess i kunnskapsløftets styringsdokumenter. Disse styringsdokumentene inneholder paradokset på den ene siden å kreve at sluttvurderinger skal utføres i forhold til kompetansebeskrivelser som skal gjelde for alle, samtidig med at pedagogen skal gjennomføre en tilpasset opplæring hvor underveivurderingen må bygge på i hvilken grad eleven oppnår den endringen over tid som man ønsker. Engelsen og Karseth (2007) hevder at kunnskapsløftets

læreplanverk inneholder ulike kunnskapsoppfatninger. Prinsipper for opplæringen kan tolkes som en elevsentrert læreplan med vekt på det enkelte individs utvikling der oppmerksomheten er rettet mot den individuelle læreprosessen, mens fagenes læreplaner er bygget opp omkring kompetansemål og kan karakteriseres som "an objective-driven curriculum". Fagenes læreplaner samsvarer med "teknisk instrumentalisme" der utdanningen skal støtte opp om økonomiske behov. (ibid:409)

En tilpasning av undervisningen i tråd med Vygotskys tenkning om den proksimale utviklingssonen innebærer at det formuleres målsettinger som er innenfor rekkevidde. Noen kan nås uten bidrag fra lærer og noen med støttende virksomhet fra lærer. En slik tilpasset opplæring er sentral i pedagogisk prosessen. En produktorientert tenkning innebærer derimot at produktene (målene for undervisningen) defineres og elevene må tilfredsstillende vise forutsetninger for å kunne motta undervisningen. Robert F. Mager står for en slik produktorientering når han hevder at "mål beskriver et forventet resultat av undervisningen" (Mager 1994:15), altså ikke prosessen på veien til resultatet. Mager peker på betydningen av at målformuleringer må spesifisere "hva elevene skal kunne gjøre eller utføre når de skal vise at de har nådd målet" (ibid:39).

I Norge mener mange at vi har hatt en lærerkultur der ros for fremgang og innsats har vært fremtredende. Vurdering med sikte på læring har i stor grad vært belønningsorientert, men belønningen har i stor grad vært knyttet til arbeidsinnsats eller "at man gjør så godt man kan". I debattene rundt dette har det ofte vært en misforstått sammenblanding av begrepene prosess og innsats. Det er dessverre mulig å ha en dårlig prosess samtidig som man utøver en stor innsats.

I utøvende fag som spill på hovedinstrument, kan det være vanskelig å skille prosess og produkt. Dette gjelder særlig innen sjangrer med improvisasjon, men tolkningsarbeidet og ønske om å utvikle personlig uttrykk innenfor klassisk musikk og andre sjangrer, kan også forvanske en streng produktorientert tilnærming. I dette kapitlet har jeg valgt å sette opp motpolene prosess og produkt for å understreke dilemmaet mellom en elevtilpasset undervisning og tilhørende vurdering av fremgang, og en streng produktorientering der fremføringer vurderes opp imot gjeldende konvensjoner for kvalitet på den type verker som blir fremført. I vurderingsarbeidet i hovedinstrument er det ikke uproblematisk å velge om vurderingen skal knyttes til videre utvikling i forhold til et gitt utgangspunkt, eller om fremvist produkt (musikkfremføring) skal vurderes i forhold til hvordan det ideelt sett burde vært fremført. Satt på spissen vil en musiker aldri bli ferdig med produktet og en summativ vurdering kan aldri bli noe annet enn en del av en kontinuerlig pågående prosess – å være musiker.

Vurdering av en prestasjon for å medvirke til elevens videre utvikling, innebærer at man klargjør hva eleven kan eller bør forbedre og forslag til arbeidsstoff og arbeidsmåter som kan bidra til forbedringen. Vurdering av oppnådd kompetanse innebærer formuleringer som beskriver tekniske, tolkningsmessige og formidlingsmessige elementer, og bygger på at det finnes et mål som skal nås. Et rendyrket prosessperspektiv derimot, innebærer at man først og fremst tar utgangspunkt i forbedring som mål. Allikevel må det eksistere et sett kvalitative elementer som man har valgt ut og som det er ønskelig å videreutvikle. Proessorientering i pedagogisk virksomhet er derfor vanligvis ikke bare aktivitet for aktivitetens skyld.

En god pedagog bør være tydelig på hensikten med vurderingen som blir gitt. Dikotomien prosess-produkt kan gjerne omformuleres til veiledning-verdisetting. Vurderingsforskriftene er klare på at karakterer skal settes på grunnlag av en vurdering av oppnådd kompetanse, altså en verdisseting. Departementets "prinsipper for opplæringen" og vurderingsforskriftene har samtidig klare krav til at lærerne skal gi råd om videre arbeid, altså veiledning.

2.4 Norm- eller kriteriebasert vurdering

Vurdering er gjerne norm- eller kriteriebasert, dvs. at vurderingen gjøres som en sammenligning med andres prestasjoner eller i forhold til et sett med kriterier for kvalitet. Uansett om man har et prosessorientert eller et mål-middelorientert ståsted, må man som lærer sammenligne prestasjoner med prestasjoner man har erfart tidligere. Dette henger sammen med at det i en karakterbasert skole forventes at karakterer settes rettferdig, dvs. at en tallkarakter representerer den samme kvaliteten på fremføringen for alle elever på samme trinn.

Kriteriebasert vurdering innebærer at det er satt opp tydelige kriterier for kvalitet knyttet til de handlingene eller produktene som eleven skal fremvise. En slik tenkning kan fort føre til at musikk som fremføres av elever i videregående skole vurderes kvalitetsmessig i forhold til profesjonelle fremføringer. De fleste lærere ønsker at elevene skal arbeide med stykker som har en vanskelighetsgrad de kan mestre, men samtidig må de bidra til at elevene strekker seg mot å mestre større ferdigheter. Dette fører ofte til at elevene prøver ut musikkstykker med noe høyere teknisk vanskelighetsgrad enn de behersker helt. Med Vygotskys terminologi kan man si at arbeidsstoffet må være innenfor den proksimale utviklingssonen, og av og til med støttende virksomhet fra læreren beveger man seg i ytterkant av det eleven kan mestre. Valg av repertoar som har en vanskelighetsgrad i yttergrensen av hva eleven kan mestre, er også gjerne begrunnet med elevens motivasjon. Dette betyr at kriterier for gode fremføringer på ulike måter må være tilpasset forventet prestasjonsnivå for den elevgruppen man har. Dermed blir kriterieformuleringen også tilpasset den

gruppen kriteriene formuleres for, og begreper og formuleringen må tolkes i lys av den elevgruppen de skal anvendes for.

Vanligvis er normeringsbegrepet knyttet til standardavvik, og normalfordelinger innen store populasjoner. Normerte prøver som ble gjennomført i Norge tidligere, innebar standardiserte prøver som hele elevmassen på et trinn skulle gjennomføre. Slik kunne skolemyndighetene sjekke ut om prestasjonene fordelte seg omtrent som "normalfordelingskurven". I tilknytning til denne oppgavens fokus og problemstillinger er det mer hensiktsmessig å betrakte begrepet "normering" som sammenligning med noen eller noe, og gjerne en oppfatning av hva som er gjennomsnittlig prestasjon eller en normalt god prestasjon. I forskriftene til opplæringsloven (2009) heter det at "karakteren 4 uttrykker at eleven har god kompetanse i faget" (FOR 2006-06-23 nr 724, §3.4). Karaktersettingen som skal bygge på de samlede kompetansemålene vurderes ut fra en oppfatning av hva som ligger i begrepet "god".

Selv om man vurderer etter kriterier, vil kriterieformuleringene bli tolket i lys av erfaringer man har med andre prestasjoner. Konsekvensen blir dermed at man uansett ender opp med at karakter til en viss grad må settes på grunnlag av sammenligninger med andre. Utfordringen ved slik normering blir å definere hvem disse andre er. Hva er kjennetegnet på den kvaliteten "normeleven" har? I videregående skole forsøker man gjennom sensorutvekslinger å etablere en felles forståelse for dette. I forbindelse med kunnskapsløftet er det tydelig uttrykt at slike "nasjonale standarder" skal oppnås gjennom arbeidet med å utvikle gode kriterier. Begrunnelse av karakter for en hovedinstrumentfremføring må innebære en slik sammenligning, enten en vurdering av hvor god fremføringen var i forhold til den ideelle fremføringsmåten for stykket, eller hvor god fremføringen var i forhold til andre i samme skoleslag og på samme trinn.

3 Hva er kunnskap i hovedinstrument?

Vurdering og karaktersetting av hovedinstrumentfremføring innebærer to sentrale spørsmål; hva er egentlig kunnskap i hovedinstrument og hvordan skal man kunne beskrive denne kunnskapen med ord? Vurdering og talemåter om kunnskap i musikkfremføring er påvirket av det kunnskapssynet man har. Lærere i hovedinstrument må forholde seg til det kunnskapssynet som lover og forskrifter representerer og det som fagets tradisjoner målbærer. Samtidig er lærerens kommunikasjon med elever og kollegaer, deres uttalte begrunnelser for karaktersetting og all verbalisering knyttet til vurdering og veiledning, preget av lærerens syn på hva som er grunnleggende og vesentlig i faget.

Kunnskap er et flertydig begrep. I dagligtalen benyttes ofte begrepet kunnskap om noe som har med tenkning å gjøre, mens begrepet ferdigheter knyttes som regel til noe man utfører. Diskusjonen om hva kunnskap er og hvordan kunnskap kan deles inn i ulike former er ikke ny. Aristoteles inndeling av kunnskap i tre former; episteme, techne og fronesis, har fortsatt en sentral posisjon innen kunnskapsfilosofien. I dagens samfunn beskrives disse gjerne som vitenskapelig kunnskap, produktiv kunnskap som vi gjerne forbinder med yrkesutdanning, håndverk og estetikk, og som kunnskapsformer vi gjerne forbinder med mellommenneskelige forhold og sosiale aktiviteter og omsorg (Gustavsson 2000). "Samtidig är det så at dessa tre former av kunnskap flyter in i och påverkar varandre" (ibid:16).

Synet på hva som er vesentlig kunnskap i faget hovedinstrument vil både være påvirket av hvilken funksjon man mener faget skal ha som skolefag og hva som er vesentlig kunnskap i musikkfremføring. Jeg har spissformulert tre måter å betrakte hovedinstrument som skolefag på og peker i dette kapittelet på hvordan disse kan påvirke det man omtaler i begrunnelser knyttet til karaktersetting. Kunnskapene som kan knyttes til disse tre posisjonene påvirker hverandre og de kompletterer hverandre.

3.1 Hovedinstrument som håndverksfag

Å beherske et hovedinstrument innebærer at man klarer å frembringe lyd som kan betraktes som musikk. Selv om synet på musikk kan variere, er det neppe noen som vil bestride at kunnskap i hovedinstrument også innebærer at disse lydene må kunne fremføres på ulike måter i henhold til en instruksjon f.eks noter. Kvaliteten på utøveren vil øke etter hvor mange slike parametere utøveren behersker. Men denne tekniske ferdigheten må også kunne anvendes til å uttrykke musikken med et musikalsk uttrykk. Dette innebærer at dyktige utøvere ikke utelukkende kan beherske de rent tekniske lydproduserende ferdighetene.

”Håndverksferdigheter har en praktisk nyttefunksjon i et musikkmiljø” (Fostås 2002:104). Et syn på faget der hovedinstrument betraktes som et håndverksfag innebærer at ferdigheter vurderes ut fra om de kan benyttes til noe, og man har gjerne yrkesutøvelse som ideal. Vurdering av ferdigheter preges derfor av synet på hvilke arbeidsoppgaver som er viktige og som skal løses. Mange vil hevde at en del av disse oppgavene er å skape en kunstnerisk opplevelse, men det er ikke uvanlig å skille mellom håndverksaspekter og kunstopplevelsen slik Fostås gjør det i sin lærebok i instrumentalundervisning (ibid:106). Håndverkstenkningen innebærer et hovedfokus på ferdigheter av mer psykomotorisk karakter og evne til å vite hvordan man skal fremføre noe i henhold til konvensjoner.

Håndverksfagernes opplæringstradisjon har vært preget av mesterlæretenkning. Dette innebærer fokus på å kopiere og videreføre praktiske ferdigheter med et godt ”håndlag”. Mesterlærebegrepet omfatter mange læreformer, men observasjon, imitasjon, trening, veiledning og identifikasjon er viktige elementer i mesterlæretenkningen, og språket har en annen funksjon enn som redskap i klasseundervisning (Nielsen/Kvale 1999:23). En slik oppfatning understreker det tause aspektet ved mesterlære, dvs. at språket nedprioriteres eller kan bli betraktet som overflødig i læringen (ibid:24).

Reimer hevder at ”god kommunikasjon innebærer at senderen av et budskap har et klart budskap, det må ”oversettes” så ”korrekt” som mulig og budskapet må tolkes så ”korrekt” som mulig” (Reimer 2003:136). En slik oppfatning av musikerens rolle som en budbringer av verkens kunstneriske uttrykk, innebærer at kvalitetsvurderingene også blir knyttet til verkens konvensjoner. I musikeropplæring vil det derfor være mange argumenter for at man skal utvide de rent psykomotoriske ferdighetene med solid sjanger- og verk-kunnskap. Man får ikke jobb som orkestermusiker dersom man ikke behersker de uttrykkene og stilistiske konvensjonene som gjelder for orkestrene. En slik tenkning fører til at kunnskap i musikkfremføring som håndverksfag også inkluderer stil- og sjangerkunnskap. Hvilke konvensjoner gjelder i så fall for grensen for akseptable avvik, og hva kan aksepteres av kreative bearbeidelser av verkene?

En slik håndverksmessig konvensjonell stil- og sjangertenkning kan føre til at rammene for gode fremføringer blir svært snevre og at kreativitet og fornyelse i stor grad blir negativt vurdert. Innen jazz-sjangeren er det store utfordringer knyttet til forhold som teknisk ferdighet, konvensjon, kreativitet og nytenkning. I denne sjangeren har konvensjonen nettopp vært fornyelse, samtidig er det lett å sette opp snevre rammer for fremføringer innenfor ulike jazzstilarter. Dersom man tilkjenner enten ved repertoarvalg eller på andre måter at man ønsker å fremføre noe i en spesiell stilart, vil en håndverkstenkning innebære at stil og repertoarvalget gir tydelige føringer på hva som

er god kvalitet og korrekte tolkninger. Evne til å anvende eller bevisst bryte stilistiske konvensjoner krever gode tekniske ferdigheter og god oversikt over musikalske virkemidler, slik at teknikk kan anvendes for å skape et stilistisk helhetlig og korrekt uttrykk.

3.2 Hovedinstrument som estetisk eller musisk fag

Diskusjoner om musikkfaget og musikk som praktisk aktivitet, inneholder ofte begrepet "estetisk". Dette begrepet inkluderer både de kunstneriske og skapende sidene ved musikken og lytteaspektene eller andre former for respons på musikken. Det greske ordet "aisthesis" betyr "erkjennelse som kommer i stand ved umiddelbar sansning og persepsjon" (Nielsen 1998:232).

"Estetisk opplæring" var sentralt innen all kunsttenkning i skolen i USA i tiden 1960-1980, skriver Bennet Reimer (Reimer2003:8), og peker på at begrepet brukes på mange måter der vi finner både de kunstneriske og skapende aspekter ved musikk og de responderende aspektene knyttet til lytting (ibid:7). Målet for musikkundervisning som estetisk oppdragelse var "å øke livskvaliteten gjennom å utvikle innsikt i de menneskelige følelsenes natur. Dette kan bare skje om undervisningen retter seg mot musikkens estetiske kvaliteter" (Varkøy 2003:33). Osa (2005:62) peker på hvordan Wittgenstein og Johannessen også skiller mellom den utøvende og skapende virksomheten og den tilhørende estetiske erfaringen og refleksjonen. Forutsetningen for en estetisk praksis, dvs. estetisk refleksjon eller "språkspill" (ibid:62), er at det foreligger en estetisk produksjon og utøving. Reimer velger å bruke begrepet "kunstnerisk" om alle roller knyttet til det å skape musikk, og begrepet "estetisk" til roller knyttet til lytting, respons og refleksjon (Reimer 2003:8). En slik todeling innebærer at hovedinstrumentfremføring dermed må betraktes og vurderes som kunstnerisk aktivitet, og et syn på hovedinstrumentfaget som estetiske praksis innebærer dermed at det ikke er tilstrekkelig med vurdering av fremføringen som sådan. Elevenes refleksjon rundt den estetiske produksjonen er også viktig. Den praksis som har dominert hovedinstrumenteksamen i videregående skole har ikke hatt med slike estetiske refleksjoner, og læreplanen i faget har ikke kompetansemål som omfatter dette.

Øyvind Varkøy beskriver en lærer som fokuserer på estetisk opplevelse og erfaring bl.a. ved at vedkommende legger vekt på fagkonsentrasjon, øvelser og ferdighetstrening, arbeider for dannelse gjennom sterke møter med kunstverk og kunstneriske prosesser, og kombinerer dette med kreativt selvtuttrykk og musisk alvor (Varkøy 2003:160). Osa peker på at musikkutøving som estetisk praksis innebærer at læreren klargjør hva som er rett måte å fremføre musikk på "i den gjeldende estetiske praksis eller oppføringspraksis som vert nytta som omgrep om konvensjonelle spelemåtar" (Osa 2005:69). Dannelsesperspektivet innebærer gjerne en orientering mot de rette estetiske objektene, og vurdering vil dreie seg om objektenes estetiske verdi og fremføringen sett i lys av den gjeldende

oppføringspraksisen. Hovedinstrument som estetisk danning innebærer at valg av repertoar betyr noe for utbyttet av faget, og at repertoaret i seg selv representerer kvalitet.

David Elliot er kritisk til begrepet musikkestetikk som han mener representerer et fokus på musikkverkene eller musikalske objekter. Elliot mener at musikk først og fremst dreier seg om menneskelig aktivitet (Varkøy 2003:34). En sentral diskusjon er altså om musikk skal defineres som objekt eller aktivitet (ibid:152). Frede V.Nielsen presenterer en variant av estetisk oppdragelse som han kaller polyestetisk oppdragelse. Denne varianten av estetisk oppdragelse har mye felles med den musiske strømmingen (Nielsen 1998:231). Det sentrale elementet her er at elevene handler og gjør erfaringer. Det produktive elementet står sentralt, den skapende estetiske vektleggingen, det spontane selvtuttrykk og den åpne og eksperimentelle holdningen, settes i sentrum. (ibid:242). Vektleggingen av kreativ utfoldelse, generell selvvirksomhet og egen erfaringsdannelse finner vi også hos den musiske bevegelsen (ibid:185). En konsekvens av en slik tenkning er at spille glede og nyskaping må stimuleres og premieres. Hovedinstrument som polyestetisk eller musisk praksis innebærer at mangfold i uttrykk verdsettes, og at reproduksjoner eller svært konvensjonelle fremføringer ikke er noe mål og heller ikke å betrakte som fremragende prestasjoner.

3.3 Hovedinstrument som formidlings- og kommunikasjonsfag

Mange har stor glede av å spille kun for seg selv uten fremføringer for andre, men hensikten med undervisning i hovedinstrument i videregående skole er at musikken skal fremføres for noen. Dette fokuset påpekes også i læreplanen, der det under hovedområdet hovedinstrument heter at "Det legges vekt på konsertforberedelse og sceneopptreden" (Utdanningsdirektoratet 2006:2). En musikkfremføring må dermed innebære at det minst må være en enveiskommunikasjonsprosess med sender (den som fremfører musikken) og mottaker (den som lytter). Dermed blir utøverens hovedoppgave å formidle musikkens innhold til noen. Kvalitet i denne formidlingen vil dreie seg om i hvilken grad man klarer å skape eller å bevare den musikalske informasjonen og gjerne forsterke opplevelsen av den hos lytteren.

Mange mener at formidling og kommunikasjon er mer kompleks og Gary E. McPherson og Emery Schubert (2004) peker på at vurderingen av musikk må bygge på en mer kompleks forståelse av vurderingsprosessen knyttet til musikkfremføringer. Musikerens formidling av musikk påvirkes av en rekke forhold av tilleggsmusikalske (Extramusical) og ikke-musikalsk karakterer (McPherson, Schubert:2004:62). Med tilleggsmusikalske forhold peker de på aspekter hos musikeren som utstråling av selvtillit, vesen eller fremtoning, kroppsspråk osv. Videre peker de på forhold rundt

fremføringen som akustikk, sosiale forhold, publikums støtte fra salen, og forhold knyttet til forventninger hos lytteren (ibid:65-73). I musikkformidling betraktes dette gjerne forhold som forsterker eller hemmer formidlingen av det musikalske budskapet, og i dette perspektivet vil musikkfremføringens kvalitet ikke bare bestå av forhold knyttet til lyden, men også en vurdering av kvaliteten på fremtoning, utstråling osv.

McPerson og Schubert peker på det faktum at lytteren kan påvirke sin egen opplevelse av det man hører. Dette betyr at formidling eller fremføring av musikk for andre i stor grad kan betraktes som en kommunikasjonsprosess. Gerbner (Klempe 1994:164) betrakter mottakerens aktive rolle som så vesentlig at mottakeren kan betraktes som medskaper av informasjonen. "I noen tilfeller vil mottakeren også skape et annet innhold enn det senderen har ment å formidle" (ibid:164).

I et slikt perspektiv må en dyktig utøver redusere faktorer som virker forstyrrende i forhold til det man ønsker å formidle, så mye som mulig og alltid strebe etter et konstruktivt møte mellom musiker og lytter. Dette skjer bl.a. ved at lytter som regel selv kan velge å komme på konsert, og helst er inneforstått med sjanger, uttrykk eller hva vedkommende kommer for å høre. Elever i en vurderingssituasjon har ikke det utgangspunktet og er i stor grad prisgitt lærerens forhold til musikken som fremføres. Det kan være en utfordring for lærere å vurdere musikk man liker dårlig, og det er viktig i vurderingsarbeidet å være bevisst hvilken rolle man kan ha som medskaper av informasjon. I vurderingen av elevfremføringer kan det også være en utfordring å skille mellom hva som er elevenes ansvar og hva som er andre deltageres ansvar (f.eks. akkompagnatør og medmusikere) i formidlingssituasjonen. Tilrettelegging av selve fremføringssituasjonen, lysforhold, akustikk osv. er forhold som gjerne er tatt hånd om og bestemt av andre.

Når fremføring av musikk betraktes som formidling eller kommunikasjon, så innebærer det altså at kvalitet på fremføringen må kunne knyttes til kommunikative forhold. Dette kan være evnen til å fange publikums oppmerksomhet, evnen til å uttrykke noe, evnen til å engasjere lytteren, evnen til å virke inspirerende osv.. I lytterens vurdering inneholder også subjektive elementer som personlige følelser av om musiseringen "gir dem noe" eller formidler en opplevelse. I noen musikkjangrer er dette så sentralt at det overskygger alle andre komponenter. Innen rockesjangeren har musikkfremføringer, som i lys av mer instrumentaltekniske forhold lett kan betraktes som prestasjonsmessige svake, likevel korrespondert tilstrekkelig med sitt publikum til at artister har "solgt godt". Tilbakemeldinger i konkurranser på TV der vinneren betraktes som artist eller den med høyest X-faktor og lignende betegnelser, viser med all tydelighet et fokus på utøverens utstråling,

scenepersonlighet, troverdighet, osv. Populærmusikkbegrepet innebærer at selve kvaliteten ligger i det å evne å bli populær.

4 Ulike syn på vurdering av musikkfremføringer

I de to foregående kapitlene har jeg sett på hvordan ulike perspektiver på vurdering og ulike syn på hva faget hovedinstrument er, kan sette sitt preg på hva som omtales og hvordan man ordlegger seg når vurderinger gis et verbalspråklig uttrykk. I dette kapitlet vil jeg se litt på utfordringene som ligger i forholdet mellom musikk og verbalspråk, og hvordan man mener at en god vurdering skal utføres og kan kommuniseres. Vurdering og kravet av språklig presisjon vil være preget av didaktiske holdninger, og jeg har valgt å beskrive de tre grunnleggende oppfatningene eller innfallsvinklene til vurdering av musikkfremføringer for musikkdidaktiske posisjoner.

4.1 Forholdet mellom musikkfremføring og verbalspråk

Fremføring av musikk kan beskrives som en håndverksmessig behandling av stemmen eller et instrument med sikte på å frembringe lyder på en måte som gjør at vi betegner lydene som musikk. Fremføring kan også betegnes som estetisk praksis. Forholdet mellom den praktiske kunnskapen og dets forhold til den mer teoretiske kunnskapen er drøftet av flere, bl.a. Michael Polanyi (1958), Ludvig Wittgenstein (1922), Kjell S. Johannesen (1988), Benedetto Croce (1902). Det samme gjelder i hvilken grad og hvordan man kan formidle innholdet i praktiske handlinger, hvordan og hvorfor man skal kommunisere verbalt om den, og problemer knyttet til det å sette ord på hvordan man vurderer slik kunnskap. I Norge er dette forholdet gjerne knyttet til begrepet praktisk yrkesteori (Lauvås og Handal 2000), dvs. den refleksjonen, med og uten verbalspråklige begreper, man har rundt de praktiske handlingene.

4.1.1 Praktisk og teoretisk kunnskap

Ludwig Wittgenstein (1922) skrev i *Tractatus* om hva språket kan brukes til og peker på noe de fleste som arbeider med musikkutøving og musikkpedagogisk virksomhet har erfart: "Noko kan eit logisk språk seie, men dette er ikkje det heile, det er heller ikkje det viktigaste i liva våre" (Osa 2005:57). Michal Polanyi (1958) drøfter forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Begrepet "personlig kunnskap" beskriver Polanyi som den kunnskapen den enkelte har tatt opp i seg fra omgivelsene og som er blitt en integrert del av ens personlighet. Lauvås og Handal (2000) tar i sin bok *Veiledning og praktisk yrkesteori* for seg ulike begreper som omhandler den praktiske kunnskapen. Felles for disse begrepene er at de er knyttet til kunnskap som vanskelig kan la seg artikulere fullt ut språklig. Lauvås og Handal foreslår "inneforstått kunnskap" som en bedre betegnelse enn "personlig kunnskap". Med inneforstått menes at kunnskapen er blitt en del av "kroppen" og ikke bare knyttet til intellektuell virksomhet. Den norske kunnskapsfilosofen Kjell S. Johannessen mener at anvendelsesaspektet er et

essensielt moment ved kunnskap. Han hevder at begrepet "taus kunnskap" ser ut til å bli brukt i tre ulike betydninger (Lauvås/Handal 2000: 91):

1. "Taus kunnskap" - Kunnskaper som ikke lar seg artikulere fullt ut, dvs kunnskaper av praktisk art. Det er selve utøvelsen som utgjør det betydningsdannende momentet i de begreper vi danner oss.
2. "Håndverksmessig" kunnskap - Kunnskaper som er tilegnet gjennom øvelse. Kunnskapen uttrykkes gjennom den sikkerhet vi utviser i omgangen med de fenomenene som kunnskapen gjelder for.
3. "Implisitt kunnskap" - Kunnskapen som i det daglige liv er kulturelt felleseie og inngår som en forutsetning og horisont for kommunikasjon og samhandling. Denne kunnskapen er i prinsippet artikulerbar.

Begrepet "kompetanse" som stammer fra det latinske ordet "competentia", har med skikkethet å gjøre. Kompetansebegrepet brukes vanligvis om det at vi bruker kunnskap, altså til anvendelsen av kunnskap. Donald D. Schön (1983) har anvendelse eller kompetanse i tankene når han lanserer begrepet handlingskunnskap som han mener kjennetegnes ved at (ibid: 101):

- Profesjonelle yrkesutøvere vet hvordan de skal utføre handlinger og vurderinger uten at de tenker på hvordan de agerer, før eller under arbeidet.
- De er ikke klar over at de har lært dette, og hvordan de har lært det.
- De er ikke i stand til å beskrive den kunnskapen deres handlinger og vurderinger avslører.

Dreufus og Dreufus(1999) peker på at ekspertutøvelse innebærer at man mestrer "læreboka" så godt at "man frigjør seg fra den detaljerte og rigide beskrivelsen og tilpasser metoder og teknikker intimt til den situasjonen som foreligger [. . .] Kompetent utøvelse er analytisk, kalkulerende og artikulert, mens ekspertutøvelsen er holistisk, intuitiv og uartikulert" (ibid:105/106). Konsekvensen av dette blir at jo dyktigere utøveren er, desto vanskeligere blir det å artikulere hva som kjennetegner kvaliteten, og at selve beskrivelsen av en god kompetent fremføring må være formulert på annen måte enn en svært god ekspertfremføring. Satt på spissen kan brødrene Dreufus' beskrivelse innebære at ekspertutøvelsene ikke kan beskrives verbalspråklig.

4.1.2 Ars-Scientia

Frede V. Nielsen (1998) drøfter i sin bok *Almen musikkdidaktik* forholdet mellom kunst og vitenskap i musikkfaget. Kunst- eller Ars-dimensjonen omfatter det umiddelbare eller den sanseavhengige erkjennelse, og innen musikkfaget vil det omfatte den praktisk utøvende virksomheten og lytting. Scientia-dimensjonen eller vitenskapssiden i musikkfaget representerer bevisste overveielser som

vanligvis innebærer etablering og anvendelse av verbal-språklige kategorier. Frede V. Nielsen peker på at dette bare delvis er mulig "fordi vi ikke kan overføre det i musikken væsentlige til vort verbalsprog" (ibid:107).

Frede V. Nielsen mener at det er musikkvitenskapens oppgave å belyse problematikken om verbal-språklig bevisstgjøring og hvordan musikk kan "oversettes" til verbalspråk. (Nielsen 1998:107).

Verbalspråkets begreper (terminologi) er viktig for undervisning. Når man snakker om musikk og bruker språket som hjelp til å oppdage noe, foregår det et samspill mellom vår persepsjon og vår intellektuelle verbal-avhengige erkjennelse (ibid:108), mellom ars- og scientia-dimensjonen.

Musikkvitenskapens språk er tradisjonelt knyttet til musikkteoretiske områder som musikkanalyse. Begrepene er gjerne etablert innen komposisjon og fra lyttersiden. Dette innebærer at en rekke begreper knyttet til fremføringen er avledet av begreper med et annet formål, og at det samme begrepet kan ha litt ulik betydning, avhengig av kontekst. F.eks vil "å skape form" for en komponist være en noe annen aktivitet enn når musikeren "former" i sin musisering. Samtidig må komposisjonen ha en form som musikeren kan videreformidle for å kunne "forme".

4.2 Tre didaktiske posisjoner og deres syn på vurdering av musikkfremføring

Vurdering inngår i all pedagogisk og didaktisk tenkning. Synet på hvordan og hva som skal vurderes, henger sammen med menneskesyn, pedagogisk grunnsyn, tenkning rundt læring og metodikk osv. Begreper som musikkpedagogisk filosofi, musikkpedagogikk og musikkdidaktikk anvendes på ulike måter i litteraturen, noen ganger med svært snever betydning, andre ganger med en vid og nesten altomfattende betydning. Jeg har valgt å bruke begrepet posisjon eller ståsted for de tre sentrale retningene jeg mener i størst grad berører emnet for denne oppgaven. Felles for disse posisjonene er at de inneholder forslag til hvordan vurdering bør foregå, og disse har implikasjoner for hvordan man skal gi undervisvurdering og dermed også formulere seg, når en gitt karakter begrunnes. De to første, Mål-middel-posisjonen og vurdering som connoisseurship, er ofte med i pedagogisk debatt. Jeg har i tillegg valgt å ta med Keith Swanwick som har gjort viktig forskning innen feltet musikk og vurdering. Han presenterer en måte å formulere kvalitetsnivåer i musikkfaget på som etter min mening forener den kriteriebaserte tydeligheten som mål-middel-posisjonen streber etter og den mer holistiske tenkningen Eisner står for.

4.2.1 Mål-middel-posisjonen (Tyler)

Ralph Tylers presenterte i sin bok "Basic Principles of Curriculum and Instruction" (1949) det som er blitt kalt Tyler-rasjonalen:

1. What educational purposes should the school seek to attain? (Defining appropriate learning objectives.)
2. How can learning experiences be selected which are likely to be useful in attaining these objectives? (Introducing useful learning experiences.)
3. How can learning experiences be organized for effective instruction? (Organizing experiences to maximize their effect.)
4. How can the effectiveness of learning experiences be evaluated? (Evaluating the process and revising the areas that were not effective.)

Rasjonaliteten som ligger i denne tenkningen bygger i stor grad på behavioristisk tenkning og begrepet "undervisningsteknologi" knyttes gjerne til slike instrumentelle ideer. Mål-middel-posisjonen spør etter hva som bør være målet for undervisningen, og evalueringens hovedoppgave blir å finne ut om målene er nådd (Johansen 95: 124). Robert F. Mager mener at det er tre viktige kriterier som må være med i gode målformuleringer: noe om utførelse, noe om forhold og noe om krav (Mager 1994:38). Denne posisjonen er i samsvar med kunnskapsløftets læreplanverk der målene skal være tydelig formulert som kompetanse elevene skal nå ved endt opplæring. Det forventes derfor at karakterene avspeiler hvor nært elevene er disse målene.

I R-94 ble betydningen av å formulere og klargjøre kriterier for vurdering sterkt understreket. Blooms tanker om nivåkarakteristikker eller taksonomier gikk igjen som en bærende ide, og begrunnelsen i forhold til vurdering var at "Nivåkarakteristikkar eignar seg godt til å drøfta med eleven samanhengen mellom det nivået som er nådd, og vurderinga som er gjeven, anten ho skal avsluttas med karakter eller ikkje" (NLS 1995: 14). På en lignende måte presenterer Colwell taksonomier for psykomotoriske og affektive mål hvor "hans affektive taksonomi spenner fra receiving som laveste kategori, via responding, valuing, organization, til characterization by a value or value complex som den høyeste." (Johansen 95:128). Gjennom nøye forklaringer og nedbrytning til underpunkter for hvert av disse "trinnene" viser han hvordan det skal være mulig å definere, nedbryte og måle alle sider ved læring. I Kunnskapsløftet har man valgt å ta bort alle "affektive" mål i læreplanverket og på denne måten forsøkt å fjerne problemet med å måle slike "indre kvaliteter".

En utfordring i hovedinstrument blir å definere hvor på veien mot målet man er rent prestasjonsmessig. Læreplanverket inneholder ikke nivåkarakteristikker eller begreper som nyanserer kvalitet innen de kompetansene man skal måle. Og selv om man nyanserte kompetanseområdene med begreper som elementært, med stor dyktighet eller lignende, ville denne type nyanserende begreper neppe ha tilstrekkelig allmenngyldighet som måleskala. Karakterfastsetting vil dermed måtte begrunnes med mer detaljerte beskrivelser av hva elevene faktisk utfører innenfor det formulerte kompetansemålet eller hvor god deres prestasjon er i forhold til forventet grad av måloppnåelse. Disse beskrivelsene må på en eller annen måte knyttes til en kvalitativ progresjon, eller nyanseringen må omfatte begreper fra en kvalitetskala som f.eks mindre god, god, meget god. Kunnskapsløftets læreplan for hovedområdet hovedinstrument har delt kompetansen "musikkfremføring" inn i kompetanseområder som omfatter den rent tekniske fremføringen, uttrykk og formidling/kommunikasjon. I undervisningen og i vurderingen vil man kunne dele opp disse kompetansemålene i mindre elementer som frasering, bruk av dynamikk, forming av stykket, balanse, artikulering osv. Måloppnåelse innen slike delområder kan uttrykkes som noe man ønsker mer av, f.eks "elevene kan bli flinkere til å bruke dynamikk for å få frem komposisjonens karakter", "stykket fremføres urytmisk", "elevens intonasjon har klare svakheter" osv.

I England og USA har denne tenkningen ført til en rekke "håndbøker" eller lister over kjennetegn på oppnådd nivå. De er overveiende bygd opp med av følgende komponenter: Oversikter over musikkstykker som representerer en vanskelighetsgrad, beskrivelse av ulike tekniske ferdigheter som skal fremvises, et beregningssystem for vektingen mellom de ulike elementene som skal vises, og kriterier eller kjennetegn på prestasjoner innen de ulike karakternivåene. Listene over stykker som må spilles og deres vanskelighetsgrad kan betraktes som en måte å beskrive deler av det Mager kaller "Utførelse", dvs hva eleven skal kunne utføre. Vektingen og hva som skal fremvises inngår i det Mager kaller "forhold", mens beskrivelser av kvalitet på det utførte tilsvarer Magers "krav".

Trinity College of Music i London, har i de senere år samarbeidet med Guildhall School of Music i utgivelsen av denne typen "grade music examinations" som inneholder håndbøker for ulike instrumenter med liste over repertoar man kan velge mellom, og ulike tekniske øvelser som skal gjennomføres ved testing av de ulike nivåene (grades). I heftet for klaver (Norbury 2008) finner vi to grupper repertoar og en beskrivelse av hvordan repertoaret skal settes opp når eleven skal testes. I tillegg inneholder heftet tekniske øvelser som skal fremføres beskrevet med skalaer og arpeggioer der toneart er bestemt for hvert nivå og detaljer om hvordan disse skal utføres, og etyder som den

som skal testes skal spille. For at testene skal vurderes korrekt har Trinity Guildhall også satt opp klare regler for vekting mellom de ulike komponentene i testene og de har beskrevet vurderingskriterier som skal vise hvilken karakter kandidaten får etter en slik eksaminering (McElheron 2008). Det er formulert kriteriene for tre nivåer slik at grad 6-8 har de samme kriteriene, og beskrivelsene er ulike for hver av de 5 karakternivåene systemet inneholder.

Denne tenkningen finner vi også i USA hos MENC: National Association for Music Education¹, som har utarbeidet lignende veiledere for nasjonale standarder. Kompetanse eller kvalitet hos elevene kommer frem ved at de fremfører musikkstykker og tekniske øvelser som er beskrevet i forhold til et nivå, og vurderingen av elevenes kompetanse gjøres i med utgangspunkt i kriterier som er beskrevet som tekniske delelementer (intonasjon, rytmisk presisjon, dynamikk, tonekvalitet), hva de viser av repertoarkunnskap og stilkjennskap gjennom spillet sitt, og ulike kvalitetsbeskrivende ord som utdyper kvaliteten ved disse kriteriene eller elementene. Som utdypende kvalitetsbegreper finner vi finner formuleringer som "excellent", "no technical difficulty", "entirely satisfactory" osv. Eksempelet fra nivå 5 (Difficulty 5) illustrerer dette (<http://www.menc.org/resources/view/performance-standards-for-music-grades-9-12>):

Advanced Level:

1. In performing music with a level of difficulty of 5, the student can play the pitches with no technical difficulty.
2. In performing music with a level of difficulty of 5, the student can play the rhythms accurately. The beat is steady.
3. In performing music with a level of difficulty of 5, the student is responsive to dynamics, tempo, style, and expression as indicated in the music or as indicated by the conductor. Contrasts between loud and soft, between legato and staccato, and among musical styles are entirely satisfactory.
4. In performing music with a level of difficulty of 5, the student appears to be familiar with the major stylistic characteristics of the literature performed and makes an obvious effort to perform each work in an idiomatically appropriate manner.
5. The student's tone quality is excellent.
6. The student's intonation and breath support are excellent.

¹ MENC står for "Music Educators National Conference", men i 1998 endret organisasjonen navn til MENC: The National Association for Music Education.

7. The student demonstrates a high level of familiarity with the repertoire performed, including knowledge of the composers, knowledge of the traditions of each work or genre, and detailed knowledge of how the various elements of music are used in each work.
8. The repertoire performed by the student during the year includes at least three major instrumental works; works associated with at least three ethnic, cultural, or national groups; and works representing at least three of the styles, periods, or categories of music typically associated with that type of ensemble or that repertoire. (Because the teacher is responsible for selecting the repertoire of large ensembles, responsibility for meeting these criteria lies with the teacher.)

En viktig del av mål-middeltradisjonens tenkning er man skal kunne foreta nøyaktige målinger. For å gi en mest mulig lik vurdering for alle, har man utviklet mange ulike skjemaer til bruk for sensorer. Clark Saunders og John M. Holahan (1997) beskriver i *Journal of Research in Music Education* en undersøkelse de har gjennomført for å finne ut i hvilken grad ulike juryer med hjelp av et detaljert kriterieskjema kom frem til like resultater i vurdering av high school elevers instrumentalfremføringer. 926 elever med tre- eller messingblåseinstrument, spilte for 36 ulike juryer som brukte et fire siders avkrysningskjema med tydelig formulerte kriterier. Deres undersøkelse viste et meget høyt samsvar i vurderingene til juryene (Sanduers/Holahan 1997:267). Et viktig element i denne type kriteriebasert vurderinger er standardisering i hva som skal måles. Vurderingsskjemaet inneholdt 15 forhold eller kriterier som skulle vurderes, alle med en kvalitetskala med fem trinn og hvert av trinnene var beskrevet med en kort kvalitetsbeskrivende tekst. I tillegg var det satt opp et meget begrenset repertoar som studentene fikk velge mellom til sine fremføringer (ibid).

Gary E. McPherson og Emery Schubert (2004) har sett på hvordan vurdering av musikkfremføring blir omtalt i litteratur om emnet, og peker på at det både i normbasert og kriteriebasert vurdering er typisk at bedømmingene bygger på at man anvender en rekke musikalske parametre eller kriterier som hjelpemidler i evalueringen. De peker på at mye litteratur om vurdering/måling har en taus antagelse om at det er mulig å få tilgang til den sanne verdien til en adferd, et syn som også er tilstede når man undersøker de kriteriene som tradisjonelt er brukt for å vurdere en musikalsk fremføring. Litteratur som omhandler kriterier man bruker for å vurdere fremføringer viser at det er minst fire kategorier eller grupper kompetanseområder/kriterier som brukes av musikk institusjonene og McPherson og Schubert foreslår at man av disse kategoriene kan avlede følgende egnede fremføringskriterier (McPherson og Schubert 2004:63,64):

- Technique
 - Physiological*
 - breathing
 - posture
 - relaxation—tension
 - balance
 - coordination
 - Physical*
 - sound: production, projection, and control of instrument/voice and consistency, clarity, and focus of tone across all registers and dynamic levels
 - range
 - intonation
 - physical control (e.g. stamina, endurance)
 - bodily coordination
 - Instrumental*
 - ensemble coordination, balance, and cohesion
 - accuracy, assuredness, and facility of rhythm, pitch, articulations, dynamics, timing, as well as the degree to which errors undermine and detract from the overall quality of the performance
 - pacing of performance
 - sensitivity to intonation, both individual and ensemble
- Interpretation
 - authenticity: understanding of the style/genre and established performance practice (e.g. use of a reliable edition)
 - accuracy: based on faithful reading and/or memorization of the score, and realization and exploration of the composer's intentions
 - musical coherence: perceptive choice of tempo, phrase shaping, dynamic shadings, sense of line, and understanding of overall structure
- Expression
 - understanding of the emotional character of the work
 - projection of mood and character of the work
 - communication of the structural high points and turning points of the work
 - sensitivity to the relationship between parts within a texture
 - appropriate use of tone and color, light and shade, and/or drama
- Communication
 - among the members of the ensemble (e.g. listening and leadership)
 - confidence, as demonstrated in performances that are both convincing and purposeful
 - interest, in terms of the degree to which the performer holds the audience's attention, maintains a sense of direction, creates a sense of occasion, and ends the work convincingly
 - projection of expressive, interpretative, and structural features of the composition Performed

Disse kriteriene omfatter en blanding av elementer som vanligvis knyttes til praktiske eller psykomotoriske ferdigheter, og elementer som kan knyttes til tolkning og formidling av et uttrykk. En

slik inndeling innebærer ikke at kategoriene angir selvstendige ferdighetsområder som er uavhengige av hverandre. Evne til passende bruk, underforstått valg av, klang er f.eks. avhengig av tilstrekkelige tekniske ferdigheter til å kunne skape ulike klanger. Allikevel kan slike oppdelinger kunne føre til at helheten i vurderingene forsvinner.

4.2.2 Connoisseurship og vurdering som kunstkritikk (Elliot Eisner)

Kunst og pedagogikkprofessoren Elliot W. Eisner mener at mål-middel-tenkningen og den evalueringskulturen som denne tenkningen står for, har to store svakheter. For det første viser han til en rekke situasjoner der målet vanskelig kan formuleres tydelig på forhånd. Ofte kjenner man til utgangspunkt eller forutsetningene man står overfor, men ikke løsningen som skal velges. For det andre peker han på det uheldige ved bruken av ulike former for målesituasjoner som er konstruert for målingens skyld og som ikke måler de egentlige læringsresultatene (Harbo, Lysne, Stenhouse, 1975).

Mål-middel-tenkningen har utspring i et vitenskapelig ideal som har vært karakterisert av en slags følelsesmessig nøytralitet der man har en tendens til å kvantifisere funnene slik at man kan forutse eller kontrollere dem. Eisners kritikk mot denne tenkningen går også på anvendelsen av standardiserte prosedyrer som tester der man leter etter lovmessighet eller generelle prinsipper, og at man rapporterer funn på formelle måter gjennom beskrivelses- eller proporsjoneringsdiskurser.

Eisner mener at vurdering i skolen i mye større grad må anvende andre metoder i evalueringen. Disse kan bygge på de prosedyrer og teknikker som kunstkritikere anvender. Deres tilnærminger bygger på to viktige ferdigheter: evnen til å se de elementene som danner en helhet og samspillet mellom dem, og evnen til å overføre det man opplever til et språk som andre mennesker forstår (ibid: 73). En kritikers språklige gjengivelse av et musikalsk verk kjennetegnes ved at de kunstneriske verkene avspeiles med poetiske uttrykk. Kritikerens er ikke avhengig av konvensjonelle, klassifiserte begreper og kan benytte antydninger, lignelser og metaforer for å heve oppfatningsevnen (ibid:74). Kvalitative undersøkelser på det kunstneriske området innebærer å danne seg en personlig mening, uten å redusere informasjonen for å generalisere eller skape gjennomsnittstendenser, men å se på det man undersøker som helheter.

Lærere i hovedinstrument anvender i ulik grad kritikerens språk, slik Eisner beskriver det, i sin undervisning. Monika Nerland har sett på hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning og peker på metaforbruken (Nerland 2002:82):

”Imitasjon blir ofte en sentral aktivitet når aktørene jobber mer detaljert med stoffet, noe som er relatert til fagets nonverbale, auditive og ferdighetsbetonte karakter. Imitasjon [. . .] kan i like stor grad være en strategi for å oppøve sensitivitet og diskrimineringssevne. Ved å mestre etterligning av små nyanser opparbeider man oppmerksomhet rundt disse og en evne til å kontrollere små variasjoner i utførelsen. I den grad undervisningen har en verbalspråklig karakter, er det interessant å observere hvordan språkbruken ofte får en metaforisk form. Metaforene som tas i bruk henviser ofte til fysiske uttrykk og kroppslige opplevelser. Dette er en krevende kommunikasjonsform [. . .] Den kan allikevel fungere fordi studentene innehar et høyt faglig nivå, har ervervet mange referanser gjennom tidligere erfaringer og deler mye av lærerens fortrolighet med faget.”

Eisner peker på at det å oppfatte og gjengi ting og mennesker, situasjoner og begivenheter er uttrykk for en menneskelig intelligens av kvalitativ karakter. Han anvender begrepet kvalitativ intelligens² og mener at den utøves i alle sammenhenger når kvalitet velges, organiseres og erfares (ibid:81).

Elliot W. Eisner mener at begrepet ”connoisseurship” kan brukes for å gi en bedre forståelse for vurdering. ”Connoisseurship is a private act.... It does not require either a public judgment or a public description ” (Pinar et al 1995:739). Læreren blir en ”kjenner” gjennom flere år med utdanning og erfaring. ”Like tasting hundreds of wines or attending many musical performances, the educational connoisseur perceives and discusses his or her perception with other connoisseurs in order to refine perceptions, and to situate these perceptions in the pertinent context.” (Pinar et al. 1995: 739). Tanken om at kritikk eller vurdering må begynne med en slags ”magefølelse”, kan godt overføres til pedagogen som skal vurdere elevens musikalske prestasjoner, men for Eisner blir den mer formpregede begrunnelsen av karakterer viktig. I boken *The Enlightened Eye* hevder Eisner at ”Connoisseurship is the art of appreciation” (Eisner 1991:63). En dyktig lærer kjenner god kvalitet når vedkommende ser det, og kjenneren anvender et finmasket sett med diskrimineringer innenfor komplekse og subtile kvaliteter i sin kvalitetsvurdering. Gjennom samspillet med kollegaer over tid utvikles det en slags ”intuitiv fornemmelse” (Osa 2005:117). Et kjennetegn på en ”kjenner” er forståelsen for sjangeren og evnen til å bruke kriterier fra de ulike sjangrene i arbeidet eller møtet med prestasjoner eller fremføringer. Det som regnes som eksellent innen jazz er annerledes enn det eksellente i Gregoriansk sang (Eisner 1991:78). En lærer med connoisseurship må kunne foreta

² Eisner har tatt i bruk begrepet som J. Dewey innførte i boken *Philosophy and Civilization* (Harbo et al 1975:80)

vurderinger på en fokusert, sensitiv og bevisst måte. I tillegg må læreren kunne sammenligne det han har observert med tidligere observasjoner (Pinar et al 1995:739).

Kritikeren og kjennertilnærmingen til vurderingen innebærer også en seleksjon av viktige aspekter ved det man vurderer. "What critics do or should try to do...[is] to create a rendering of situation, event, or object that will provide pointers to those aspects of the situation, event, or object that are in some way significant" (ibid:740). En kritikertilnærming innebærer at man setter fingeren på de aspektene som er signifikante eller viktigst i vurderingen av en hovedinstrumentfremføring.

Eisner mener at begrepet "evaluation" er gått ut på dato og bør erstattes med begrepet "assessment" som kan oversettes som en "skjønnsmessig taksering/verdifastsetting". For at man skal kunne lage en autentisk "assessment", må vurderingssituasjonene tilfredsstillende åtte kriterier (ibid: 742):

- Oppgavene man bruker for å måle elevenes kunnskap/ferdighet må reflektere de oppgavene man finner i verden utenfor skolen
- Oppgavene må avsløre hvordan elevene løser problemer, ikke bare elevenes formulerte løsninger
- Oppgavene må reflektere verdiene til det intellektuelle samfunnet oppgavene er hentet fra
- Oppgavene må ikke være begrenset av en enkelt fremføring
- Oppgavene må være relevante i forhold til læreplanen, men ikke være avgrenset av læreplanens tanker/ideer
- Oppgavene må kreve at elevene viser sans for helheter, ikke bare enkelte elementer
- Oppgavene må tillate elevene å velge hvilken form for presentasjon eleven skal bruke for å vise hva han/hun har lært.

Disse kriteriene understreker Eisners syn på hvor viktig problemløsning (prosess), relevans og helhet er i vurderingsarbeidet.

4.2.3 Intuition and Analysis (Swanwick)

Keith Swanwick presenterer i sin bok *Musical knowledge. Intuition, Analysis and Music Education* et forskningsprosjekt som Pedagogisk institutt i Nicosia har gjennomført (Swanwick 1994), hvor syv lærerjuryer ble forespilt opptak av 28 kypriotiske komposisjoner laget og fremført av elever. Uten felles skolering i vurderingskriterier skulle disse jurygruppene gi bedømmelser hver for seg. Problemstillingen var om resultatet ble det samme dersom man ba mennesker å vurdere en

musikalsk fremføring eller komposisjon utelukkende ved å bruke en skala fra 1-8, uten noen form for kvalitative beskrivelser. Undersøkelsen viste at det var høy grad av samstemmighet mellom juryene. Dette viser først og fremst at juryene klarer å rangere prestasjonene uten på forhånd å ha etablert en enighet om kriteriene, men "dette blir mer problematisk hvis man skal vurdere en eller to prestasjoner eller komposisjoner uten større sammenligningsgrunnlag" (Swanwick 94:111). Enigheten kan vanskelig forklares på noen annen måte enn at deres erfaringer som pedagoger og lyttere kombinert med samarbeid med kollegaer og arbeid innenfor en skolekultur, har ført til at disse pedagogene har den samme "intuisjonen". Denne konklusjonen bruker Swanwick for å avvise at musikkopplevelse er subjektivt og hevder i stedet at det er mulig med en intersubjektiv kunnskap i musikkutøving (ibid).

Swanwick viser til den Italienske filosofen Benedetto Croce som for ca 100 år siden skrev i boken "Aesthetic": "Knowledge has two forms: it is either intuitive knowledge or logical knowledge; knowledge obtained through the imagination or knowledge obtained through the intellect; knowledge of the individual or knowledge of the universal; of individual things or of the relations between them: it is, in fact, productive either of images or of concepts." (Swanwick 94:27). Intuitiv, personlig eller erfaringskunnskap er sentralt i musikalsk erfaring – det kan se ut til å være vesentlig for all kunnskap. Denne kunnskapstypens forhold til logisk eller analytisk kunnskap har fått oppmerksomhet både innen filosofien og innen pedagogikken, og for Swanwick er det et sentralt poeng at det er et dynamisk samspill mellom intuisjon og analyse. Å opprettholde dikotomien der man knytter intuitiv kunnskap til "følelse" og den rasjonelle kunnskapen til "intellektet", bidrar til at man tror musikalsk respons og vurdering utelukkende er subjektive. For Croce blir intuisjon en slags representasjonshandling, en slags oppfatning av form som skapes av en "bølge av fornemmelser". Kunnskapsdanning innebærer at det alltid er et samspill mellom de to kunnskapsformene. Swanwick bruker begrepet "analytisk kunnskap" i stedet for "logisk kunnskap". Begrepet analyse innebærer at man identifiserer generelle prinsipper som kan knyttes til underliggende individuelle fenomener, mens intuitiv kunnskap avhenger i stor grad av sansedata som analytisk kunnskap bruker når det velges ut og formes.

Selv om vi må ha visse måter å snakke om musikk på, begynner en konseptuell diskurs i motsatt ende. Uten sansningen av lyd og intuitive bilder kan vi ikke forme en respons til den. Vi har en tendens til å arbeide analytisk med utgangspunkt i konsepter, gjerne ved å velge musikk som fungerer som typiske eksempler. En slik tilnærming kan fort gi det feilaktige signalet at musikken er en illustrasjon på noe og at vi tror musikken handler om analytisk kunnskap. Swanwick hevder at

hovedkriteriet vi bruker for å måle verdien av et arbeid innen en symboltradisjon, er symbolets kulturelle kvalitet. Opplæring må derfor handle om innføring i symboler og symbolenes betydning. Gjennom forming av musikk som komponist eller utøver, alene eller for andre, har vi et kraftig verktøy for å artikulere noe meningsfullt, men musikk er ikke-verbalt og mangler meningsbetydning i form av tydelige begrepsdefinisjoner. På samme måte som med kreativitet, fungerer intuisjon best hos et velforberedt sinn. Uten det Bruner kaller "symbolske lagre" og utdyping av de umiddelbare inntrykkene, har den intuitive innsikten en tendens til å bli svak og uinteressant (Swanwick 1994:40). Dette innebærer allikevel ikke at analytisk konversasjon om musikk kan være et substitutt for musikalsk erfaring.

Intuitiv kunnskap er broen mellom sansning og analyse. Sansningen er pre-analytisk, men så fort analytisk innsikt deles med andre mennesker som symbolske former, er den blitt en del av en analytisk prosess der men velger, filtrerer, rekonstruerer osv. (ibid:41). Gjennom et nett av forestillinger, metaforer og andre konvensjoner for delt mening, bringer deltagerne i en kunstnerisk opplevelse oss forbi den intuitive opplevelsen og i retning av analytiske referanserammer – vi ser eller hører på den ene eller andre måten. Elliot Eisner tar stilling til den filosofiske konflikten mellom formal – tolkende og kvantitativ – kvalitativ, når han mener at kunstnerisk tilnærming til undersøkelse er nærmere knyttet til det kvalitative konseptet. Swanwick foreslår at begge sider av dikotomien er i samspill med hverandre i undersøkelser, og den tolkende – såkalte kvalitative - tilnærmingen innebærer holistisk og intuitiv persepsjon, det vil si at man prøver å unngå generaliseringer og foretrekker å beholde rikdommen av unike og spesielle tilfeller.

Musikk har en estetisk overflate, sanseeffekten av musikk, men det er bare en del av den kunstneriske erfaringen. Kunstnerisk virksomhet i musikk innebærer ferdigheter, men innebærer også det å skape og fremføre noe som er ekspressivt og koherent eller helhetlig strukturert i et klingende medium. Et viktig krav til et kunstnerisk objekt eller hendelse er at noe ikke bare uttrykkes, men at det uttrykkes godt. Vurdering ved hjelp av definerte kriterier har gjennomsyret alle utdanningssystemer selv om hele ideen med kriterier blir sett på med skepsis fra mange som arbeider med kunstfag. En utbredt tanke er at "musene" er så unike og personlige at de ikke kan måles gjennom egnede kriterieformuleringer, og at vi heller burde konsentrere oss om prosessen – ikke produktet. Men produkter er enkelt sagt de tingene vi gjør eller sier til enhver tid, og prosessen er helt usynlig og kan heller ikke høres uten gjennom produktene. Dette betyr ikke at de usynlige prosessene er mindre viktige. "Many of our most significant learning experiences may be tacit,

unspeakable, incommunicable, and apparently out of reach of assessment, certainly of formal testing and examinations.” (Swanwick 1999:69)

Swanwick har prøvd å vise hvordan gyldige kriterier kan formuleres slik at de kan bidra til vurdering av barns komposisjoner. Kriteriene må bygge på kunnskapen om kompleksitet ved musikalsk erfaring i seg selv. Derfor kan ikke musikk bli redusert til en enkelt dimensjon som f.eks ”teknikk”. Musikk inneholder en rekke aksepterte elementer som ”musikalitet”, noe vi gjerne kan definere som sensitivitet til og kontroll over materialer, uttrykk og form. Swanwick mener vi bør unngå et system med tallmarkeringer og matematisk beregning av en slags eksakt ”kvalifisering”, og peker på at det er vanskelig å måle nøyaktig to ulike musikkstykkers potensielle vanskelighetsgrad. Dette er argumenter mot de vurderingssystemene den mer instrumentelle tradisjonen har stått for. Det er i følge Swanwick mulig å unngå dette spesifikke problemet ved å skissere nivåer for teknisk vanskelighet og knytte det høyeste nivået av måloppnåelse til de vanskeligste kategoriene.

Swanwicks kriterier for vurdering av elevkomposisjoner har vist seg å være brukbare i andre situasjoner. Lignende kriterier har vist seg å være verdifulle ved vurdering av musikkfremføring (Swanwick 1994:108), dvs. formuleringer som beskriver nivået for musikkfremføringen, og som referer til hovedelementene i musikalsk erfaring: lyd, uttrykksfullhet, hendelsesforløp og verdsetting. Verdsetting innebærer evnen til å være kritisk og samtidig hengiven i forhold til musikkens kulturelle verdier. Swanwick foretok en mindre tekstjustering i forhold til de utprøvde kriteriene for komposisjoner, og satte opp følgende kriterier for å beskrive åtte kvalitative nivåer for musikalsk fremføring:

Level 1: The rendering is erratic and inconsistent. Forward movement is unsteady and variations of tone colour or loudness appear to have neither structural nor expressive significance.

Level 2: Control is shown by steady speeds and consistency in repeating patterns. Managing the instrument is the main priority and there is no evidence of expressive shaping or structural organisation.

Level 3: Expressiveness is evident in the choice of speed and loudness levels but the general impression is of an impulsive and unplanned performance lacking structural organisation.

Level 4: The performance is tidy and conventionally expressive. Melodic and rhythmic patterns are repeated with matching articulation and the interpretation is fairly predictable.

Level 5: A secure and expressive performance contains some imaginative touches. Dynamics and phrasing are deliberately contrasted or varied to

generate structural interest.

Level 6: There is a developed sense of style and an expressive manner drawn from identifiable musical traditions. Technical, expressive and structural control are consistently demonstrated.

Level 7: The performance demonstrates confident technical mastery and is stylistic and compelling. There is refinement of expressive and structural detail and a sense of personal commitment.

Level 8: Technical mastery totally serves musical communication. Form and expression are fused into a coherent and personal musical statement. New musical insights are imaginatively and systematically explored.

For å finne ut om disse kunne brukes til å rangere musikkfremføringer i ulike fremføringssettinger, innen ulike stilarter og i situasjoner der det er ulike prestasjonsnivåer, ble 11 lydopptak av fremføringer som tidligere var brukt ved "General Certificate of Secondary Education" examination ble spilt for syv lærerjuryer. Uten diskusjoner og uavhengig av hverandre rangerte juryene ved å bruke nivåbeskrivelsene, fremføringene med en stor grad av konsensus, selv om fremføringene var svært ulike i karakter/stil.

Swanwick formulerte etter de samme prinsipper kriterier for vurdering av fremføring i høyere utdanning:

D Grade (Third class)

The performance is generally tidy and conventionally expressive with matching articulation throughout. There is little evidence of structural awareness or sense of musical development throughout the piece and the course of the music is fairly predictable.

C Grade (Lower second)

A secure and expressive performance contains some imaginative touches. Dynamics, articulation and phrasing are matched, contrasted and varied to generate structural interest and demonstrate relationships between the various musical ideas.

B Grade (Upper second)

There is a developed sense of musical style and a convincing expressive manner drawn from identifiable musical traditions. Contrasted and repeated material is integrated into a coherent, developing whole and the voice or instrument is handled with reliable sensitivity.

A Grade (First class)

The performance demonstrates confident technical mastery which always serves musical communication. The attention of the listener is focused on structural relationships and expressive character fused in a coherent and

original musical statement and there is refinement of expressive and structural detail along with a sense of personal commitment.

Fail Grade

The handling of voice or instrument may show some degree of control though not consistently so and there are numerous technical accidents. Managing the instrument appears to be the main priority and there is little if any expressive shaping or structural cohesion.

Swanwick hevder at "The fact that such statements facilitates consensus judgements and appear to help in both informal and formal assessment" (Swanwick 1994:110). Kriterieformuleringene sier noe om rangeringen av prestasjoner på samme nivå. Sammenligner en tekstene for de 8 nivåene som er knyttet til vurdering av elevers fremføringer med kriteriene som er utformet for å kunne nyttes i forhold til studenter innen utøvende fag i høyskoleutdanningen, ser en at de i stor grad er sammenfallende. Nivå 7 og 8 har mye til felles med B grade. Dette betyr at kriteriene må benyttes for å rangere fremføringer av musikk som i rimelig grad er av samme vanskelighetsgrad eller at formuleringer som "*Fremføringen er teknisk sikker, stilriktig og overbevisende*" og "*Det er utviklet en sans for musikalsk stil*", må tolkes i lys av hva slags utøvere eller hvilket alderstrinn de som vurderes representerer. Swanwick er kritisk til det britiske "BCSE examination system" og hvordan dette systemet innebærer at man har rangert stykker etter ulike teknisk vanskelighetsgrad, men han avviser ikke at stykkenes vanskelighetsgrad må inngå i vurdering av utøverens kvalitet. Han foreslår at man skisserer teknisk vanskelighetsgrad og knytter den høyeste kompetansen til de vanskeligste stykkene (ibid:106).

Swanwick gjennomførte også en undersøkelse der komposisjoner ble vurdert av juryer med lærere som hadde universitetsgrad i musikk (ibid:111). Juryene var ikke kjent med Swanwicks kriterier og gjorde vurderingen uavhengig av hverandre. Resultatet viste en høy grad av enighet mellom juryene, ikke signifikant annerledes enn tidligere vurderinger av de samme komposisjonene der Swanwicks kriterier ble anvendt. Dette viser at det er mulig for musikalsk og pedagogisk erfarne juryer å fungere uten kriteriesettet, men vurderingen blir mer problematisk dersom bare en eller to komposisjoner blir målt isolert, uten mulighet for konstant sammenligning med mange andre. Swanwick peker på at en vesentlig hensikt med kriterieformuleringene er at de kan danne basis for en vurdering og at de kan hjelpe lærerne i å artikulere sine bedømmelser til andre (Swanwick 1994:110).

4.2.4 Sammenligning av de tre posisjonenes syn på vurdering

Disse tre innfallsvinklene er knyttet til i hvilken grad kunnskapen må betraktes som noe helhetlig og uartikulert/ intuitivt, eller om kunnskapsområdene kan deles opp i mindre enheter som hver for seg

kan være gjenstand for vurdering. Det går også et skille mellom Eisner som hevder at målet for kunstnerisk virksomhet aldri kan defineres på forhånd, de blir til underveis i prosessene, og Mål-middel-ståstedet som innebærer at man på forhånd definerer hva produktet skal være.

Prosessbegrepet hos Eisner i denne sammenhengen er knyttet til selve produktet. For læreren vil prosessbegrepet ofte være knyttet til elevenes utvikling og fremgang.

Knytter man de tre didaktiske posisjonene til vurdering av hovedinstrumentfremføring kan kvalitetsvurderingen av slike fremføringer deles inn i tre hovedgrupper:

1. Å fremføre musikk innebærer en rekke ferdigheter som kan deles inn i fire hovedgrupper – teknikk, interpretasjon, uttrykk og kommunikasjon. Hver av delferdighetene kan vurderes for seg, og kompetansen fremstår som en oppsummering av disse ferdighetene. Ferdighetene kan kvalitetsgraderes eller spesifiseres ved bruk av kvalitetskalaer eller andre begreper som nyanserer. Det er mulig på forhånd å beskrive målet eller den ferdigheten som skal oppnås.
2. Musikkfremføring kan vurderes med connoisseurship eller en slags innlært "magefølelse". Kvalitetsvurderingen innebærer fokus på aspekter som er signifikante for den spesifikke fremføringen. Siden målet endrer seg underveis i den skapende prosessen, er det vanskelig å formulere tydelige mål eller ferdigheter som skal oppnås på forhånd. Det kan ikke settes entydige beskrivelse på kvalitet og verbalisering innebærer derfor ofte metaforer eller andre former for sammenligninger som forutsetter at de som utveksler mening om kvalitet har den samme connoisseurship.
3. Det finnes en intersubjektiv forståelse for kvalitet på musikkfremføringer, og det er mulig å formulere og anvende kriterier for å beskrive denne kvaliteten. Vurdering innebærer et samspill mellom intuitiv opplevelse og analytisk bearbeiding av opplevelsen. Det er mulig på musikkens premisser å beskrive kjennetegn på gode og dårlige fremføringer av musikk som kan anvendes for musikk av en gitt vanskelighetsgrad. Kvalitetsvurdering handler om å definere vanskelighetsgrad for musikken og å anvende kriteriene for å definere kvalitet i fremføringen.

En slik tredeling kan beskrives med en tabell som viser noen karakteristiske fokusområder. I tabellen har jeg plassert Swanwicks ståsted i midten. Dette er knyttet til hans fokus på samspillet mellom intuisjon og analyse, hans fokus på betydningen av å fokusere både på enkeltdeler og sammenhengen mellom enkeltdelene, og hans forsøk på å konkretisere tydelige kompetansemål på fagets premisser.

Tabell 1 Tre didaktiske posisjoners karakteristiske fokusområder knyttet til vurdering

Mål-middel eller instrumentalistisk posisjon	Samspill intuisjon og analyse	Kunstkritikerpreget kjennerperspektiv
Mål eller produktorientering	Faget innebærer prosesser, men læreren ser og vurderer resultatene av prosesser	proessorientering
Samlet vurdering er summen av vurdering av mange delkomponenter	Vurdering må være helhetlig og bygge på hvordan samspillet/forholdet mellom enkeltdelene er	Vurdering må være helhetlig (holistisk)
Mål/produkt må formuleres tydelig	Prosesen er viktig, men det vil alltid være synlige produkter som måles innen en symboltradisjon gjennom symbolets kulturelle kvalitet	Mål/produkt kan ikke formuleres, kun utgangspunktet
Analytisk og presist språk	Kvalitetsforskjeller blir erfart og kan beskrives	Metaforer og poetisk språkbruk

5 Design og metode

Dette forskningsprosjektet har elementer i seg fra flere typer forskning. Resultatet vil i størst grad være knyttet til sortering og beskrivelse av hvordan lærere uttrykker seg når de skriftlig skal begrunne en karakter de gir for en hovedinstrumentfremføring. Begrunnelsestekstene kan betraktes som et samlet uttrykk for en gruppe læreres måte å formulere seg på, og de kan sees på som analyseenheter knyttet til den enkelte lærer. Hver begrunnelse kan også betraktes som selvstendige analyseenheter.

Det er i prosjektet samlet ganske mange begrunnelser slik at bredden i begrepsbruk, innfallsvinkler og formuleringer hos deltagerne skal komme frem, og en viktig målsetting har vært å avdekke et eventuelt mangfold i måter å formulere seg på. Undersøkelsen kan beskrives som en survey noen spørsmål med svaralternativer og noen åpne spørsmål. Prosjektets design er bygd opp slik Ottar Hellevik beskriver hovedtrinnene i et forskningsprosjekt (Fuglseth og Skogen 2006: 44):

- Valg av utforming og problemstillingen
- Undersøkelsesopplegg og utvelging av data
- Innsamlingen av data
- Behandlingen av data
- Analyse av data
- Tolkning av resultatene av analysen
- Utarbeiding av forskningsrapporten

Selv om innsamlingen av data og den tallmessige behandlingen kan betraktes som en survey og en kvantitativ undersøkelse, kan analysen betraktes som en diskursanalyse der antall utsagn av ulike karakter benyttes for å beskrive diskurser.

For å gjøre tilnærningen i denne rapporten mest mulig oversiktlig har jeg valgt å plassere valg av problemstilling i innledningskapittelet, mens punktene om undersøkelsesopplegg, innsamling og behandling av data er beskrevet i dette kapittelet. Resultatene av analysene og tolkningen av disse er skrevet i kapittel 6.

5.1 Valg av design og teknikk for innsamling av data

For å danne seg et bilde av bredden i hvordan hovedinstrumentlærere i videregående skole uttrykker seg, har jeg valgt å ha en undersøkelse med mange deltagere. Utgangspunktet for prosjektet var et ønske om å avdekke måter å formulere seg på som kunne ligne på de som brukes når karakterer begrunnes i mer formelle situasjoner slik mange skoleeiere har etablert ved å innføre ulike systemer for underveisvurdering der dokumentasjon av denne vurderingen er en viktig bestanddel. Begge disse forholdene var bakgrunn for at jeg valgte å samle inn skriftlige tekster, og for å forenkle håndteringen

av materialet, valgte jeg å be deltagerne skrive begrunnelsene sine på datamaskin og levere dem som en tekstfil.

Jeg antok at lærere vil uttrykke seg ulikt avhengig av type musikk og elevens ferdighetsnivå. Siden elevene har den samme læreplanen uavhengig av instrument og sjanger, ønsket jeg at deltagerne skulle bli utfordret på å sette karakter og å begrunne den i forhold til ulike instrumenter og sjangrer, og gjerne instrumenter og sjangrer de ikke arbeider med til daglig. Deltagerne ble gjort kjent med dette når de ble forespurt om deltagelsen. Dette kan ha innvirket noe på hvilke typer lærere som ble med.

For å få samlet inn data fra mange nok lærere som til daglig hadde lite med hverandre å gjøre, måtte innsamlingen foregå med deltagere fra mange skoler med god geografisk spredning. En effektiv måte å gjøre det på var å filme elevprestasjonene og distribuere dem. Jeg hadde et så stort nettverk innenfor musikk lærermiljøet at jeg ikke ønsket å kjenne til hvem som hadde skrevet de ulike tekstene. Jeg valgte derfor å la avdelingsledere eller fagkoordinatorer på ulike skoler stå for rekrutteringen av frivillige deltagere og alle deltagerne fikk tildelt et brukernavn og passord for anonymt å levere inn tekstene på en LMS. Denne innsamlingsmetoden ga meg også tekstene i digitalt format.

Mange vil nok innvende at fremføringer filmet og distribuert på en DVD ikke gir en autentisk nok situasjon for en god vurdering av elevenes prestasjoner, og at en enkeltstående fremføring av ett stykke ikke vil danne et godt nok grunnlag for en karakterfastsetting, og heller ikke tilstrekkelig materiale for en god begrunnelse av karakteren. Jeg er enig i en slik innvending, men presiserer at undersøkelsen dreier seg om en kartlegging av begrepsbruk og begrepskategorier. Hensikten er ikke å foreta en kontroll på om man setter den riktige termin- eller slutt karakter for eleven, men et forsøk på å avdekke hvordan man begrunner karakteren som blir gitt for noen avgrensede hovedinstrumentfremføringer som gjengis i form av DVD-opptak. Undersøkelsen vil dermed ikke gi noe godt grunnlag for konklusjoner om i hvilken grad hovedinstrumentlærerne utfører den plikten de har til å gi karakter basert på en helhetlig vurdering av elevenes kompetanse.

5.2 Praktisk gjennomføring

Informasjonsinnhentingen i dette prosjektet ble gjennomført ved at deltagerne fylte ut et kort spørreskjema med grunndata om seg selv og en fri tekstoppgave knyttet til følgende oppgave: sett karakter på elevfremføringene og begrunn karakteren til hver av disse. Elevfremføringene var tatt opp og samlet på en DVD som deltagerne fikk tilgang til når oppgaven skulle løses. Spørreskjemaet

inneholdt spørsmål om lærerens utdanningsbakgrunn, hovedinstrument, egen utøvende sjanger, tilsettingsforhold og praksis/ansiennitet.

Det ble gjennomført et prøveprosjekt ved to skoler slik at alle praktiske forhold ved gjennomføringen ble utprøvd før hovedundersøkelsen, og slik at informasjonen som skulle gis til de deltagende lærerne ble kvalitetssikret. Deltagerne har deltatt frivillig og er rekruttert av avdelingsledere på de deltagende skolene. Dette betyr at de ikke nødvendigvis er representative for alle hovedinstrumentlærere som underviser i videregående skole.

For å få deltagerne til å fokusere på forhold de mente var viktigst, ble det gjort en begrensning på 150 ord i omfanget av vurderingen de skulle gi.

Filmopptakene av elevene ble utført med profesjonelt utstyr av studenter på digital medieproduksjon ved høgskolen i Hedmark. Selve innspillings situasjonen ble utformet som en slags eksamensspilling, dvs. at elevene fremførte musikken sammen med akkompagnement eller alene, uten annet publikum enn dem som kandidaten selv ønsket å invitere. Som ved eksamen ble det lagt vekt på at selve innspillings situasjonen var så trygg som mulig for eleven. Elevene fikk anledning til å ta opp to framføringer og velge den de synes best viste deres kvaliteter. Hensikten med dette var å sikre at det i arbeidet ikke ble brukt opptak som eleven ikke ønsket at jeg skulle vise til andre, og samtidig sikre at innspillingene var representative for elevens vanlige prestasjoner i timer og på konserter. Erfaringen var at elevene umiddelbart etter gjennomspillingen visste hvilken av dem de ønsket å bruke. Gjennomlytting med formålet å plukke ut den beste prestasjonen ble derfor ikke nødvendig.

Pilotundersøkelsen ble gjennomført våren 2007, mens hovedundersøkelsen ble gjennomført rundt terminoppgjøret januar/februar 2008. Dette betyr at deltagerne i hovedundersøkelsen har gjennomført hele vg2 med kunnskapsløftets læreplaner en gang, og har hatt bedre tid til å reflektere over egen vurderingspraksis og vurderingskriterier enn deltagerne i pilotundersøkelsen.

5.3 Valg av vurderingsobjekter

Opptakene av elevprestasjonene, altså de som skal være gjenstand for deltagerens karakterbegrunnelser, representerer prestasjoner som antas å ligge innenfor de to hovedgruppene av måloppnåelse, karakterene 5 og 6 og karakterene 4 og 3. Det viste seg vanskelig å finne elever som etter mitt skjønn representerte karakternivået 1 og 2, både fordi det er få slike elever ved musikklinjene og fordi de svakeste elevene jeg forespurte, ikke ønsket å delta. Resultatet viser at noen lærere er av en annen oppfatning og har benyttet karakteren 2 for noen av framføringene.

Fordi forskriftene (2006) krevde begrunnelse av terminkarakter, valgte jeg å ta opptak av elever fra 2.klasse på samsvarende tidspunkt som terminoppgjøret januar/februar 2007. Elevene har også fulgt kunnskapsløftets læreplaner siden de begynte på videregående skole.

Fremføringene på opptak representerer ulike instrumenter og sjanger/stil: to elgitarister fremfører improvisert musikk innen jazz/rockesjangren, en klaverelev fremfører et selvkomponert stykke, mens en fiolinelev, en klaverelev og to sangelever fremfører klassisk musikk. Forforståelsen min var at lærerne ville være svært ulike i sin begrunnelse av karakterer, og at en del av begrunnelsene ville være instrumentspesifikke. Derfor antok jeg at en bredde i sjangrer og instrument i fremføringene som alle lærere måtte vurdere, ville føre til større variasjon i begrunnelsene.

De åtte fremføringene som lærerne skulle vurdere var:

Kandidat 1: Elgitar, Gutt, Mike Stern: Little Shoes

Kandidat 2: Fiolin, Jente, Wolfgang A. Mozart: 1.sats fra Concerto nr.3 i G-dur

Kandidat 3: Klaver, Jente, Edvard Grieg: Tussebrureferda på Vossevangen (op.72 nr.14)

Kandidat 4: Klaver, Jente, Selvkomponert stykke: "Monster or Child"

Kandidat 5: Saksofon, Jente, trad: Nobody knows the trouble I've seen (Negro Spritual)

Kandidat 6: Elgitar, Gutt, Miles Davis: All Blues

Kandidat 7: sang, Jente, Jerry Bock: Far From The Home I love (fra Fiddler On The Roof)

Kandidat 8: Sang, Jente, Wolfgang A.Mozart: Susannas Arie (O säume länger nicht, geliebte Seele) fra Figaros bryllup

5.4 Utvalg av skoler og lærere

Formålet med prosjektet har først og fremst vært å avdekke bredden i begrunnelser. Jeg hadde en antagelse om at ulike skoler etablerer ulike skolekulturer og sjargonger. For å sikre stor variasjonsbredde i begrunnelsene valgte jeg å bruke skoler som har ulike geografiske karakteristika. Skolene ble plukket ut slik at de skal kunne representere ulikheter i forhold til:

- Antall musikkelever. Dette ville kunne si noe om størrelsen på musikkseksjonene på skolen og i hvilken grad skolen har mange lærere som har videregående skole som sin hovedarbeidsgiver eller ikke.
- Befolkningstetthet rundt skolen. Dette ville kunne si noe om det generelle tilbudet, referanser til andre utdanningsinstitusjoner og profesjonelt musikkliv, og konkurransen om å komme inn som elev.
- Geografisk spredning i Norge.

Dette resulterte i et utvalg skoler som kjennetegnes av:

- Stor musikkavdeling lokalisert i byer med overveiende tett og urban bosetting og som har et stort rekrutteringsgrunnlag.
- Skoler med ca. 30 elever pr.trinn som ligger i mellomstore byer eller regionsentere, og som har et middels stort rekrutteringsgrunnlag fra et stort geografisk omland.
- Skoler med mindre musikkseksjoner som ligger i mindre regionale sentra, og som har et relativt lite rekrutteringsgrunnlag fra et stort omland.

En kontaktperson ved hver skole (fortrinnsvis avdelingleder/fagkoordinator) har rekruttert frivillige deltagerne. Deltagerne behøvde ikke å ha sin kompetanse, undervisningserfaring og utøvende erfaring innen de samme instrumenter og sjangrer som de fremføringene de skulle vurdere representerer. Registrerte data om deltagerne viser allikevel at de fleste deltagerne har beskrevet sin realkompetanse innefor minst ett av de instrumentene og stil-/sjangeruttrykkene som er med i undersøkelsen. I pilotundersøkelsen deltok 7 lærere, og i hovedundersøkelsen deltok 23 lærere. Pilotprosjektet ble gjennomført ved to videregående skoler som representerer hver sin kategori, mens de øvrige deltagerne er rekruttert fra 11 skoler.

Det ble ikke gjort noen endringer i innsamlingsmetode, DVD, spørreskjema eller informasjon etter pilotundersøkelsen. For å få best mulig bredde i utsagn har jeg derfor valgt å ta med svarene fra begge undersøkelsene i analysen og tolkningen av resultatene.

5.5 Prosjektet som diskursanalyse

Databearbeidingen og analysen har både en kvalitativ og en kvantitativ side. For å kunne si noe om hvordan lærere uttrykker seg, må ordforråd og begrepsanvendelse betraktes kvalitativt og kvantitativt. Jeg har forsøkt å avdekke kategorier det er naturlig å samle begreper og utsagn i.

Arbeidet med å definere begreper meningsinnhold og kategorisere dem, for deretter kvantitativt å kunne analysere begrepsbruken gjør at undersøkelsen har mye til felles med diskursanalyse.

Diskursbegrepet omfatter ideen om at språket er strukturert i forskjellige mønstre, som våre utsagn følger i ulike sammenhenger, og diskursanalyse kan betraktes som analysen av disse mønstrene.

”Diskursanalyse dreier seg blant annet om å studere mening, og den studerer mening der den oppstår, nemlig i sproget selv” (Neumann 2001:18). Marianne Winter Jørgensen og Louise Phillips peker på Laclau og Mouffe’s diskursteori som en av tre viktige retninger innen diskursanalyse, og peker på at selv om Laclau og Mouffe selv ikke lager detaljerte analyser av empirisk materiale, kan

deres teori og begreper benyttes til et slikt formål. Begreper som kan egne seg som redskaper i en konkret diskursanalyse er bl.a (Jørgensen/Phillips 1999:62):

- Knutetegn i den diskursive organiseringen: Nodalpunkter, mesterbetegnere og myter
- Begreper for å utvide innholdet til knutetegnene
- Begreper knyttet til identitet
- Begreper for konfliktanalyse

Diskursen etableres rundt nodalpunkter som er de viktigste begrepene eller tegnene som resten av diskursens tegn orienterer seg rundt. Nodalpunkter som kan knyttes til identitetsdannelse kalles mesterbetegnere og knyttes de viktige begrepene til større helheter, kan vi snakke om myter. En diskurs innebærer et forsøk på å skape entydighet rundt tegnene. Laclau og Mouffe kaller de andre tolkningsmulighetene tegn har i andre diskurser, det diskursive felt. I behandlingen av dataene i denne undersøkelsen har det å avdekke vurderingsteksternes viktigste begreper vært sentralt.

Elementer er tegn som ikke har fått en endelig betydning og som dermed er flertydige. En diskurs forsøker å redusere elementenes flertydighet, men denne prosessen blir egentlig aldri ferdig. Med Artikulasjon menes all praksis som innebærer at det etableres et forhold mellom elementer slik at elementenes identitet/ meningsinnhold modifiseres. F.eks endrer et ord meningsinnhold etter hvilke andre ord og utsagn vi finner i nærheten i diskursen. Flytende betegnere er tegn som ulike diskurser kjemper om definisjonsretten til. I denne undersøkelsen kan artikulasjoner i form av kvalitetsbeskrivende begreper som "god" eller "svak" være en flytende betegner dersom man ikke er enig om hva slags kvalitet prestasjonen man sammenligner med har.

Ulike diskurser kjemper om retten til å fylle slike nodalpunkter, betegnere og artikulasjoner med innhold, og i dette forsøket på å definere innholdet henvises det gjerne til en slags helhet. Denne kampen om å eie definisjonene skaper i følge Laclau mytene (Ibid). I denne undersøkelsen vil synet på hva faget hovedinstrument egentlig skal være kunne betraktes som en kamp mellom myter; skal hovedinstrument være et håndverksfag, et estetisk fag eller et kommunikasjonsfag. Synet på hvordan vurdering skal foregå kan også betraktes som slike myter.

Jørgensen og Phillips foreslår at man ser på diskurs som et analytisk begrep, "altså som en størrelse, man som forsker legger ned over virkeligheten for at skape en ramme for sin undersøgelse. Det betyder at spørsmålet om afgrænsning afgjøres strategisk i forhold til forskningsformålet, således at forskningsformålet afgør den 'afstand' man intager i forhold til materialet og dermed, hva der kan behandles som en entydig betydningsfastlæggelse" (ibid:148).

Jørgensen og Phillips beskriver en konkret diskursanalyse slik: Man skal fokusere de konkrete uttrykk i form av artikulasjoner. I dette arbeidet kan man identifisere den konkrete diskursens nodalpunkter. Deretter undersøker man om det finnes andre diskurser som bruker de samme nodalpunktene på alternative måter, dvs. å avdekke kampen om meningsdannelsen knyttet til de flytende betegnerne.

Antagonisme er diskursteoriens begrep for konflikt. Slike konflikter oppløses gjennom "hegemoniske intervensjoner", dvs "artikulasjoner" som gjennom en kraft gjenoppretter entydigheter. Ifølge Laclau er oppløsningen av hegemoniske diskurser – også kalt dekonstruksjon – også en beskrivelse av den diskursanalytiske praksis. Diskursanalysen forsøker å vise at hvordan verden er innrettet er et resultat av politiske prosesser med sosiale konsekvenser. Læreplanverket til norsk skole kan oppfattes som forsøk på hegemonisk intervensjon.

Jaques Lacan bruker begrepet "*mester-betegner*" om identitetens nodalpunkter. Identitet er det samme som "å identifisere seg med noe". "Noe" er de subjektposisjoner individet tilbys i diskursene. Begrepet "lærer" kan være en slik mesterbetegnelse, men i denne undersøkelsen vil det kunne være andre identiteter læreren heller ønsker i fremstå med, f.eks "musiker".

Utvalgene av vurderingsobjekter og deltagere er ikke gjort med sikte på å gi resultater som er statistisk generaliserbare eller representative. Analysen og kategoriseringen av vurderingsuttrykk kan evt. danne grunnlag for et nytt forskningsprosjekt knyttet til ønske om en mer kvantitativ tilnærming, eller til å avdekke diskurskamper.

5.6 Analysemetoden

I analysen vil jeg forsøke å vise hvordan de hovedinstrumentlærerne som deltok i undersøkelsen uttrykte seg da de begrunnet karakter de gir for elevens hovedinstrumentfremføring. Jeg har valgt å nærme meg problemstillingen ved å plukke teksten i begrunnelsene fra hverandre i mindre deler som representerer forhold læreren snakker om, og ord eller formuleringer som brukes i teksten for å beskrive kvalitet eller på andre måter å fortelle noe om det de ønsker å peke på i vurderingen. Jeg har brukt regnearket Excel i dette arbeidet, og hver enkelt lærers begrunnelsestekst for hver enkelt elev er delt opp i sekvenser eller utsagn. Hver av disse sekvensene er plassert i hovedkategorier som ble satt opp etter en innledende markering og grovsortering i lærernes begrunnelser.

I mange begrunnelser bruker læreren gjerne en formulering som sier noe om kvalitet i kombinasjon med rekke av innholdskomponenter f.eks "Musikken mangler imidlertid fraser og dynamikk" (12.5). I registreringen av utsagn i ulike innholdsgrupper/kategorier er slike formuleringer delt opp slik at kvalitetsbeskrivelsen følger begge forholdene som omtales. En del formuleringer er derfor i

analysearbeidet brutt opp til to utsagn som kan høre hjemme i ulike hovedkategorier slik eksempelet fra tekst 12.5 blir til utsagnene "Musikken mangler fraser" og "Musikken mangler dynamikk". Deltagernes oppgave innebærer at det i begrunnelsestekstene er implisitt at begrepet "musikken" dreier seg om den fremførte musikken, altså fremføringen, og ikke musikken som komposisjon.

5.6.1 Gruppering av utsagn

De forhold lærerne omtaler kan betraktes som nodalpunkter i diskursen, og den innledende analysen viste at disse innholdskomponentene i stor grad kan plasseres i hovedkategorier som samsvarer med McPherson og Schuberts hovedinndeling av hva som omtales i litteratur om vurdering av musikkfremføring, dvs. teknikk, interpretasjon, uttrykk og kommunikasjon. De fleste tekstene har en generell betraktning om tekniske ferdigheter, interpretasjonen, i hvilken grad fremføringen er uttrykksfull, med hvilken kvalitet det skapes uttrykk, og elevens evne til kommunikasjon eller hvordan fremføringen oppleves av læreren.

Disse generelle betraktningene suppleres gjerne med et utvalg av mer spesifiserte eller detaljerte forhold som hører inn under de ulike hovedkategoriene, f.eks hva som benyttes for å skape et uttrykk, og kvaliteten på anvendelsen av disse virkemidlene. Utsagnene er gruppert slik at begreper og utsagn som tekstlig ikke er like, men som har det samme meningsinnholdet, er plassert i samme innholdsgruppe. Enkelte begreper kan tolkes å høre hjemme i ulike innholdsgrupper. Ord endrer meningsinnhold etter hvilke andre ord og utsagn vi finner i nærheten i diskursen, altså hvordan man artikulere seg. Det har vært nødvendig å foreta denne type analyser av en del utsagn i arbeidet med å plassere utsagn i korrekt hovedkategori og innholdsgruppe. Endelig valg av innholdsgruppene i analysen er gjort på grunnlag av hva lærerne omtaler, og til en viss grad emner vi finner under hver hovedkategori i McPherson og Schuberts liste.

I de fleste tilfeller er ferdighetene eller nodalpunktene som omtales supplert med en tilleggsinformasjon, gjerne i form av en kvalitativ beskrivelse. Denne supplerende informasjonen forekommer først og fremst som begreper fra en kvalitativ skala som svært dårlig – svært god, eller som omtale av noe som eleven viser eller eleven mangler. I tillegg finner vi en del utsagn eller begreper som beskriver noe som for de som kjenner faget, kan knyttes til en eller annen grad av kvalitet, f.eks "hard klang" som for de fleste hovedinstrumentlærere vanligvis ansees for være noe negativt ved fremføringen. Jeg har derfor også kartlagt begreper og utsagn som brukes for å gi en kvalitativ beskrivelse av de ulike fremviste ferdigheter i lærernes begrunnelser. I hvilken grad lærerne uttrykker seg med negative beskrivelser og omtaler av forhold eleven ikke mestrer eller med positive

beskrivelser og omtale av det eleven mestrer, kan sies å representere ulike diskurser eller talemåter, og er gjenstand for en egen analyse.

Analysen og beskrivelsen av hvordan lærerne uttrykker seg inneholder altså tall som forteller noe om antall begrunnelser hvor ulike forhold innen hovedkategoriene som belyses er tatt opp. Den viser antall utsagn innenfor de enkelte hovedkategoriene, tall for omfanget av ulike begreper eller utsagn innen ulike innholdsgrupper, og tall som beskriver omfanget av ulike begreper eller begrepstyper som brukes for å fortelle noe om kvalitet. Det samlede datamaterialet i oppsplittet form utgjør:

- 612 tekstsekvenser som inneholder 936 utsagn knyttet til hovedkategoriene til McPherson og Schubert. For eksempel i vurdering 21.8 finner vi tekstsekvensen "Rimelig god stilforståelse og frasering". Denne utgjør 2 utsagn, dvs. "Rimelig god stilforståelse" og "rimelig god frasering".
- 36 utsagn som kan betraktes som fremovermeldinger. Alle andre utsagn er orientert mot produktet, dvs. fremføringen. Fremovermeldingene forekommer i ulike former og er også registrert som andre typer utsagn, dvs. at noen utsagn regnes både som utsagn knyttet til hovedkategorier og som fremovermelding. F.eks. er tekstsekvensen "kan jobbe med å slippe seg enda mer løs i de kraftigere partiene, mer "groove", hvis jeg kan si et slik", en fremovermelding. Samtidig er omtalen av "groove" registrert som en omtale av interpretasjon, dvs. valg av "groove".
- 956 ord eller utsagn som på ulike måter beskriver kvalitet. For eksempel "generelt veldig bra musisering" der "veldig bra" er det kvalitetsbeskrivende utsagnet.
- 8 utsagn som sier noe om eleven i forhold til alder eller klassetrinn. For eksempel "En kan ikke vente mer enn dette på videregående skole."
- 85 utsagn som sier noe om stykkets vanskelighetsgrad og stykkets vanskelighetsgrad i forhold til elevenes kvalifikasjoner for å spille det. For eksempel "Stykket har en høy vanskelighetsgrad som gjør at karakteren blir høy."
- 87 utsagn som med noen få ord forsøker å oppsummere det de har sagt med andre ord, for eksempel "Dette er bare en nokså god prestasjon" eller "meget fint spilt".

I tillegg er det to typer utsagn som er ikke er med i analysen av hva eller hvordan lærerne begrunner karakteren:

- Utsagn som jeg har vurdert som irrelevante i forhold til å begrunne karakter. 45 slike utsagn er trukket ut av materialet.
- Utsagn som er svært vanskelig å tolke som for eksempel ” er ”ovenpå” stykket”. 48 slike utsagn er ikke tatt med i analysene.

Den siste typen utsagn er med i vurderingen av om enkelte lærere har en diskurs som er mer holistisk i sin form enn andre læreres diskurser.

I analysen har jeg også sett på om lærerne er enige med hverandre når de begrunner vurderingene av elevenes fremføringer. Dette gjør jeg ved å skille ut og telle utsagn av negativ og positiv karakter, og jeg har telt utsagn som innebærer veiledning og gode råd for videre arbeid. Denne typen utsagn betrakter jeg som indikator på en fremovermeldingsdiskurs, dvs. at lærere gir vurderinger ved hjelp av formuleringer som er veiledende i sin karakter. Jeg har også tatt ut og telt tekstelementer som antyder en normering i betydningen sammenligning, der jeg skiller mellom to typer utsagn: prestasjonen i relasjon til elevens alder/klassestrinn og prestasjonen i forhold til stykkets vanskelighetsgrad.

Jeg har valgt å dele analysen i to: en del som omfatter lærerne som samlet enhet eller som en diskurs og en del som tar for seg om det kan påvises ulike lærerdiskurser. I forbindelse med analysen av ulike lærerdiskurser har jeg også sett på hvordan lærerne er enige eller ikke i sine konklusjoner med hensyn til karakter.

På grunnlag av de kvantitative beskrivelsene av diskursene, har jeg forsøkt å plassere ulike utsagn i forhold til de fire omtalte perspektivene i kap. 3,4,5 og 6. Disse kapitlene omtaler vurdering, hva slags fag er hovedinstrument, forholdet hovedinstrument og språk og forholdet til tre didaktiske syn på vurdering.

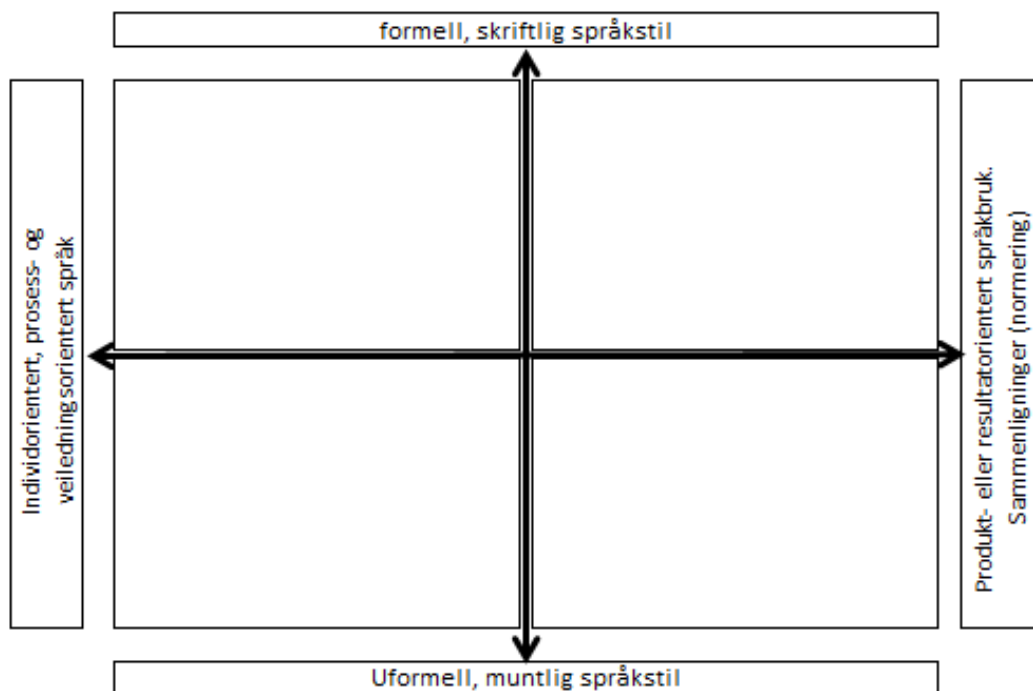
5.6.2 Lærernes begrunnelser for vurdering

Begrunnelsene for karaktersetting vil på ulike måter være uttrykk for hva man vurderer og hvilken funksjon vurderingen skal ha. I tabellen nedenfor har jeg oppsummert dette som en rekke begrepspar der den ene kolonnen har fokus på elevens utvikling, mens den andre har et oppsummerende og produktorientert perspektiv.

Tabell 2 Kjennetegn på formativ og summativ vurdering

Formativ – undervisvurdering	Summativ - sluttvurdering
Prosesorientering, progresjonen	Produktorientering, utøveren eller stykkets fremføring
Veiledning, fremovermelding	Bedømming, tilbakemelding
Individorientert	Sammenligning med andre
Uformell	formell

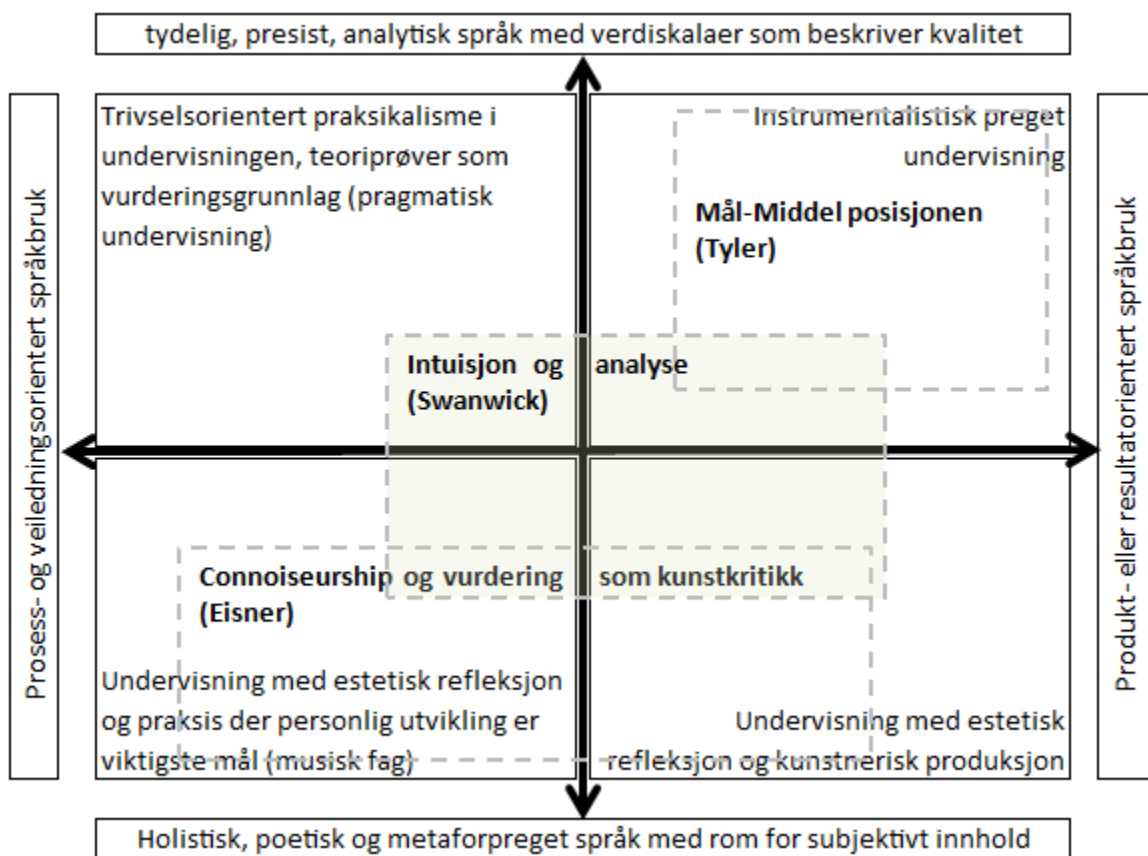
Det tekstlige innholdet i en begrunnelse kan analyseres og plasseres i forhold til disse begrepene. Selv om den formelle vurderingen i forskriftene er en tallkarakter, vil oppfatningen av begrunnelsens funksjon kunne påvirke språklig stil. Oppfatter man at begrunnelsene er en del av en uformell undervisvurdering og en del av en kontinuerlig dialog med eleven, men den inneholde stikkord, spissformuleringer, slanguttrykk osv, mens en begrunnelse som skrives for en ankeinstans vil gjerne ha en mer gjennomtenkt og formelt korrekt skriftlig stil. Den språklige stilen vil derfor kunne plasseres i aksene uformell-formell. De tre øverste linjene i tabellen kan representere innholdstendenser med aksene prosess/veiledning/Individ – produkt/bedømme/normering(sammenligning). Det vil derfor være naturlig å se på lærernes begrunnelser for vurdering ved å plassere utsagn i følgende firefeltmodell:



Figur 1 Firefeltmodell for å analysere begrunnelser i forhold til språkstil og prosess/product-aksen

5.6.3 Lærernes begrunnelser i og de tre didaktiske synene på vurdering

Jeg har i kap. 4 presentert problemstillinger rundt verbalspråk og den tause kunnskapen og hvordan verbalspråket i forhold til musikk i stor grad henter sine begreper fra vitenskapssiden. Her har jeg også presentert tre posisjoner der språk og vurdering er sentralt i lærernes didaktiske tenkning. I analysen ser jeg på hvordan lærernes utsagn og begrepsbruk, innholdsgrupper og hovedkategorier samt fremovermeldinger, er i forhold til disse. Gjennom slike analyser sier man også noe om forholdet tause kunnskap og verbalspråk. I kap.4 oppsummerte jeg også hvordan språket og valg av begreper i lærernes begrunnelser kan kjennes igjen og knyttes til disse tre posisjonene. I figur 2 har jeg skissert de tre didaktiske posisjonene i forhold til to akser; prosess-produktaksen og en akse for språklig karakter. I analysen har jeg forsøkt å plassere lærerne som gruppe i forhold til disse posisjonene gjennom tellingen av elementer som på ulike måter hører hjemme her. Denne betraktningen vil også ha et hovedfokus når jeg skal se etter om det finnes ulike lærerdiskurser i tekstene.



Figur 2 Modell for å analysere begrunnelser i forhold til språkstil, prosess- og produktorientering, tre didaktiske posisjoner

5.6.4 Lærernes begrunnelser og syn på faget hovedinstrument

Jeg har valgt å presentere tre syn på hovedinstrument som undervisningsfag. I analysen forsøker jeg å avdekke om formuleringene kan relateres til noen av disse hovedinnfallsvinklene til faget. Ingen av disse ståstedene utelukker hverandre helt. I håndverket ligger det kvaliteter som vi kjenner igjen i estetisk tenkning og den estetiske produksjonen vil ha elementer i seg som klart er håndverkspreget, og begge disse ståstedene vil ha i seg et kommunikasjonsperspektiv. I tekstene vil spilletekniske elementer og forhold knyttet til presisjon i utførelse og tolkning, samt nytteperspektiver, peke i retning av håndverkstenkning. Proessorientering og nyskaping/kreativitet og spilleglede kan peke i retning av en musisk fagtenkning. Et fagsyn der kommunikasjon står sentralt, innebærer et stort fokus på forhold innen kategorien kommunikasjon. I kommunikasjonsfaget vil lærerens opplevelser være like viktige som det eleven leverer kommunikativt, dvs. at en kan kjenne igjen et slikt fagsyn i utsagn eller begrunnelser som omhandler både sender og mottakerperspektivet. Vektlegging av utøverens personlighet, sceneopptreden, utstråling osv. er typisk for et kommunikasjonsfag der publikums respons er viktig.

Disse tre fagsynene kan beskrives som tre sirkler som representerer hver sin ytterliggående tolking, men som har sammenfallende områder slik:



Figur 3 Modell for relasjonen mellom tre grunnsyn på faget hovedinstrument

I analysen vil disse fagsynene kunne fremstå i valg av begreper som anvendes i begrunnelsene og hvilke forhold som i størst grad omtales. Jeg vil forsøke å avdekke om det finnes ulike diskurser hos deltagerne, og slike diskurser kan være nært knyttet til det synet læreren har på faget

hovedinstrument. Dette fagsynet kan også avspeile den identiteten læreren selv har som hovedinstrumentlærer, f.eks. som en lærer som først og fremst er utøver som skal bidra til å bringe den interesserte eleven inn i en yrkeskarriere som musiker.

6 Resultater

Det samlede tekstmaterialet viser at lærerne i stor grad bruker et utformelt og muntlig språk, og er produktorientert i sine begrunnelser av karakteren. Lærerne tar i liten grad opp vanskelighetsgraden på stykket som fremføres, og så godt som aldri hvordan prestasjonen er i forhold til hva man kan forvente på dette stadiet i utdanningsløpet. De omtaler først og fremst forhold som hører hjemme i de fire kategoriene teknikk, interpretasjon, uttrykk og kommunikasjon, men varierer i noen grad i forhold til detaljgraden. Ca 23% av de 936 utsagnene som er knyttet til de fire hovedkategoriene for innhold, er utformet som en kvalitativ vurdering av kategorien (eks god teknikk), dvs. en mer helhetlig og grovmasket begrunnelse, mens ca 77% gir at utsagnene er mer detaljerte og omfatter mer spesifiserte forhold (eks god intonasjon).

Materialet viser at lærerne i sine begrunnelser ikke vurderer kvaliteten på de ulike omtalte forholdene likt. Det er heller ikke noe entydig mønster i forhold til om tekster som tilsynelatende virker like i innhold, gir den samme konklusjonen med hensyn til karakter.

Jeg har valgt å presentere resultater fra studien ved å presentere en del tallmateriale og funn sortert slik:

- Hvordan lærerne har formulert sine begrunnelser.
- Hvordan lærerne i sine begrunnelser berører forhold som har med norm- eller kriteriebasert vurdering å gjøre.
- Hvordan lærerne i sine begrunnelser gir tilbakemeldinger eller fremovermeldinger og tar opp forhold som kan knyttes til perspektivet prosess-produkt.
- Hva lærerne tar opp og hvordan de tar det opp. Denne delen er sortert etter de fire hovedkriteriene teknikk, interpretasjon, uttrykk og kommunikasjon.
- En oppsummering av lærernes begrunnelser som en diskurs og belysning av denne i forhold til mål-middel ståstedet, Eisners ståsted og Swanwicks ståsted.
- Hvordan lærernes begrunnelser kan representere ulike diskurser.
- I hvilken grad lærerne er enige om karaktersettingen og en drøfting av forholdet mellom begrunnelser og karakter.

En viktig del av denne presentasjonen er utdrag fra begrunnelsene. Dette er med for å vise typiske eksempler på hvordan lærerne uttrykker seg, og for å vise mangfold og variasjon i formuleringsmåter og hva man omtaler. All tekst som er hentet fra lærernes begrunnelser er nummerert med

nummer på deltagerens svarskjema (deltagernummer) og nummer på kandidaten/elevfremføringen som er omtalt, f.eks 14.3 (deltager 14, kandidat/elevfremføring nr.3).

6.1 Hvordan formulerer lærerne seg i sine begrunnelser?

Begrunnelsene er i stor grad formulert i en listepreget form der man på ulike måter omtaler elementer i fremføringen som eleven viser eller ikke viser, eller der man har todelte utsagn med et begrep for det man omtaler supplert med en kvalitativ beskrivelse. Tekstmaterialet viser også et stort mangfold i måter å beskrive kvalitet og det man omtaler på. Begrunnelsene har gjennomgående en "muntlig" tone og er i stor grad korte og opplistende, men lengden på tekstene og i hvilken grad tekstene er bygd opp som komplette setninger, varierer mye. De korteste begrunnelsene er nede i 10-20 ord:

2.7 Kandidaten viser en begrenset stemme og liten innlevelse i fremføringen.

Begrunnelse 2.7 er en av de korteste begrunnelsene, og den er knyttet til to kategorier der utsagnet "begrenset stemme" kan tolkes som en kvalitetsbeskrivelse av elevens sangtekniske nivå og "liten innlevelse" kan tolkes som en vurdering av elevenes uttrykk. En så kort begrunnelse kan bety at læreren kun har pekt på de mest signifikante eller avgjørende trekkene ved fremføringen, eller som en holistisk begrunnelse der de to utsagnene kan betraktes som en oppsummering av en rekke forhold som har vært gjenstand for vurdering. Teksten illustrerer to viktige problemstillinger når en karakter skal begrunnes: hvem er begrunnelsen skrevet for? Hva skal den brukes til?

Deltagerne skulle sette en karakter på en hovedinstrumentfremføring utført av en elev i Vg2 i programområdet musikk og begrunne den uten at det i undersøkelsen ble presisert hvem målgruppen for begrunnelsen skulle være. For musikkklærere som underviser i dette programområdet er det tre sentrale målgrupper for en slik begrunnelse: eleven, andre kollegaer eller klageinstanser. Eleven bør være den viktigste målgruppen for en pedagog. I vurderingsforskriftene og i en pedagogisk holdning som innebærer at man vurderer for læring, er kommunikasjon rundt måloppnåelse viktig. Karakterene er en del av denne vurderingen. Andre kollegaer er viktige samarbeidspartnere. Samtaler om karaktersetting og grunnlag for karakterer er for mange en del av deres faglige samtaler, og mange skoler har arbeidsformer der man jevnlig har slike dialoger. Klageinstanser er i de senere år blitt mer og mer opptatt av slike begrunnelser. Dette henger sammen med de føringer som har kommet i vurderingsforskriftene der elevene har rett på begrunnelser, og at skoleeier kan bli stilt ansvarlig dersom elevens rettigheter ikke er oppfylt. Det har

også vært eksempler på rettssaker knyttet til karaktersetting der begrunnelsene blir gjenstand for en juridisk vurdering.

Utsagnet "begrenset stemme" i vurdering 2.7 innebærer en antagelse om at mottaker forstår innholdet i "begrenset", det vil si at denne teksten kan fortelle mye for en som kjenner til hva stemmen er "begrenset" i forhold til. Utsagnet kan tolkes som at det sangtekniske grunnlaget er så svakt at fremføringen ikke kan få det musikalske uttrykket som stykket bør ha, eller det kan gi uttrykk for at kandidaten ikke utnytter mulighetene for et mer utvidet uttrykksspekter. Utsagnet "begrenset stemme" kan betraktes som en kvalitativ vurdering av i hvilken grad eleven behersker kompetansemålet "grunnleggende teknikk" (Utdanningsdirektoratet 2006:3), mens utsagnet "liten innlevelse" i de fleste sammenhenger vil bli betraktet som et av flere forhold som kan knyttes til kompetansemålene som omfatter "framføre et repertoar med musikk" og "uttrykksmåter" (ibid:3). Dette betyr at graden av innlevelse er en del av kvaliteten ved fremføringen.

De fleste begrunnelsene er mer sammensatt, og kan være mer detaljert. Detaljene er gjerne knyttet til to forhold, omtale av ulike partier i musikken som fremføres, eller omtale av ulike detaljer eller parametere som kan anvendes for å beskrive kvaliteten ved musikkfremføringen:

18.1 (1) Dette er et meget krevende stykke teknisk sett. Flere vanskelige løp, både med tanke på hurtighet og med tanke på finger setting. (2) Eleven spiller a-delen bra, med tydelig tone, og fint uttrykk. Han har problemer med "timingene" flere steder og øker også tempo. Inngangen til b-delen har ikke eleven teknikk til å gjennomføre og det er flere "timing" ting å jobbe med. (3) Improvisasjonen låter greit, men viser igjen at eleven har et stykke igjen både med tanke på variasjon, uttrykk og teknikk. (4) Men eleven har et godt utgangspunkt, og dette kommer nok til å bli veldig bra.

Begrunnelsene 18.1 omtaler fire typer innhold (jeg har markert dem i teksten ovenfor med tall i parentes) og begynner med en betraktning rundt stykkets tekniske vanskelighetsgrad og presiserer noen forhold som skiller seg ut som spesielt problematiske. Deretter beskriver teksten hvilke deler elevene gjør godt eller dårlig og setningene omfatter teknikk, uttrykk og timing. Tredje ledd i teksten plasserer elevens prestasjon i forhold til hvordan improvisasjonen burde vært fremført med kvalitetsbegrepet "greit", men læreren tydeliggjør kritikken gjennom utsagnet "har et stykke igjen". Dette kan ses på som en veiledning om at eleven må jobbe en del for å bli en "fullkommen" musiker. Det fjerde leddet inneholder et motiverende utsagn som peker fremover. Dette utsagnet tilsier at teksten er ment for eleven.

Flere begrunnelser har som 18.1 et innhold der man beskriver ulike partier i fremføringen på en slik måte at man bør kjenne til stykket som er fremført for å forstå tekstene fullt ut. Som veiledning for eleven som kjenner stykket, vil detaljer knyttet til de enkelte delene av musikken være interessant, men som en beskrivelse av elevenes kompetanse i forhold til kompetansemål kan slike detaljer være mindre hensiktsmessige. Formuleringer som relaterer kvaliteten på elevens spill i forhold til stykkets vanskelighetsgrad kan både for eleven og for andre kollegaer, signalisere at deler av fremføringen gjerne kunne vært gjort bedre, men siden stykket er såpass vanskelig så betyr ikke det så mye for karaktervurderingen. Samtidig forteller tekst 18.1 med tydelighet at elevene faktisk mangler en del nødvendige tekniske ferdigheter og bør bli bedre i timing, variasjon og uttrykk. Presiseringen av stykkets tekniske vanskelighetsgrad og fokus på det eleven ikke mestret ved fremføringen, kan dermed også ved en svak fremføring leses som en kritikk av repertoarvalget. Slik sett kommuniserer teksten ulike og til dels motstridende budskap, og kan være vanskelig å tolke. Lærerens karakterkonklusjon var noe lavere enn gjennomsnittet for denne fremføringen.

For å sikre at begrunnelsene ble så fokusert som mulig fikk deltagerne beskjed om å begrense tekstene til 150 ord. De lengste tekstene ligger rundt dette omfanget. Kun 2 begrunnelser er lengre, og de lengste tekstene inneholder en del gjentakelser. En av lærerne har systematisert dette ved å bruke en slags tekstmal med oppsummering på slutten i alle sine begrunnelser, dvs. at de viktigste elementene i begrunnelsene gjentas i kortversjon:

10.5 Eleven har fin tone i saxofonen, men mangler vibrato. God intonasjon i mellomregister, men det blir noe surt i høyden. Ok samspill med akkompagnatøren, men musikken swinger ikke. Hun er svært bundet til notene og spiller veldig slavisk og statisk etter dem. Dette gjør spillet og frasene stivt og skaper lite fremdrift og flyt. Dynamisk er spillet veldig flatt. Enkel vanskelighetsgrad på stykket. Dårlig sjangerforståelse. Generelt: fin tone i instrumentet, god intonasjon i mellomregister, ok samspill, veldig bundet til notene, lite dynamikk. Eleven bør jobbe med: vibrato og fargelegging av tonen i instrumentet, frigjøre seg fra notene og sette mer fokus på fraser og flyt i musikken, dynamikk

Noen begrunnelser inneholder mye som ikke er relevant som begrunnelse for karakterfastsettelsen. Denne teksten kan illustrer dette fenomenet:

25. 4 Rytmisk bra, uttrykksfullt, men dette er på grensen til brukspiano. Det er en veldig formildende omstendighet om kandidaten har skrevet stykket selv. Det er forferdelig vanskelig å sette en karakter her uten å ha hørt resten av repertoaret. Hvis dette er et isolert

eksempel på selvskreven musikk, og at han ellers viser at han har tatt andre genre på alvor, så er det en pluss opp til 5 og kanskje til og med opp til 6. Hvis dette derimot er høydepunktet i en eksamen med poptranskripsjoner, så er det 4. Men spillet er for bra til å kunne være noe under 4.

Det er tre typer refleksjoner i begrunnelsene som jeg mener ikke er relevante for å begrunne karaktersetting på en hovedinstrumentprestasjon. Personlige "hjertesukk" knyttet til problemene med å vurdere på grunnlag av kun et stykke fremført musikk, utgreiinger om hvor lite læreren kan om instrumentet eller sjangeren, og meldinger som forteller om fingradering av karakteren. Fingraderingen av karakteren i teksten, som f.eks. en tekst om at fremføringen er en god eller dårlig 5, kan betraktes som en melding til eleven om at vedkommende ikke må slappe av i det videre arbeidet med instrumentet dersom karakteren skal opprettholdes, eller som en trøst til eleven som læreren antar kan føle seg litt strengt bedømt. De fleste lærere vil nok også være usikre på karakteren og i ulik grad ha behov for å uttrykke det til kollegaer. Min erfaring er at de fleste lærere ønsker en dialog med kollegaer for å sikre at sin karakterbeslutning blir så korrekt som mulig.

En av deltagerne har flere refleksjoner som kan betraktes som utgangspunkt for eller innspill til en debatt blant fagkollegaer. En slik debatt antydes i eksempelet (25.4) hvor hvem som har komponert stykket trekkes inn i karaktervurderingen; "er det selvskrevet musikk eller poptranskripsjoner?". Her avsløres en holdning til hva som fortjener å bli betraktet som hovedinstrument i antydningen om at spillet på hovedinstrumentet piano er på grensen til brukspiano.

6.2 Norm – kriterievurdering

Lærernes kvalitetsoppfatning og vurdering innebærer sammenligninger med andre elevers prestasjoner, altså en salgs oppfatning av hva som er "det normale". I lærernes begrunnelser uttrykkes en slik normering gjennom ulike måter å si noe om elevens klassetrinn eller ved å peke på andre man naturlig kan sammenligne med. Med andre ord – hvor god er eleven sammenlignet med andre elever på samme alder eller på samme trinn i utdanningsløpet.

Kriteriebasert vurdering dreier seg om vurdering ut fra et sett definerte kriterier for den utøvende kompetansen. Det har vært utviklet ulike klassifikasjonssystemer (taksonomier) med begreper som kan anvendes for å presisere nivå på kunnskaper og ferdigheter. I de kriteriebaserte systemene for grading vi har hos MENC (www.menc.org) og hos Trinity/Guildhall (McElheron 2008), er vurderingen knyttet til konkrete lister over stykker som skal fremføres. Når stykkene knyttes til et nivå eller en "grade" viser det at stykkenes vanskelighetsgrad er en del av den kriteriebaserte vurderingen mål-

middel-tradisjonen står for. En kriteriebasert vurdering av en hovedinstrumentfremføring innebærer dermed at læreren må ha en oppfatning av stykkenes vanskelighetsgrad, og vanskelighetsgraden kan betraktes som kjennetegn på kvalitet. Stykkenes vanskelighetsgrad kan minne om det Robert F. Mager (1994) beskriver som krav i gode målformuleringer. Slik sett inneholder kriteriebasert vurdering også implisitt minst to sammenligningsområder; man kan sammenligne med vanlig fremføringspraksis eller vanlig måte å tolke musikken som fremføres på, eller man kan vurdere stykkets vanskelighetsgrad, og la oppfatningen av dette i forhold til hva elever på et definert alderstrinn vanligvis klarer, innvirke på hvordan man skal forholde seg til selve fremføringen.

I begrunnelsene ser vi ulike måter å relatere vurderingen til andre elever og stykkets vanskelighetsgrad. Fremføringene blir også vurdert i forhold til det lærerne mener er vanlige konvensjoner for stil/sjanger. Denne måten å sammenligne fremføringen med noe på, tar jeg opp i forbindelse med hovedkategorien "interpretasjon".

Måten å gi uttrykk for en normering på, i betydningen sammenligning, varierer slik disse eksemplene viser:

8.2 God teknikk med tanke på årstrinnet. Intonering er også godt utviklet sammenliknet med normalen for dette årstrinnet.

38.1 Tatt i betraktning at vi er midtveis i Vg2, får eleven toppkarakter.

38.8 En kommende stjerne? Skiller seg klart ut og bør ikke sette "standard" på karaktergivningen i forhold til de andre kandidatene (karakteren 8?).

Swanwick peker på problemet med å måle nøyaktig to ulike musikkstykkers potensielle vanskelighetsgrad. I vurderingssammenheng kan det løses ved å spesifisere nivåer for teknisk vanskelighet og knytte nivået med de vanskeligste stykkene til det høyeste nivået for utførelse. (Swanwick 1994:106). Dermed finner vi også hos han en forståelse av at musikkstykkenes vanskelighetsgrad må inngå i vurderingen.

Ved å peke på stykkets vanskelighetsgrad, relateres lærerens vurdering til stykket. Implisitt i denne typen formuleringer ligger at en positiv beskrivelse av fremviste ferdigheter kan gis sammen med en lavere karakter dersom stykket er svært enkelt. Utsagn om høy vanskelighetsgrad kan også være benyttet for å forklare en høy karakter eller forsvare hvorfor eleven ikke mestrer fremføringen av stykket helt ut. Det kan ofte være vanskelig å tolke hensikten med informasjon om stykkets vanskelighetsgrad i lærernes begrunnelser. Beskrivelsen av vanskelighetsgraden vi finner i begrunnelse 14.5 kan sammen med andre forhold som beskrives som mangelfulle eller svake, være

med på å begrunne karakteren. Svakheter ved fremføringen sammen med stykkets midlere eller enkle vanskelighetsgrad gir grunnlag for konklusjonen som er karakteren 3:

14.5 Eleven viser en god grunnleggende teknisk beherskelse innen sitt nivå. Middels/enkel vanskegrad. Eleven spiller "skoleflink", tone for tone. Framføring blir litt mekanisk, savner linjer og musikalsk flyt. God, men lite nyansert klang. Litt mer liv over frasering og dynamikk i mellomparti. Intonasjon ok. Hun er ikke helt trygg i situasjonen, dette går utover formidling og kommunikasjon med mottaker/publikum.

Begrunnelse 19.7 begrunner karakteren 5. Denne teksten kan tolkes som at læreren ved å definere sangen som "middels krevende", uttrykker en forklaring på hvorfor eleven ikke fikk bedre karakter, men den kan også leses som at eleven får en såpass god karakter siden hun klarer å synge en middels krevende sang med så god frasering, innlevelse osv. Den siste tolkningen innebærer at middels krevende stykker er krevende nok for denne aldersgruppen.

19.7 Eleven synger en middels krevende sang med et personlig musikalsk uttrykk. God, levende frasering. Innlevelse. Godt stemmemateriale. Rimelig rent.

I noen begrunnelser, 8 stk., blir sammenhengen mellom stykkets vanskelighetsgrad og karakteren beskrevet tydelig slik disse eksemplene viser:

41.1 Stykket har en høy vanskelighetsgrad som gjør at karakteren blir høy.

7.2 Stykket er i overkant vanskelig, men kandidaten viser å kunne mestre det. Honnør for høy teknisk vanskelighet.

40.4 Enkelt nivå, musikk på dette nivået er det vanskelig å gi høy karakter på uansett nivå på spilling.

Stykkets vanskelighetsgrad blir omtalt i 69 begrunnelser. Lærerne er i stor grad enige om stykket er vanskelig/ teknisk krevende, eller om stykket har en middels eller liten vanskelighetsgrad, men vi ser allikevel at det finnes uenighet. Eksemplene 19.3 og 34.2 viser hvordan to av klaverlærerne ikke er helt enig om vurderingen av vanskelighetsgraden til Griegs klaverstykket Tussebrureferda på Vossevangen:

*19.3 Eleven spiller et **middels vanskelig stykke** for hovedinstrument klassisk piano med noe personlig uttrykk. Dette stykket er kronglete rent rytmisk og når det gjelder flytting av hender, noe som gir eleven en del problemer. Det trekker ned at eleven ikke enda kan stykket skikkelig (setter ned til halvt tempo mot slutten). Kan sikkert gjøre det enda bedre i nærmeste framtid.*

*34.3 Kandidaten viser beherskelse av **et stykke av høy vanskelighetsgrad**, selv om det er noe uferdig, slik at fremførelsen er noe usikker. Godt utviklet teknikk og meget god beherskelse av instrumentet. Meget musikalsk uttrykk og vakker klangbehandling, som gjør at helhetsinntrykket blir meget godt.*

I 16 begrunnelser tar lærerne opp hvorvidt stykket har en vanskelighetsgrad som passer for eleven uten å si noe om vanskelighetsgraden som sådan. 8 begrunnelser tar opp prestasjonen i forhold til hva man kan forvente på dette alderstrinnet eller lignende formuleringer.

6.3 Fremovermeldinger – tilbakemeldinger/ Prosess – produkt

Lærerens dialog med eleven er en naturlig del av opplæringen, men i hvilken grad denne dialogen er dominert av verbalisering, visninger eller kroppsspråk, varierer fra lærer til lærer. De enkelte læreres måte å arbeide på avspeiler deres syn på kunnskap og pedagogikk. I en mesterlærepreget arbeidsform vil undervisningen i stor grad være preget av visning og imitasjon og ulike former for signaler fra mesteren om at eleven lykkes eller ikke i sin utførelse, gjerne i form av kroppsspråk (Fostås 2002:24). I en mer veiledningsbasert undervisningsform vil samtalen og refleksjonen i større grad innebære verbalspråk.

I deltagerens begrunnelser vil et veiledningsfokus kunne avsløres gjennom utsagn som inneholder budskap om forventede endringer eller råd for videre arbeid. Mange vil også kunne hevde at hensikten med å gi tilbakemelding i prinsippet er å etablere et fundament for det videre arbeidet. En slik holdning innebærer at det ikke kan settes opp noe skille mellom tilbakemelding og fremovermelding, og mange legger vekt på vurdering for læring. Oppgaven til deltagerne var å vurdere fremføringen, altså å være produktorientert. Begrunnelser som er muntlige i sin karakter og utsagn som inneholder veiledning om videre arbeid eller antagelser om mulig fremtidig kompetanse, kan allikevel gi en indikasjon om deltagerens grunnleggende syn på sin rolle som lærer og et sterkt fokus på eleven som person.

De fleste fremovermeldinger har en karakter der vurderingen av det som er prestert (tilbakemeldingen) formuleres som en fremovermelding, men kan også fungere som en indirekte måte å vurdere produktet på. Disse eksemplene illustrere dette:

3.3 Hun bør jobbe mer med timingen og flyten i spillet

32.6 Arbeidet videre må gå på enda mer solid teknisk utvikling.

12.4 For å få flere nyanser i klangen, kan kandidaten jobbe mer med håndledd og anslag

At det finnes fremovermeldinger bare i 35 begrunnelser, viser tydelig produktfokus hos hovedinstrumentlærerne som samlet gruppe. Regner man en del av fremovermeldingene som en indirekte måte å omtale produktet på, blir produktfokus enda tydeligere. 13 lærere har ingen formuleringer som kan knyttes til arbeid fremover og 9 lærere bruker formuleringer med anbefaling om videre arbeid kun i en av begrunnelsene. Kun 4 lærere har slike formuleringer i 4 eller flere begrunnelser, og en lærer har avsluttet alle begrunnelsene med ”råd for videre arbeid”. En slik mal for vurderingen kan avspeile en holdning der man uttrykker at vurdering alltid skal være en del av læringsprosessen og at det er viktig med fremovermeldinger. Læreren som har fremovermeldinger i alle sine begrunnelser har valgt en tredelt form i tekstene sine og skriver begrunnelsen, dvs. selve vurderingen, deretter en kort oppsummering og tilslutt råd for videre arbeid. Her fungerer rådene i prinsippet som en tydeliggjøring av hva man mener virker negativt inn på karakteren.

10.5 Eleven har fin tone i saxofonen, men mangler vibrato. God intonasjon i mellomregister, men det blir noe surt i høyden. Ok samspill med akkompagnatøren, men musikken swinger ikke. Hun er svært bundet til notene og spiller veldig slavisk og statisk etter dem. Dette gjør spillet og frasene stivt og skaper lite fremdrift og flyt. Dynamisk er spillet veldig flatt. Enkel vanskelighetsgrad på stykket. Dårlig sjangerforståelse. Generelt: fin tone i instrumentet, god intonasjon i mellomregister, ok samspill, veldig bundet til notene, lite dynamikk. Eleven bør jobbe med: vibrato og fargelegging av tonen i instrumentet, frigjøre seg fra notene og sette mer fokus på fraser og flyt i musikken, dynamikk.

I tillegg til fremovermeldinger som må betraktes som veiledning for videre arbeid eller som en indirekte måte å omtale produktet på, finner vi to andre typer fremovermeldinger. Den ene typen kan betraktes som trøstemeldinger som tas med i teksten f.eks. fordi man har satt en karakter som kanskje læreren tror eleven synes er streng. Begge disse utsagnene er hentet fra begrunnelsene til lærere som har gitt fremføringen lavere karakter enn gjennomsnittskarakteren til deltagerne:

18.1 Men eleven har et godt utgangspunkt, og dette kommer nok til å bli veldig bra.

19.3 Kan sikkert gjøre det enda bedre i nærmeste framtid.

Den andre typen kan beskrives som motivasjonsmeldinger der man antyder at det er små endringer som skal til:

40.2 Sterk firer, med 5 i siktet med intonasjon på plass.

24.3 Blir sikkert bedre når hun kan dette utenat.

6.4 Hva tar lærerne opp i sine begrunnelser?

I dette kapittelet drøfter jeg de begreper og utsagn deltagerne har brukt i begrunnelsene sine og hvilke kategorier som dermed er gjenstand for omtale. Begreper, utsagn og kategorier som tas opp her er knyttet til selve musikkfremføringen. Med begreper mener jeg enkeltord som beskriver selve handlingene eller ferdigheten/kompetanseområde som f.eks. "anslag", "intonasjon" osv. Med utsagn mener jeg sammensetninger av ord som brukes for å beskrive en konkret handling eller ferdighet, og kombinasjonen av begrep for ferdighet og artikulering av kvalitet som f.eks. "god teknikk", "viser evne til formidling". Med kategorier menes samlebegreper for en gruppe ferdigheter som f.eks. "teknikk", "uttrykk" osv. For å avdekke om begreper har et entydig innhold for deltagerne, ser jeg også på grad av enighet eller konsistens i bruken av disse.

For å velge hvilken kategori et begrep som anvendes hører hjemme i, har jeg vurdert konteksten begrepene anvendes i når de dukker opp i deltagerens begrunnelse. Anvendelsen av et begrep kan derfor være avgjørende for hvilken kategori et begrep plasseres inn i. Når f.eks. klang/toner tas opp på en måte som antyder at det er selve lyden som frembringes læreren setter fokus på, altså selve evnen til å frembringe lyd med en gitt klang, har jeg klassifisert utsagnet som tilhørende i kategorien teknikk. Når lærerne omtaler anvendelsen av f.eks. klangvariasjoner, blir uttalelsene knyttet til innholdskategorien uttrykk. Klang kan også bli omtalt som noe man mener eleven har valgt eller burde ha valgt knyttet til spesifikke tolkningstradisjoner, sjangrer eller stiluttrykk, og blir da tatt med i kategoriene interpretasjon.

Lærernes utsagn fordeler seg slik:

Tabell 3

	Antall utsagn som omhandler kategorien som helhet	Antall utsagn om detaljer innen kategorien
Teknikk (tas opp i 201 begrunnelser)	106	265
Interpretasjon (tas opp i 139 begrunnelser)	67	119
Uttrykk (tas opp i 165 begrunnelser)	97	191
Kommunikasjon (tas opp i 107 begrunnelser)	16	123

Kvalitet ved fremføringen blir i disse kategoriene beskrevet hovedsakelig på tre måter: med hjelp av begreper som kan knyttes til en kvalitetsskala, at eleven viser eller ikke viser det (læreren savner det) eller som konkrete beskrivelser som ved hjelp av metaforer eller på andre måter forteller om kompetansen eleven viste ved sin fremføring var god eller dårlig. Lærernes utsagn i forhold til kvalitetsskalaer fordeler seg slik:

Tabell 4

	Bruk av begreper knyttet til en kvalitetsskala	Utsagn knyttet til om eleven viser eller ikke viser	Konkrete beskrivelser som indirekte eller på andre måter sier noe om kvalitet
Teknikk	255	15	72
Interpretasjon	97	27	59
Uttrykk	85	116	63
Kommunikasjon	66	101	1

6.4.1 Teknikk

Kategorien teknikk og forhold som hører hjemme i denne kategorien omtales i flest begrunnelser og blir tatt opp i 201 begrunnelser. Det er også innen denne kategorien vi finner flest utsagn, hele 312 stykker. Allikevel tar ikke alle lærere opp tekniske forhold i alle sine vurderinger. 10 lærere tar opp teknikk eller forhold som hører hjemme i kategorien teknikk i alle sine begrunnelser, mens det hos resten av deltagerne er minst en begrunnelse der teknikk ikke omtales. Tre lærere tar opp teknikk i så få som 3 eller 4 begrunnelser. I 106 begrunnelser gis det en generell vurdering av teknikk, der det som regel i tillegg er gitt vurderinger av mer detaljerte tekniske forhold. I de resterende 95 begrunnelsene omtales forhold som hører hjemme i kategorien teknikk uten at begrepet teknikk anvendes. Begrepet "teknikk" kan knyttes direkte til læreplanens kompetansemål, mens omtale av detaljer innen kategorien forutsetter kjennskap til faget for at man skal kunne relatere dem til kompetansemålet som omfatter begrepet "teknikk". Eksemplene nedenfor illustrerer hvordan lærerne har stor variasjon i detaljeringsgrad og hvordan man trekker teknikk inn i begrunnelsen:

24.4 God, solid teknikk,

18.1 Inngangen til b-delen har ikke eleven teknikk til å gjennomføre. Eleven har et stykke igjen med teknikk.

8.8 Utviklet og skolert stemme med imponerende kontroll både mht registre og dynamikk. Fin bruk av vibrato. God diksjon og uttale med flotte vokaler. Sklir litt for mye i enkelte partier, og har noen veldig små intoneringsproblemer. Pumper litt for mye med kroppen. Imponerende både teknisk og kunstnerisk.

I begrunnelse 24.4 har vi et utsagn som er inneholder en kvalitetsskala der "god" og "solid" inngår. Slike utsagn kan fungere dersom man har felles forståelse for hva disse kvalitetsbeskrivende begrepene representerer. Ferdigheter til de utøverne lærerne sammenligner med og som man mener representerer gode og solide fremføringer, er utslagsgivende for hva man legger slike kvalitetsbegreper. Begrunnelse 18.1 inneholder en forsiktig veiledende tilnærming til teknikk der

begrunnelsen kun kan forstås dersom man kjenner stykkets vanskelighetsgrad. Det er uklart om utsagnet "eleven har et stykke igjen med teknikk" skal fortelle hva som må til for å klare å fremføre dette stykket bra, eller om det beskriver elevens tekniske nivå i forhold til hva som forventes i forhold til læreplanens kompetansemål og dette klassetrinnet. Teksten i 8.8 er mer detaljert både i forhold til hva som omtales og artikuleringen om kvalitet på disse forholdene, og inngår i begrunnelsen for en svært god karakter (6). De beste karakterene skal uttrykke at man presterer bedre enn vanlig og teksten fokuserer på forhold som betraktes som bedre utført enn den vanlige elevs fremføringer. Forskriftene som var gjeldende når kunnskapsløftet ble innført, inneholdt formuleringer som peker i den retningen: "Karakteren 6 gir uttrykk for svært høg måloppnåing i faget. Eleven eller privatisten viser sjølstende og utmerkjer seg spesielt. Karakteren 5 gir uttrykk for høg måloppnåing i faget, men eleven eller privatisten viser noko mindre sjølstende" (Forskrift til opplæringslova 23.juni 2006). Bruken av kvalitetsbegrepet "imponerende" uttrykker at eleven utmerker seg spesielt.

Utsagnene nedenfor illustrer hvordan lærerne formulerer seg på mange ulike måter når de har en helhetlig tilnærming til teknikk, og omtaler kategorien som en samlekategori for en gruppe ferdigheter:

8.1 Viser teknisk beherskelse over middels for dette årstrinn.

8.6 alle forsøk på løp eller mer interessante akkordspill stoppes av manglende teknikk,

14.6 Eleven viser god grunnleggende teknikk på instrumentet.

24.4. God, solid teknikk,

34.1 god teknisk beherskelse av instrumentet.

38.8 fremragende teknikk.

18.6 Teknisk sett er det mange mangler hos eleven.

35.4 tekniske ferdigheter begrenser noe. Kandidaten viser middels måloppnåelse av egnet instrumentteknikk

34.2 Selv om kandidaten har en god og velutviklet teknikk på instrumentet, er intonasjonen ganske mangelfull.

Laclau og Mouffe bruker begrepet nodalpunkter om de viktigste begrepene i en diskurs (Jørgensen/Phillips 1999:63). Når teksten inneholder mer detaljerte forhold i tillegg til eller i stedet for en generell betraktning om teknikk, blir følgende nodalpunkter omtalt:

- Intonasjon/ i hvilken grad eleven spiller rent eller ikke

- Klang/tone/ i hvilken grad eleven er i stand til å produsere en god lyd
- Rytme og tempo/ i hvilken grad er eleven i stand til å spille de korrekte noteverdiene
- Presisjon/feilspilling/kontroll over instrumentet/evne til å artikulere toner godt
- Instrumentspesifikke forhold og andre forhold knyttet til utøverens teknikk

Intonasjon/ i hvilken grad eleven spiller rent eller ikke

Intonasjon eller evne til å spille rent, omtales i 69 begrunnelser. 1 deltager omtaler ikke intonasjon ved noen av fremføringene, mens 6 deltagere omtaler intonasjon kun ved 1 av fremføringene. Som ventet er ikke intonasjon tatt opp i vurderingene av pianistene. Kun 4 begrunnelser tar opp intonasjon i forbindelse med gitaristenes fremføringer, og alle påpeker som positivt at utøveren viser "god intonasjon". Dette viser at intonasjon først og fremst tas opp i begrunnelser knyttet til de instrumentene der det å spille rent er en teknisk og gehørmessig utfordring. Når intonasjonen f.eks hos fiolinisten ikke omtales, kan det være et uttrykk for at læreren mener den er god nok og ikke utmerker seg i verken negativ eller positiv retning, men det kan også fortelle om hvor lite sentralt læreren mener intonasjon er på dette nivået i elevens utvikling.

Deltagerne viser ulik detaljeringsgrad i sine begrunnelser:

1.2 ganske urent spesielt i 8 - dels linjene.

11.2 Sliter med intonasjonen gjennom hele stykket.

37.5 Til tider litt høy intonasjon.

32.7 Det synges rent.

Intonasjon tas opp både som en positiv vurdering av prestasjonen og når den er en negativ faktor ved fremføringen, men deltagerne gir ikke uttrykk for den samme oppfatningen av kvaliteten på kandidatens intonasjon. En nærmere analyse av begrunnelsene til karakteren for fremføringen til kandidat 5, viser at de 18 lærerne som nevner intonasjon i sin begrunnelse deler seg to grupper:

9 lærere beskriver intonasjonen til kandidat 5 (saksofon) på ulike måter som uttrykker at den er dårlig eller mangelfull:

2. 5 Dårlig intonasjon.

18.5 Instrumentet låter også surt (litt for høyt) gjennom hele stykket.

P3.5 hun spiller svært urent i store perioder, det er ikke teknisk vanskelig,

7.5 Sliter med intonasjon.

31.5 fremført litt surt.

34.5 intonasjonen er mangelfull.

36.5 Intonasjonsproblemer

37.5 Til tider litt høy intonasjon.

41.5 Det blir også noe surt til tider

9 lærere beskriver intonasjonen til kandidat på ulike måter som uttrykker at den er god eller at den er ok, men variabel eller kan bli noe bedre:

10.5 God intonasjon i mellomregister, men det blir noe surt i høyden.

25.5 Hun spiller ganske rent, nesten.

2.5 Noe intonasjonssvikt på enkelte toner.

24.5 ok intonasjon, men den kan bli bedre.

8.5 Intonasjonen er av variabel kvalitet, men er for det meste bra.

38.5 Stort sett god intonasjon.

11.5 Intonasjonen er ok.

14.5 Intonasjon ok.

40.5 rent og pent spilt,

At lærere ikke uttrykker det samme i sine vurderinger av intonasjonens kvalitet, ser vi også når de beskriver intonasjonen i de andre fremføringene. 6 lærere beskriver fremføringen til kandidat 7 (sang) positivt i forhold til intonasjon, mens 6 lærere beskriver intonasjonen negativt. I fremføringen til kandidat 8 (sang) blir intonasjonen beskrevet positivt av 5, mens 4 beskriver den negativt. Det er størst enighet knyttet til kandidat 2 (fiolin) der 18 av 22 omtaler av intonasjon er av negativ karakter, dvs. påpeker at kandidaten spiller surt, har svak intonasjon eller lignende formuleringer.

Undersøkelsen viser ikke nødvendigvis i hvilken grad lærerne er i stand til å vurdere intonasjon korrekt. Uenigheten kan gjerne være knyttet til en form for normering der lærerne beskriver intonasjonen i forhold til hva man forventer at elever som spiller det aktuelle instrumentet på dette alderstrinnet, burde få til. Oppfatter man at deltageren intonerer bedre enn andre jevnaldrende eller godt nok i forhold til hva man forventer på dette utviklingstrinnet i hovedinstrument, kan man velge å peke på det.

Vi kan heller ikke lese av denne undersøkelsen om deltagerne peker på intonasjonen fordi det gir et signifikant preg på fremføringen eller fordi man har intonasjon med som et slags standard sjekkpunkt i sine vurderinger av elevenes prestasjoner. De 6 deltagerne som kun tar for seg intonasjon i begrunnelsen til en av fremføringene, tar intonasjon opp i begrunnelsen til kandidat 2 (fiolin). Når

begrunnelsene i tillegg inneholder omtaler av få elementer, er det derfor grunn til å anta at intonasjonen deres vurdering utgjør et så viktig trekk ved fremføringen at den i stor grad begrunner karakteren læreren gir. Det avspeiles allikevel ikke i karakterene som disse læreren har satt på fremføringen. Lærere som har omtalt intonasjon negativt hos kandidat 2, og som ikke omtaler intonasjon hos andre, gir karakterer som fordeler seg slik: 3, 3, 4, 4.75, 5 og 5.

Klang/ tone/ i hvilken grad eleven er i stand til å produsere en god lyd

I utsagn der dette regnes som et element i kategorien teknikk, beskrives selve lydfrembringelsen. Omtaler av klang knyttet til de tolkningsmessige valgene man gjør eller evnen til å anvende klangvariasjoner i utformingen av et musikalsk uttrykk, er derfor ikke med i denne kategorien.

Klang eller tonekvalitet som element i hovedkategorien teknikk tas opp i 69 begrunnelser. 4 deltagere omtaler ikke klang eller tonekvalitet i det hele tatt, og 4 deltagere omtaler dette i kun en av begrunnelsene. Kun 6 begrunnelser som tar for seg klang er knyttet til klaverfremføringene, og 6 begrunnelser inneholder omtale av gitaristenes lyd/kvalitet/tonekvalitet. Min erfaring er at klaverlærere er opptatt av klang og arbeider mye med anslag med sikte på å utvikle gode klangbehandlingsevner hos elevene. Allikevel er det kun 3 av 7 klaverlærere tar opp pianistenes klang. At det ikke er tatt opp i forbindelse med klaverfremføringene kan kanskje forklares med lyd-kvaliteten i opptaket, men det kan også bidra til å underbygge en påstand om at det er litt tilfeldig hva lærerne tar opp i sine begrunnelser.

Ingen av elgitarlærerne omtaler elgitaristenes lyd/tonekvalitet. Dette kan forklares med at kvalitet i de sjangrene eller stilartene elevene spilte innenfor, gjerne knyttes til andre elementer ved fremføringen som man mener er viktigere. F.eks vil groove, timing, samspill og improvisasjon kunne ha en mer sentral rolle enn lyd-kvaliteten i pop-/rock-/jazz-fremføringer.

En slik tenkning innebærer at man bør kunne forvente at det ikke legges like stor vekt på de samme parametere ved fremføringen hos deltagere med ulike instrument eller sjanger, men samtidig ser det ikke ut til å være noe mønster i utvalget av hva lærerne omtaler i sine begrunnelser som bekrefter dette. I tillegg til begrunnelsene som tar opp klang eller lyd-kvalitet for klaverelevne og gitaristene, omtaler 9 deltagere klang eller tonekvalitet hos kandidat 2 (fiolin), 11 deltagere omtaler klang/tonekvalitet hos kandidat 5 (saksofon), mens 15 deltagere tar opp klang eller stemmekvalitet hos sangerne. De 15 deltagerne som tar opp klang hos sangerne, gjør det ikke konsekvent i begrunnelsene av begge sangfremføringene. Klang blir altså ikke omtalt av flere enn halvparten av

lærerne uansett instrument, og lærere som omtaler klang hos en sanger gjør det ikke nødvendigvis i begrunnelsen hos den andre sangeren.

Klang og tonekvalitet beskrives av de fleste med kvalitetsbetegnelse som fin, god, brukbar osv. Vi finner allikevel en rekke varianter av mer spesifiserte beskrivelser av klang/tone:

p4.7 Mangler åpning i klangen.

P3.8 godt på vei inn i lydidealet.

P6.5 Jeg savner mer kjerne i klangen,

37.2 Klangen varierte fra en varm, fyldig til liten og stiv.

21.7 Synes at stemmen blir for spe og utrygg

15.8 Hun har en naturlig flott klassisk klang.

12.6 Kunne ønsket meg litt mer snert i tonen.

12.3 Dette kan føre til at klangen ikke blir så åpen og stor som man skulle ønske det.

8.7 Tonen mangler resonans og fokus.

8.5 Tonen er uartikulert og litt puslete

Deltagerne er mest enige i vurderingen av klang og tonekvalitet i sine begrunnelser til den sangfremføringen som får best karakterer, men undersøkelsen viser at lærerne også kan komme til svært ulike konklusjoner med hensyn til kvalitetsvurderingen av klang. Dette kan illustreres med disse eksemplene fra vurderinger av klangen til kandidat 2 (fiolin):

2.2 Klang og intonasjon trekker ned.

31.2 teknikken er ikke der ennå til å gi fyldig og fin klang

36.2 Har fin klang,

24.2 Mange meget gode partier hvor både klang, bueføring og intonasjon er på plass

Rytme og tempo/ i hvilken grad er eleven i stand til å spille de korrekte noteverdiene

Når jeg har betraktet rytme som en del av kategorien teknikk, omfatter det ikke elevens valg av rytme, groove eller andre mer tolkningsmessige rytmiske forhold, men begreper og utsagn som inneholder vurdering av evnen til å fremføre musikken med en korrekt og presis rytme og eventuelt korrekte og presise noteverdier. I 34 begrunnelser tas det opp forhold knyttet til rytmisk presisjon, time eller tempo.

Korrekt gjengitte noteverdier og stabilt tempo regnes ofte som ferdigheter som er grunnleggende for å kunne få frem andre musikalske kvaliteter i fremføringene. En slik tenkning kan forklare at ingen

har omtalt disse forhold for den eleven som har fått den beste gjennomsnittskaracteren. Samtidig er rytme eller tempo tatt opp i 5 vurderinger av fremføringen til den pianisten som har fått best gjennomsnittskaracter. I tillegg til denne pianisten ser vi at tempo og rytme er omtalt først og fremst i forhold til elgitarfremføringene og fiolinfremføringen. 9 og 7 begrunnelser er knyttet til hver av de to elgitarfremføringene, og dette er omtalt i 6 begrunnelser knyttet til fiolinfremføringen. Dette kan tyde på at lærerne omtaler disse forholdene i tilknytning til stykker der tempo og rytme er viktig, for kvaliteten ved fremføringen av de spesifikke stykkene. 12 lærere omtaler ikke rytme og tempo i teknisk forstand i noen av sine begrunnelser.

Tekstene nedenfor illustrerer hvordan deltagerne formulerer seg på ulike måter og formulerer seg på en måte som kan oppfattes som at de er uenige seg imellom i vurderingen:

18.1 Han har problemer med "timingene" flere steder og øker også tempo.

P3.1 det er litt urytmisk her og der

10.1 god time,

21.1 Generelt godt rytmisk spill

18.6 Det mest graverende er likevel den svake "timingene" som svekker inntrykket.

21.6 Spiller bra rytmisk

38.6 Savner en tyngre tone og mer presis rytmisk timing.

18.2 Holder tempo godt,

P6.2 Hun har også en tendens til å sakke i tempo.

Presisjon/feilspilling/kontroll/evne til å artikulere toner godt

Innen kategorien teknikk dreier dette seg om slurvete spill, manglende evne til å gjennomføre løp, eller på andre måter ikke å ha tilstrekkelig kontroll over instrumentet til å gjennomføre linjer eller fraser med en god og stabil artikulering. 29 begrunnelser tar opp slike forhold, men det er kun 8 lærere som tar opp dette i begrunnelsen til mer enn 1 fremføring. Alle lærere som tar opp slike forhold peker på negative trekk som gjerne er knyttet til feilspilling, at elevene ikke er teknisk dyktig nok til å fremføre stykket, eller ikke har øvd tilstrekkelig. Det at dette tas opp i så få begrunnelser, kan forklares med at elever som har god nok teknisk ferdighet innen denne kategorien, i stedet får en vurdering av hvordan de anvender ferdighetene gjennom sine fraseringer eller linjer som blir gjenstand for vurdering av deres interpretasjon eller uttrykk. God frasering forutsetter evne til presist spill og dermed blir feilspilling, slurv eller mangel på presisjon i spillet kun tatt med som negative faktorer for å begrunne svake karakterer. Eksemplene nedenfor viser ulike måter å beskrive dette på:

1.5 Noe ujevn linjeføring.

8.1 Men har en del slurvete spill.

6.6. men det blir noe utight spilt

11.1 sliter i de raske passasjene.

31.2 Merker teknikken stopper henne på de krevende stedene,

P1.4 Noe feilslag.

Instrumentspesifikke forhold og andre forhold knyttet til utøverens teknikk

16 lærere har tatt opp andre forhold som hører hjemme i kategorien. Instrumentspesifikke forhold eller andre konkrete forhold knyttet til musikerens fysiologi eller fysiske lydfrembringelse utgjør hovedtyngden av disse, og omtales 65 ganger.

6 lærere tar i 7 begrunnelser opp anslag i vurderingen av pianistene. Bare en av disse tar anslag opp for begge pianistene og vedkommende er sangpedagog. Av de 7 deltagerne som har klaver som hovedinstrument, er det kun 2 klaverpedagoger som omtaler anslag hos pianistene. Det kan se ut som om man har valgt ulik tilnærming til forhold ved fremføringen som på mange måter er samme sak. Noen lærere peker på den tekniske utførelsen ved å omtale anslaget, mens andre lærere omtaler resultatet i form av klangen eller lyden. Kun en av deltagerne, en klaverpedagog, tar opp både anslag og klang, og peker på sammenhengen mellom disse ved å koble det klingende resultatet til anslaget eller til stive håndledd. På en lignende måte omtales pedalbruken i 3 begrunnelser der for mye pedalbruk kan forringe klangkvaliteten.

I begrunnelser knyttet til sangfremføringene tar 10 lærere opp de fysiologiske elementene støtte, pust, holdning og stabilitet i kroppen, og blant disse lærerne finner vi alle sanglærerne. 12 lærere tar i 14 begrunnelser opp diksjon/teksting. Alle de 5 sangpedagogene som deltok tar opp teksting/diksjon, men kun 2 av disse tar det opp i begrunnelsene for begge sangelevne. Dette kan bety at man mener at dette området ikke er vesentlig for sangprestasjoner på dette nivået, at det er litt tilfeldig hva som omtales eller at man mener det ligger inkludert i en mer generell vurdering av teknikk. Den siste forklaringen støttes av det faktum at ingen av begrunnelsene som tar opp teksting eller diksjon har generelle betraktninger om teknikk.

Instrumentspesifikke utsagn knyttet til kandidat 7 (sang) fordeler seg med 5 negative og 3 positive utsagn, mens alle utsagn om dette for kandidat 8 er positive. Sangernes fysiologiske tekniske kvaliteter omtales altså først og fremst når det fremstår som et positivt trekk, mens de fleste begrunnelsene som omtaler instrumentspesifikke forhold knyttet til de andre

instrumentfremføringene, omtaler dem som noe som trekker ned karakteren. Slike forhold som omtales er vibrato, som er trukket frem i 4 begrunnelser i tilknytning til vurdering av fiolinfremføringen, saksofonfremføringen og en av elgitarfremføringene. Vi finner også i en eller to begrunnelser også omtale av henholdsvis sittestilling, buføring, posisjonsskifter og egalitet/register, vibrato, koordinasjon og håndledd.

Vi finner den samme grad av uenighet mellom lærerne som vi ser i de andre områdene innenfor teknikk. Tekstene nedenfor illustrerer hvordan sangpedagoger vurderer ulikt:

14.7 Eleven har god holdning.

37.7 Savner en mer fysisk bevissthet - bedre støtte.

15.8 Hun har kontroll på pust og støtte.

P9.8 Usikker i kroppen, dårlig utviklet støtteapparat.

Hvordan kvalitet på ferdigheter innen kategorien teknikk utdypes

I kategorien teknikk utdypes kvaliteten på fremviste ferdigheter på tre måter: ved bruk av begreper fra en kvalitetsskala (f.eks dårlig-god), ved å peke på noe som mangler eller som læreren savner, og ved ulike konkrete beskrivelser som indirekte kan gi en kvalitativ vurdering. Det finnes 72 eksempler på det siste i det samlede tekstmaterialet, der de fleste inneholder beskrivende ord som sier noe om enkelte tekniske forhold, f.eks "Tonen er uartikulert og litt puslete" (8.5). Her forteller den konkrete beskrivelsen av tonen noe om elevenes manglende evne til å frembringe en god tone. I 15 utsagn om teknikk skriver læreren om noe som mangler ved fremføringen eller om noe læreren savner, som f.eks "Teknisk sett er det mange mangler hos eleven" (18.6).

Lærerne bruker først og fremst ord som kan knyttes til en kvalitativ vurderingsskala for å utdype forhold i kategorien teknikk, og vi finner slike begreper i 255 utsagn knyttet til tekniske forhold. Jeg har sortert disse kvalitetsbegrepene i tre grupper som representerer tre kvalitetsnivåer i utførelse.

41 ganger benyttes begreper som antyder kvalitet som er under middels eller dårlig, og i begrunnelsene finner vi følgende begreper som jeg mener beskriver det laveste nivået av kvalitet:

- Dårlig, svak, Dårlig/svakt utviklet
- ikke kontroll på, sliter med, problemer med, strever en del med, mangelfull, skorter på ferdigheter i, begrenset,
- slurvete, uryddig, rufsete,

Ordet "dårlig" brukes kun 7 ganger i utsagn der teknikk på en eller annen måte omtales, men en rekke andre begreper som peker i den retningen anvendes. Disse kan på ulike måter være forsøk på å uttrykke detaljert plassering på en kvalitetsskala, eller være en del av lærerens hensynfulle talemåte i sin daglige omgang med elevene.

Middels kvalitet antydes i 27 utsagn knyttet til tekniske forhold, men kvalitetsbegrepet "middels" brukes kun 8 ganger. Midtpunktet på kvalitetsskalaen er vanskelig å kjenne igjen i lærernes begrunnelser. Lærerne anvender følgende begreper som jeg mener peker på middels kvalitet:

- Ok, greit, noe uferdig, brukbar
- Ujevn, usikker, snubler litt av og til, variabel

187 utsagn knyttet til tekniske forhold som inneholder begreper som peker i retning av over middels- svært god kvalitet. Positiv omtale av tekniske forhold dominerer i lærernes begrunnelser.

Kvalitetsbegrepet "god" eller "godt" brukes 78 ganger i det samlede tekstmaterialet. I tekstene anvendes følgende begreper som jeg mener peker på over middels eller mot god kvalitet:

- God, fremragende, meget god,
- kommet langt, høyt nivå, godt utviklet, velutviklet
- Flott, vakker
- imponerende kontroll, kontroll på,
- stødig, er på plass, bra beherskelse av, behersker, få problemer med

Det ser ikke ut til å være noen sammenheng mellom bruken av disse kvalitative begrepene og karakter som settes. Prestasjoner med karakter godt under snittet kan i overveiende grad ha fått positive omtaler av teknikk. Dette kan bety at det er andre forhold ved fremføringen som betyr mer ved karakterfastsettelsen når gode karakterer gis. En slik tenkning fører til at karakterer over middels kan knyttes til fremviste ferdigheter innen de andre kategoriene, men jeg har ikke funnet noen sammenheng mellom gode karakterer og forekomst av utsagn knyttet til de andre kategoriene.

6.4.2 Interpretasjon

Interpretasjon eller forhold som hører hjemme i kategorien interpretasjon tas opp i 139 begrunnelser. 4 lærere tar opp forhold som hører hjemme innen interpretasjon i alle sine begrunnelser, 3 lærere tar det opp i tekstene til 6 eller 7 elever. Det er kun en deltager som ikke tar opp forhold som kan knyttes til denne kategorien, men det kan virke litt tilfeldig om og ved hvilken fremføring lærerne drøfter slike forhold. De resterende 22 lærere tar forhold knyttet til kategorien

interpretasjon opp i 1 til 5 begrunnelser. De fleste av disse omtaler interpretasjon i mindre enn halvparten av begrunnelsene sine.

Begrepet interpretasjon brukes ikke i noen begrunnelser, men i 67 begrunnelser brukes det formuleringer som innebærer en helhetlig vurdering av interpretasjon gjennom formuleringer knyttet til forståelse for stil og sjanger eller begrepet tolkning. 14 lærere tar ikke opp forståelse for stil/sjanger eller tolkning i sine begrunnelser, eller tar dette opp kun i begrunnelsen til 1 fremføring. 7 lærere tar dette opp for 2-3 deltagere, mens en lærer tar dette opp ved alle fremføringer. Forståelse for stil/sjanger eller tolkning tas opp enten direkte gjennom et utsagn om sjanger eller om stil der kvalitet beskrives med et kvalitetsbegrep (de tre første eksemplene nedenfor), eller mer indirekte (de to siste eksemplene nedenfor):

35.4 viser middels modenhet innenfor sjangeren.

37.2 Fin innsikt i stilarten – forstått stykket.

34.6 Kandidaten spiller med god sjangerforståelse.

P1.8 God letthet og framdrift som arien krever,

38.6 Forsøker å tolke musikken, men det blir noe stift med lite flyt. Får ikke fram den gode bluesfølelsen.

Lærerne er ikke alltid enige i sine vurderinger av elevens forståelse av stil/sjanger. Uenigheten er størst i vurderingen av fremføringen til kandidat 6. Denne fremføringen har en annen tolkning enn originalinnspillingen og stilen denne jazzlåten er laget innenfor. I begrunnelsene finner vi 7 utsagn som omtaler tolkningen positivt i forhold til sjanger/stil, mens 8 utsagn omtaler dette negativt. Utsagnene nedenfor som er hentet fra vurderingene av kandidat 6, illustrerer dette:

10.6 Han viser god sjangerforståelse.

41.6 Kandidaten er godt inne i sjangeren.

38.6 Forsøker å tolke musikken, men det blir noe stift med lite flyt. Får ikke fram den gode bluesfølelsen.

2.6 Viser liten grad av forståelse for musikken som blir fremført.

Lærerne er uenige om dette i begrunnelser knyttet til de andre fremføringene også. Lærerne er mest enige i begrunnelsene knyttet til fremføringene til de to elevene som har fått best gjennomsnittskarakter. Kandidat 1 har 6 positive omtaler og 2 negative, mens kandidat 8 har 11 positive og 1 negativ uttalelse, men til tross for at mange er enige viser disse utsagnene hvor stor avstand det kan være i lærernes vurdering av disse to kandidatenes fremføring:

P4.1 Kandidaten viser meget god stilsans

2.1 viser liten/svak utviklet stilforståelse

35.8 Kandidaten tar selvstendige musikalske valg og viser meget god modenhet innenfor sjangeren.

P9.8 Ikke god stilkunnskap, portamento i Mozart er stilbrudd i de fleste sammenhenger.

Det kan se ut som om det er en liten sammenheng mellom vurderingen av stil/sjangerforståelse og tolkning og karakter. Av 36 begrunnelser som beskriver forståelse for sjanger/stil positivt, er 34 knyttet til vurderinger med karakteren 4, 5 og 6, mens 2 begrunnelser er gitt for fremføringer læreren har vurdert til karakteren 3. Av 32 begrunnelser som har negativ vurdering av dette, er 29 knyttet til karakteren 4 eller 3, mens 3 begrunnelser med negativ vurdering er knyttet til fremføringer med karakteren 5.

Jeg har valgt å dele opp nodalpunkter eller mer detaljerte forhold som tas opp innen kategorien interpretasjon slik:

- Frasering/ melodiføring og sans for linjer
- Forståelse for musikkens helhetlige struktur, form og oppbygning
- Fornuftig valg av tempo, forståelse for time, groove og evne til å skape fremdrift og fornuftige valg av tempoendringer
- Andre typer valg knyttet til tolkning

Frasering/ melodiføring og sans for linjer

Frasering, melodiføring og sans for linjer tas opp i 50 begrunnelser. 19 lærere tar ikke dette opp i noen begrunnelser eller tar dette kun opp i forhold til en av fremføringene, og det kan se ut til å være tilfeldig hvilke fremføringer dette tas opp for. I 41 begrunnelser gis det en generell vurdering av frasering, f.eks "god frasering", men kvalitet artikuleres på mange ulike måter. De to vanligste variantene er utsagn om at man savner/ det mangler frasering eller konkret beskrivelse av fraseringen, som f.eks "kantete frasering":

P2.5 lite fraseringsvilje.

P9.2 Savner fraseoppbygging

38.8 Elegant frasering.

19.4 kantete frasering.

14.1 god frasering som gir fine linjer.

8.5 Den musikalske tolkning bærer for stor preg av enkelttoner og lite frasering.

Lærerne er ikke enige i sine vurderinger av kvaliteten på frasering. For halvparten av fremføringene har lærerne som har skrevet om frasering delt seg i to omtrent jevnstore grupper i forhold til å vurdere fraseringen negativt eller positivt.

Forståelse for musikkens helhetlige struktur, form og oppbygning

Forståelsen av form, oppbygning og struktur eller måten den musikalske strukturen avspeiles i tolkningen/fremføringen tas opp i 38 begrunnelser, men kun 5 lærere tar opp dette for flere enn 2 fremføringer:

11.5 Stykket er gjennomspilt, men hun har ikke formet det.

14.3 Eleven viser god forståelse for stykkets struktur.

21.5 Synes delene blir litt for like.

Forming/struktur omtales negativt i kun 5 begrunnelser. Det kan være interessant å merke seg at 4 av disse er knyttet til elever som har fått karakteruttrykket 3 for fremføringen sin. Dette kan antyde at evnen til å forstå stykkenes form og å anvende forståelsen for stykkenes form og struktur, betraktes som ferdigheter som i hovedsak bidrar til å styrke karakternivået. Dermed omtales ikke forståelse for form og struktur i begrunnelsene før elevene har nådd et visst karakternivå. En slik tenkemåte innebærer at dette forholdet betraktes som noe man enten får til eller ikke, og betraktes da som noe positiv ved fremføringen kun i den grad det beherskes. Når eleven ikke former musikken eller ikke fremfører musikken i tråd med stykkets struktur, så velger læreren ikke å omtale det. En slik tenkemåte underbygger også n oppfatning av at lærerne først og fremst peker på forhold eleven mestrer.

I 7 begrunnelser anvendes begrepet helhet og jeg har tolket bruken av begrepet som uttrykk for at eleven klarer å få stykkets enkelt deler til å inngå som naturlige deler innen stykkets helhetlige form og uttrykk:

7.3 God helhet

14.4 Tydelig form, god helhetsforståelse av stykket.

Valg av tempo og tempoendringer, forståelse for time og groove, og evne til å skape fremdrift

Time, drive, groove betraktes jeg som begreper som omfatter måten å tolke og fremføre noterte rytmemønstre på, og hvordan gjentakelse eller spill med den samme tolkningen bidrar til å få musikken til "å svinge". I rytmiske sjangrer er dette et sentralt element, men de samme forhold

omtales også innen andre sjangrer, men med en litt annerledes ordbruk. Tempo og rytme innen kategorien interpretasjon blir uttrykt på mange ulike måter slik eksemplene nedenfor viser:

2.1 kandidaten viser liten/svakt utviklet timing

10.4 Eleven viser bra driv, time og plassering i spillet

11.6 Han har god puls og timing

18.5 Men det "swinger" ikke

37.7 Rytmask, men ønsker den mer distinkt

Valg knyttet til rytme eller evne til å tolke stil slik at rytme tolkes og fremføres riktig eller med god "time", og omtale av valgt tempo og tempoendringer, finnes kun i 27 begrunnelser. Dette er tatt opp i begrunnelsene til 6 fremføringer der omtrent halvparten av utsagnene er fordelt likt mellom begrunnelsen til det klassiske fiolinstykket og den ene rytmiske gitarfremføringen. Dette viser at dette forholdet ikke kan knyttes til repertoaret eller sjanger. 3 lærere omtaler slike forhold for 3 kandidater. De resterende 14 lærerne som har dette med i sine begrunnelser, tar det opp for kun 1 eller 2 kandidater. Dette viser at det er litt tilfeldig når dette omtales i begrunnelsene.

Andre typer utsagn knyttet til tolkning

Det tas opp kun ett forhold til som kan plasseres i denne kategorien – valg av dynamikk. Dynamiske endringer kan betraktes som en del av musikerens tolkning av stykket, eller sammen med klanglig variasjon som en del av uttrykket. De fleste utsagn vedrørende dynamikk omtaler evnen til å bruke dynamikk for å realisere en tolkning av stykkets dramaturgi eller karakter, og er plassert i kategorien uttrykk. Men 4 begrunnelser tolker jeg slik at dynamikk behandles som en del av den valgte tolkningen eller formingen av stykket. Eksemplene viser slike utsagn:

32.4 Kandidaten former stykket fint dynamisk

10.4 Tempo øker mot slutten av stykket, men naturlig i forhold til økt dynamikk. fin oppbygning av stykket

Hvordan kvalitet på ferdigheter innen kategorien interpretasjon utdypes

I utsagn som jeg har plassert i hovedkategorien interpretasjon finner vi også tre måter å peke på kvalitet. Først og fremst finner vi begreper fra en kvalitetsskala der vi finner 97 utsagn med kvalitetsbegreper for å artikulere kvalitet på forhold innen interpretasjon. 77 av disse er positive og begrepet god eller godt anvendes 42 ganger. Utover disse er mangfoldet i begreper som uttrykker en plassering på en slik kvalitetsskala stort, med begreper som: svært fortrolig med, elegant, viser god modenhet i, fin, sikker, god(t), meget god. Også i denne kategorien er lærerne sparsommelige med

negative beskrivelser, og begrepet dårlig brukes kun tre ganger. Det kan være vanskelig å tolke kvalitetsbegrepene i forhold til hvor svak man mener utførelsen er på de omtalte områdene. Jeg har valgt å betrakte disse begrepene som begreper som uttrykker at under middels kvalitet er: ikke god, lite utviklet, ikke på noen spesielt god måte, viser liten modenhet i, litt for svakt. Middels kvalitet beskrives med begreper som: varierende, viser middels modenhet i, kunne vært bedre. Det kan se ut som om lærerne forsøker å skåne elevene når de vurderer prestasjoner som svake gjennom upresise og forsiktige kvalitetsbeskrivelser.

27 ganger finner vi utsagn knyttet til kategorien interpretasjon der læreren beskriver noe som vises eller ikke vises. Av disse er 13 utsagn negativt orientert med et budskap om noe som mangler eller noe elevene gjerne skulle vist mer av. Slike utsagn innebærer at det hadde vært bedre kvalitet i fremføringen dersom noe ble vist eller var med i fremføringen. Positive utsagn finner vi i 14 begrunnelser der det pekes på at eleven viser noe, har noe eller skaper noe som bidrar til at musikken blir godt fremført. 17 lærere har benyttet denne formen for artikulering av kvalitet og alle disse har enten en negativ eller en positiv vinkling i sine begrunnelser.

Den tredje måten lærerne beskriver kvalitet på i kategorien interpretasjon, er gjennom konkrete beskrivelser der kvalitetsbeskrivelsen kan oppfattes gjennom korrekt tolkning. Slike beskrivelser finner vi i to former. I noen få utsagn, 10 utsagn, finner vi begreper som indirekte beskriver kvalitet på det man tar opp ved at man bruker beskrivende ord som man kan forvente at kjennere (pedagoger) tolker korrekt i forhold til kvalitet. Slike beskrivende begreper er: stivt, heseblesende, snublende, tydelig, ufri, hard, kantete, statisk. Med unntak av begrepet tydelig, kan disse begrepene knyttes til middels eller under middels kvalitet på utførelse, dvs. at slike utsagn i stor grad brukes for å uttrykke svakheter ved fremføringen. Den andre formen for kvalitetsbeskrivelse innebærer beskrivelse av interpretasjonen eller konkrete beskrivelser av elevenes fremføring. Eksempler på dette er "tittelen på stykket burde legge føringer for tolkning (18.6)" eller korte utsagn som "kandidaten forstår musikken" (12.2). Denne type utsagn finner vi 52 ganger knyttet til forhold i kategorien interpretasjon. 35 av disse utsagnene peker på forhold som er negative og kan være ytterligere eksempler på ulike måter å være hensynsfull på når man mener at noe ved fremføringen er dårlig eller under middels.

I utsagn knyttet til interpretasjon finner vi også en overvekt av positive vurderinger, altså at man først og fremst peker på det eleven mestrer. 114 ganger blir forhold knyttet til interpretasjon beskrevet positivt eller beskrevet som noe fremføringen har, og dette er å betrakte som positivt

(middels eller over middels). Utsagn om interpretasjon har et negativt preg som peker i retning av middels eller under middels kvalitet på det fremførte forekommer kun 69 ganger.

6.4.3 Uttrykk

Vi finner utsagn og begreper som hører hjemme i kategorien uttrykk i 165 begrunnelser, og dette er dermed den kategorien som tas opp nest flest ganger etter kategorien teknikk. Kun 2 lærere tar opp forhold i kategorien uttrykk i begrunnelsen til alle 8 kandidatene, mens 8 lærere omtaler uttrykk ved 7 fremføringer. De resterende 20 lærerne tar for seg forhold som hører hjemme i kategorien uttrykk i 1-6 begrunnelser. Gjennomsnittlig tar deltagerne opp uttrykk i 5,5 begrunnelser. Dette viser at denne kategorien er sentral når lærerne begrunner karakteren for en fremføring, men det kan allikevel virke tilfeldig hvilke fremføringer dette omtales for. Begreper og utsagn inne denne kategorien kan sorteres i fire hovedgrupper:

- Utsagn som vurderer kategorien uttrykk.
- Utsagn knyttet til begrepene innlevelse og nerve
- Utsagn knyttet hvordan eleven skaper karakterforskjeller og variasjon generelt
- Utsagn som omfatter bruken av de konkrete virkemidlene dynamikk og klangbehandling med sikte på å skape det riktige uttrykket eller å skape nyanser og variasjon.

De tre første gruppene utsagn er helhetlige i sin karakter i den forstand at de beskriver resultatet av mange musikalske elementer, mens den siste gruppen er detaljert gjennom fokuseringen på de to konkrete elementene i musikkfremføringen.

Utsagn som helhetlig vurderer kategorien uttrykk.

I min analyse har jeg tolket utsagn som inneholder begrepene uttrykk, musikalsk, musisere og musikalitet, som utsagn man anvender for å gi en generell og helhetlig kvalitetsvurdering av ferdigheter knyttet til denne kategorien. I 25 begrunnelser blir "uttrykk" på ulike måter omtalt som et slikt helhetlig element, og man peker på kvaliteten på uttrykket, om kandidaten har uttrykk eller om fremføringen mangler et musikalsk uttrykk. Eksemplene nedenfor viser dette:

P9.2 Savner uttrykk.

18.4 Tydelig og rent uttrykk

I 27 begrunnelser omtales kandidatens "personlige uttrykk", men denne formuleringen brukes kun av 7 lærere. Kun 3 lærere står for hele 19 av disse. De fleste av disse begrunnelsene dreier seg om at eleven har et personlig uttrykk som f.eks. "Eleven spiller med noe personlig uttrykk" (19.3), men i

noen få begrunnelser utdypes kvaliteten med kvalitetsbeskrivende ord som "fint". Med unntak av 4 begrunnelser brukes uttrykket "personlig uttrykk" som et positivt trekk ved fremføringen. Det er ingen direkte sammenheng mellom lærernes omtale av at eleven viser et personlig uttrykk som f.eks. "med et personlig uttrykk" (35.1), og karakteren som er gitt for elevenes fremføring. I læreplanen er personlig uttrykk brukt i kompetansemålene for hovedinstrument i Vg3 (Utdanningsdirektoratet 2006:4) for å definere det høyeste nivå for kompetanse. I Swanwicks kriterier finner vi lignende formuleringer for de høyeste nivåene. Allikevel har fremføringer som har fått vurderingen "med et personlig uttrykk" fått mange forskjellige karakteruttrykk. Men i ett tilfelle har en fremføring med karakteren 3 fått som en del av vurderingen at "stykket mangler personlig uttrykk" (15.5), altså en mulig kobling mellom karakter og kriterium.

I 45 begrunnelser omtales elevens musikalitet eller musisering. Måten begrepet "musikalsk" brukes på i omtalen av elevene eller fremføringen viser at begrepet brukes som et synonym for å fremføre musikk uttrykksfullt. I noen begrunnelser brukes begrepet musikalsk som en måte å artikulere kvalitet på, som f.eks. "Eleven fremfører stykket med noen grad av musikalsk uttrykk" (15.6). Begrepet musikalsk brukes i 7 begrunnelser der alle er positive i karakteriseringen, mens begrepet musisering brukes i 5 begrunnelser der tre av dem er av negativ karakter, dvs. beskrevet som noe man savner eller ønsker mer av. Begrepet musikalsk forbindes gjerne med det musikkpsykologiske emnet musikalitet, og knyttes vanligvis til personens evner. En slik begrepsforståelse innebærer at utsagn om elevenes musikalske fremføring kan betraktes som et utsagn om elevens evne, og det kan kanskje forklare hvorfor dette begrepet stort sett omtales i positive ordelag. Musisering som begrep er noe mer nøytralt og i større grad knyttet til musikerens handlinger. Dette begrepet finner vi oftere knyttet til negative omtaler, som noe som ikke er godt nok, eller som noe man savner. Det kan kanskje være lettere å peke på negative forhold ved fremføringen i ordelag som er klart knyttet til musikerhandlingen (det man gjør) og ikke musikeren (den man er). Eksempelene nedenfor viser ulike måter å bruke disse to begrepene på:

2.4 En musikalsk fremføring.

7.8 Kommet langt musikalsk. Viser stor modenhet i musikalsk variasjon

36.5 savner mer musisering

41.7 Mangler mye på musisering.

Utsagn knyttet til begrepene innlevelse og nerve

Innen kategorien uttrykk, finner vi 35 utsagn som inneholder begrepet innlevelse. Begrepet innlevelse innebærer det å leve seg inn i noe basert på en forståelse for det man skal leve seg inn i.

OrdnettPluss (Kunnskapsforlaget:2007) definerer innføling og forståelse som synonymer til innlevelse. I min analyse har jeg valgt å la forståelse høre hjemme i kategorien interpretasjon, mens jeg tolker bruken av begrepet innlevelse som en omtale om eleven klarer å uttrykke denne forståelsen. Innlevelse som begrep i kategorien uttrykk dreier seg altså om evne til å uttrykke musikkens karakter og stemning. En slik kobling mellom forståelse og innlevelse er allikevel noe uklart i noen av begrunnelsene der de fleste tekstene tar opp innlevelse som noe man har mye eller lite av. 4 begrunnelser utdyper kvalitet på innlevelsen med kvalitetsord som "fin" og i 3 begrunnelser brukes betegnelsen "musikalsk innlevelse". Disse utsagnene kan tyde på at begrepet ikke nødvendigvis alltid sier noe om hva innlevelse relateres til, men at det anvendes som en generell beskrivelse av uttrykk. Eksempelene viser ulike måter å bruke begrepet på:

2.7 Kandidaten viser liten innlevelse i fremføringen.

37.4 Musikalsk driv og innlevelse.

P6.6 viser fin innlevelse i spillet sitt.

I 2 begrunnelser brukes begrepet nerve, f.eks. "Har nerve i musikken" (36.8), som også kan betraktes som en vurdering av i hvilken grad utøveren har forstått musikkens karakter og stemning. Begrepet "nerve" kan forstås som til følsomhet (ibid), og ser ut til å uttrykke noe av det samme som innlevelse. Både begrepet innlevelse og nerve kan kanskje betraktes som en variant til utsagnet "personlig uttrykk" som jeg har omtalt som en mer generell betraktning av uttrykksfullhet. Felles for alle disse tre begrepene, er at de beskriver noe ved fremføringen som kan være vanskelig å beskrive konkret. På hvilken måte skal man spille for at man skal vise innlevelse?

Utsagn knyttet hvordan eleven skaper karakterforskjeller og variasjon generelt

12 lærere beskriver i 20 begrunnelser hvordan kvaliteten på elevens evne til å skape variasjon er, eller i hvilken grad eleven har nyanser i uttrykket. I flere av tekstene er begrepet variasjon brukt sammen med mer spesifikke komponenter i uttrykket, f.eks. savner variasjon i klang eller dynamikk, slik at variasjon av klang og dynamikk forteller noe om kvaliteten på klang eller dynamikk. I flest begrunnelser, i 11 begrunnelser, finner vi en vurdering av variasjon eller nyanser i fremføringen mer generelt, altså at variasjon og nyansering er en kvalitet i seg selv ved fremføringen uavhengig av hva som varieres eller nyanseres. Eksempelene her illustrerer dette:

31.1 god variasjon i spillet,

P6.4 Likevel savner jeg mer variasjon i måten hun spiller på, det blir mye likt.

15.3 Mangler nyanser og kontraster.

36. 4 kan nyansere mer

6 av disse 12 lærerne beskriver i tillegg i 10 utsagn hvordan de mener kandidaten formidler stykkets karakter eller om utøveren lager karakterforskjeller:

11.7 Hun klarer å lage karakterforskjeller gjennom stykket

32.3 Hun gir stykket karakter med den nødvendige ro

Utsagn som omfatter bruken av de konkrete virkemidlene dynamikk og klangbehandling

I 41 begrunnelser tas klangbehandling opp. Når klang defineres som en del av kategorien uttrykk henger det sammen med evne til å nyansere klang og anvendelsen av klangvariasjoner som virkemiddel for å skape variasjon og fargelegge musikken. I 4 begrunnelser karakteriseres klangen man anvender, to ganger som hard, en gang som tung og en gang som varm, men de resterende utsagnene omfatter en kvalitativ vurdering av klang, hvordan kvaliteten på behandling er, eller i hvilken grad det er variasjon i klang eller mangel på dette i fremføringen:

P6.3 Hun viser god klangfølelse

40.1 Fin og varm tone på tema,

37.5 Klanglig flatt.

34.4 men klangen er veldig hard og unyansert.

14.2 Til dels ujevn klangbehandling.

12.7 kunne med fordel gjøre enda mer utav klangforskjeller.

Dynamikk tas opp i 56 begrunnelser og utsagn om dynamikk er i større grad rettet mot av om det fremvises god variasjon i dynamikk eller at dynamikk anvendes godt for å skape et godt uttrykk:

41.4 Hun er meget bevist på dynamikk-bruk

10.8 Meget god bruk av dynamikk, både på ulike deler av stykket, men også inn og ut av fraser.

Begreper som forteller noe om kvalitet på forhold i kategorien uttrykk

Kvalitet utdypes i denne kategorien på de samme tre hovedmåtene som i de foregående kategoriene, dvs. at uttrykk omtales som godt utført, som noe eleven viser eller ikke viser, eller som mer konkrete beskrivelser av uttrykk eller deler av det.

85 utsagn beskriver kvaliteten på uttrykket eller konkrete deler av uttrykket med begreper fra en kvalitetsskala, men vi finner kun positive begreper fra kvalitetsskalaen dårlig – god.

I 50 utsagn pekes det på at forhold fra kategorien uttrykk vises, f.eks. med korte meldinger som "musikalsk fremføring" eller "uttrykksfullt". Slike utsagn må betraktes som positive beskrivelser av fremføringen. I 66 utsagn omtales forhold fra kategorien uttrykk som noe man savner eller noe eleven burde vist/ vist mer av.

63 ganger gis det konkret beskrivelse av uttrykket, f.eks. "klanglig flatt" (37.5). Når uttrykk beskrives gjennom karakteriserende begreper inneholder alle utsagnene, slik jeg tolker dem, en negativ kvalitetsvurdering.

Lærerne velger altså andre måter å gi uttrykk for svakheter på i fremføringen enn å bruke kvalitetsbegreper som er negativt ladde, men ser man på de tre måtene å artikulere kvalitet på samlet, fordeler utsagnene innen kategorien uttrykk seg ganske jevnt mellom positive og negative vurderinger. En del begreper dukker opp med små variasjoner i formuleringene, f.eks. "kandidaten har et musikalsk uttrykk", "musikalsk fremføring", "fint musikalsk". Det er svært vanskelig å lese av tekstene om det ligger noen kvalitativ forskjell i utsagn som ligner hverandre så mye, altså om nyanseringer i språkbruk er et forsøk på mer detaljert å plassere prestasjonen på en kvalitetsskala eller om variasjonene kun er av poetisk karakter.

6.4.4 Kommunikasjon/Formidling

Kommunikasjon og formidling tas opp i 107 begrunnelser. Begrepet kommunikasjon er gjerne knyttet til prosesser der det finnes en dialog mellom to personer, dvs. at man veksler mellom å sende og å motta noe, mens begrepet formidling gjerne er knyttet til prosesser der noen har senderrollen og noen andre er mottagere. Utsagnet "kommuniserer godt ut mot tilhørerne" (14.8) og "det er særdeles godt formidlet" (p2.8) innebærer begge at utøveren er "senderen". Det kan virke som om lærerne i stor grad bruker disse begrepene som synonymer der evnen til å formidle gjerne omtales som evnen til å kommunisere til eller med publikum. Eksemplene fra 14.8 og p2.8 viser dette.

7 lærere gir i 16 begrunnelser en generell vurdering av kommunikasjon og/eller formidling, men hele 8 av utsagnene av denne typen er skrevet av en lærer. Generelle betraktninger om formidling eller kommunikasjon foregår altså i liten grad og begrepene anvendes i mer detaljerte beskrivelser.

Det har vært problematisk å definere om et utsagn skal regnes som en detalj eller om det er ment å skulle være et helhetlig utsagn som rommer en rekke elementer. Dette gjelder i stor grad denne kategorien der begreper som overskudd, utstråling osv. Slike begreper kan innebære at en rekke mer grunnleggende detaljer er svært godt ivaretatt, eller at utøverens ferdigheter er så godt utviklet at

eleven i tillegg til dette klarer å fremvise det som blir uttrykt i begrunnelsen. Kategorien inneholder i tillegg følgende typer mer detaljert innhold:

- Innbyrdes kommunikasjon som dreier seg om i hvilken grad det er god kommunikasjon mellom solist og akkompagnatør/band, og hvilken rolle kandidaten tar i denne kommunikasjonen.
- Hvordan læreren opplever at fremføringen er interessant, overbevisende og at kandidaten bidrar til at lytteren får tillitt til musikeren.
- Hvordan kandidaten viser engasjement, overskudd og utstråling eller tilstedeværelse
- Sceneopptreden og det visuelle uttrykket

Innbyrdes kommunikasjon

11 lærere omtaler i 17 begrunnelser kommunikasjonen mellom eleven og akkompagnatør eller medmusikere. Innbyrdes kommunikasjonen beskrives både som en observasjon av samhandling og som noe som kan høres, men det er vanskelig å skille ut når læreren mener at mangelen på innbyrdes kommunikasjon fører til at musikken slik den høres av lytteren påvirkes av det. Eksempel på konsekvenser av dårlig innbyrdes kommunikasjon kan være at samspillet blir upresist eller på andre måter ikke fremføres godt rytmisk og tonalt. Innbyrdes kommunikasjon kan også vurderes som er en visuell ekstramusikalsk komponent som påpekes fordi det påvirker lytterens inntrykk av musikkfremføringen. Tekstene nedenfor illustrerer hvordan dette tas opp på ulike måter:

10.1 Eleven fremstår som bandleder og gir gode "Que".

14.8 er lydhør overfor akkompagnatør.

32.1 god samhandling med medmusikere. Har god kontakt med medmusikere. Kandidaten har etablert et godt samspill.

Hvordan læreren opplever at fremføringen er interessant, overbevisende og at kandidaten bidrar til at lytteren får tillit til musikeren.

McPherson og Schubert har i sin oversikt over komponenter som kan knyttes til kommunikasjon brukt begrepene tillitskapende, interesseskapende og overbevisende. I lærernes tekster betraktes disse forhold på to måter: Beskrivelse av lærerens opplevelse av interesse og trygghet eller utsagn om at eleven oppleves som overbevisende, og lærerens beskrivelse av elevens foreviste engasjement, liv, overskudd, utstråling eller på andre måter å beskrive de "signaler" eleven gir. Det tilsynelatende samme innholdet i utsagnene kan betraktes som mottakerens opplevelse eller senderens budskap, og tolkningen påvirker måten læreren beskriver kvaliteten på i begrunnelsene.

43 utsagn dreier seg om i hvilken grad læreren opplever fremføringen som overbevisende og meningsfull, eller givende for seg som lytter. 28 av disse utsagnene beskriver en svak kvalitet, mens 15 av disse utsagnene som kan knyttes til lærerens opplevelse, er positivt orientert, dvs. at læreren beskriver sin opplevelse som en positiv opplevelse. Eksempler på slike utsagn er:

1.5 Blir litt kjedelig

41.6 Han mangler noe i forhold til autoritet i spillet sitt. Som lytter sitter man noe anspent og håper det skal gå bra.....

P6.6 Jeg savner en mer overbevisende framføring,

7.1 men helhetsinntrykk var overbevisende.

11.8 det er behagelig og morsomt å høre på.

38. 6 Du verden, her blir jeg helt målløs. Lot meg "forføre" og sitter med gråten i halsen.

Senderperspektivet finner vi i 14 begrunnelser der 11 lærere sier noe om at eleven virker nervøs eller "preget av stundens alvor". Utsagn om dette kan tolkes som en forklaring på at eleven fremfører musikk litt dårligere enn vedkommende kan under andre omstendigheter, altså som et formildende faktum, eller som et utsagn om at fremføringen ikke er god fordi lytteren blir usikker på hvordan det kommer til å gå med musikeren som fremfører musikken. I de fleste utsagn om nervøsitet konstateres forholdet som et faktum uten at det kan betraktes som en kritikk av fremføringene eller en forklaring på andre svakheter i fremføringen. En typisk slik formulering er "Virker litt preget av" stundens alvor" (1.1), noe som ikke forteller hvilke konsekvenser det har i forhold til karaktersetting.

I noen begrunnelser er det tydelig tilkjennegitt hvordan en synlig nervøs utøver virke motsatt av tillitskapende, og gjennom å svekke mottakerens opplevelse redusere kvaliteten ved fremføringen. Denne teksten viser hvordan dette kan gjøres tydelig: "Hun er ikke helt trygg i situasjonen, dette går utover formidling og kommunikasjon med mottaker/publikum" (14.5).

Hvordan kandidaten viser engasjement, overskudd og utstråling eller tilstedeværelse

28 begrunnelser tar for seg i hvilken grad eleven utstråler engasjement eller overskudd, eller fremføringen virker fengende ved at eleven gir liv i musikken:

2.5 En livløs framføring.

8.5 Uengasjert framføring.

12.6 Kandidaten virker som han liker musikken.

14.4 den framstår som innadvendt og mangler "gnist".

24.3 virker engasjert,

P1.6 Er noe passiv i starten

P3.2 Fiolinspillet hennes er uinspirert

I 6 begrunnelser omtales tilstedeværelse eller "å være i musikken". Jeg oppfatter nærværet som noe man kommuniserer ved sin væremåte, og tekst 10.2 beskriver dette slik: "Hun viser med kroppen at hun er i musikken.". Tilstedeværelse og det å være i musikken suppleres ikke med artikulasjoner fra en kvalitativ skala, men må tolkes som et positivt trekk i alle begrunnelser som inneholder dette.

16 av disse til sammen 34 utsagnene er negative i sin karakter, mens den andre halvparten av disse utsagnene er positive. Det kan se ut som om beskrivelser som er rettet mot elevens evne til å vise noe, kan knyttes til svakere karakterer enn de karakterene vi finner knyttet til begrunnelser der utsagn om dette formuleres som et utsagn om lærerens opplevelse. En slik tolkning innebærer at når læreren beskriver noe som kan antyde at han eller hun har hatt en opplevelse, så forteller det at fremføringen har god kvalitet.

Sceneopptreden og det visuelle uttrykket

I begrunnelsene omtales dette på to måter, som omtaler av sceneopptreden og som omtaler av kroppsspråk eller det visuelle uttrykket. Slike forhold omtales i 14 begrunnelser. En lærer har tatt opp sceneopptreden for 7 av kandidatene med utsagn som "Bra sceneopptreden" (10.8), mens 5 lærere som tar opp forhold som omfatter det visuelle på en eller annen måte. 4 av disse begrunnelsene har utsagn om dette som innebærer en negativ vurdering, mens de resterende 10 er positive. Disse eksemplene illustrerer positive og negative formuleringer:

10.4 Rolig og behagelig sceneopptreden.

15.8 Hun blir noe urolig i kroppen. Dette ødelegger noe for den musikalske opplevelsen.

Jeg har pekt på hvordan nervøsitet eller usikkerhet kan bidra til at fremføringen ikke virker tillitskapende hos læreren. 5 av disse utsagnene om nervøsitet og usikkerhet inneholder en beskrivelse av hvordan dette synes visuelt, og det pekes da først og fremst på blick, fremtoning eller kroppsspråk. Slike detaljer er tatt opp av 5 ulike lærere, og denne type konkrete beskrivelser finner vi kun i vurderingen av de to sangerne og fiolinisten.

I læreplanen disse elevene undervises etter heter at eleven skal "kunne fremføre et repertoar" (Utdanningsdirektoratet 2006:3). At sceneopptreden og kroppsspråk tas opp i så liten grad kan forklares med at selve prøveformen, dvs. uten publikum og konsertform, ikke har gjort det naturlig for lærerne å ta det opp når de har skrevet begrunnelser i denne undersøkelsen. Men det kan også forklares med at lærerne først og fremst oppfatter hovedinstrument og musikkfremføring i den

sammenhengen som en lydproduserende musikkaktivitet, mens det visuelle knyttes til andre kompetansemål og at lærerne mener at vurdering av dette hører hjemme i andre fag. Dersom ferdigheter som kan knyttes til musikkformidling eller lignende kompetansemål i andre fag utelates i begrunnelsene, innebærer det at lærerne har snevret inn hva som ligger i begrepet musikkfremføring. Dette viser hvor viktig synet på hva begrepet fremføring i læreplanen innebærer er for valg av emner som tas med i begrunnelsene, og dermed kanskje også for karakterbeslutningen.

Begreper som forteller noe om kvalitet på forhold i kategorien kommunikasjon

I denne kategorien finner vi 66 kvalitetsbeskrivende ord i vurderingene, og alle hører hjemme i den bedre delen av kvalitetsskalaen. Begrepet god eller godt anvendes 27 ganger og begrepet fin eller fint anvendes 15 ganger. Dette viser at de lærere som bruker utfyllende begreper fra en kvalitetsskala, kun trekker frem de forholdene eleven mestrer eller viser seg ferdigheter over middels i. Svakheter i elevens fremføring omtales gjennom en negativt ladet beskrivelse av noe eleven viser, f.eks. "blir litt kjedelig". Konkrete beskrivelser dominerer utsagn som kan knyttes til kategorien kommunikasjon, og denne typen utsagn fordeler seg likt mellom 47 negativt ladde beskrivelser og 47 positivt ladde beskrivelser. I tillegg finner vi 6 ganger i vurderingene begrepet mangler eller "viser ikke".

6.5 Oppsummering – lærernes vurderinger som en felles diskurs

I kapittel 7.1-7.4 har jeg vist hvordan lærerne har forholdt seg til begrunnelsene rent språklig, og hvilke nodalpunkter som har vært sentrale i lærernes vurderinger i forhold til norm-kriterievurdering, prosess-produktperspektivet og de kategoriene som omtales. Jeg har også vist hvordan lærerne forholder seg til å artikulere tydeligere de forhold som omtales i begrunnelsene. Denne gjennomgangen viser at lærerne forholder seg til ulike kategorier ulikt, velger ulike tilnærminger til vurderingen som sådan og bruker ulike teknikker for å beskrive og utdype kvalitet. I dette kapittelet ser jeg på hvordan tendensene i det samlede tekstmaterialet for alle lærerne kan beskrives som diskurser i tråd med de tre retningene eller didaktiske innfallsvinklene til vurdering som ble beskrevet i kap.5, dvs. finner vi trekk som kan høre hjemme i en mål-middel-diskurs, i en diskurs som avspeiler Eisners synspunkter, eller i en diskurs inspirert av Swanwicks måte å formulere kriterier på?.

6.5.1 Vurderingene i lys av mål-middeltradisjonens syn på vurdering

Denne posisjonen bygger på et syn om at det er mulig og nødvendig å beskrive tydelig alle mål som skal nås, og at disse kan deles inn i en rekke mindre komponenter som kan måles hver for seg. En vurdering vil dreie seg om i hvilken grad disse delmålene er nådd og en oppsummering av slike delmål til en samlet sluttvurdering. Kravene til målformuleringer innebærer en høy grad av presisjon

og tydelighet, og tilnærmingen til kvalitet er gjennom målbare enheter og ulike former for skalaer for kvalitet. Selv om vi finner stor variasjon i detaljeringsgraden på de kriteriene eller kjennetegnene på måloppnåelse innen mål-middel-tradisjonen, fører denne tradisjonens krav til presisjon til at kriteriene eller kjennetegnene ofte blir svært detaljerte.

Analysen av utsagnene viser at 286 utsagn omtaler forhold fra de fire kategoriene teknikk, interpretasjon, uttrykk og kommunikasjon på en mer helhetlig måte, der kategoriene gjennom ulike samlebegreper er gjenstand for vurderingen, mens 698 utsagn er mer detaljerte i sin karakter ved å omtale detaljer innenfor de samme kategoriene. Kvaliteten utdypes på to måter, gjennom å beskrive at det omtalte kriteriet vises eller ikke vises, eller ved en kvalitetsvurdering gjennom konkrete beskrivelser eller ved å benytte et begrep som antyder en plassering på en kvalitetskala. Den siste metoden dominerer med hele 503 utsagn som f.eks. "eleven viser en god teknikk" eller "eleven har god intonasjon". Utsagnene samlet sett viser også at prosess- eller veiledningsperspektivet i liten grad er til stede, og begrunnelsene er stikkordspreget og opplistende i sin form, nesten litt skjematisk.

Denne måte å begrunne karakterer på samsvarer med mål-middelståstedet og med den praksis McPherson og Schubert peker på at vi finner omtalt i litteratur om vurdering av musikkfremføringer (McPherson/Schubert 2004:63). Dette kan forklares med at de fleste hovedinstrumentlærerne har vært utdannet i denne type vurderingstenkning, og denne praksisen stemmer også godt overens med den tenkningen som ligger i kunnskapsløftets læreplaner. De fleste lærerne i videregående skole har også vært gjennom en prosess med å forberede og implementere kunnskapsløftets læreplaner, og i diskusjoner om vurderingskriterier i tråd med føringene som er gitt her.

Gjennomgangen av lærernes begrunnelser viser at de ikke har en grunnleggende systematikk i mål-middeltradisjonens ånd. Det er stor variasjon i hva den enkelte lærer omtaler i sine begrunnelser for de ulike elevfremføringene, og det er i mange av vurderingene svært vanskelig å se sammenhengen mellom karakter som er gitt og vurderingens innhold. Begrunnelser som inneholder beskrivelser som på mange måter ligner hverandre kan være knyttet til ulike beslutninger om karakter. F.eks. er vurderinger som er overveiende positivt orientert brukt for de fleste karakterer som er gitt, og de beste karakterene har ofte "god" som den høyeste kvalitetsbetegnelsen. Begreper som svært god eller lignende er lite brukt.

Denne mangelen på samsvar mellom kvalitetsbegreper og karaktersetning kan tyde på at begrunnelsene avspeiler det begrepsapparatet lærerne har, og at lærerne ønsker eller forsøker å

bruke en kriteriebasert vurdering i tråd med kunnskapsløftets syn på vurdering, men at de ikke beregner karakteren på dette grunnlaget, men bruker andre mer intuitive metoder for å trekke konklusjonen. Altså at lærerne omtaler det de har språk for å omtale og at språket og formen i vurderingene i stor grad er påvirket av mål-middeltradisjonen. Viktige forhold som man ikke klarer å verbalisere inngår i tillegg som signifikant viktig i lærerens karakterbeslutning.

6.5.2 Vurderingene i lys av Eisners syn på vurdering

Denne posisjonen hevder at målet endrer seg underveis i den skapende prosessen, og det er derfor vanskelig å formulere tydelige mål eller ferdigheter som skal oppnås på forhånd. Derfor kan det ikke fastsettes entydige beskrivelser på kvalitet eller kriterier som hver for seg kan kvalitetsmåles. Kvalitet fremkommer som et holistisk produkt, dvs. at det ikke er et direkte resultat av å vurdere kvalitet på en rekke mindre detaljer. Verbalisering om kvalitet må derfor inneholde metaforer eller andre former for sammenligninger med fokus på holistiske aspekter som er signifikante for den spesifikke fremføringen. Eisner mener at tilnærmingen til kunstneriske produkter også må ha en poetisk form. En rimelig grad av felles oppfatning av kvalitet kan etableres gjennom å utvikle en felles connoisseurship, og fremføringene bør derfor vurderes med utgangspunkt i en slik "magefølelse".

Omtaler som innholdsmessig antyder en over middels fremføring, er gjerne knyttet til karakterbeslutning under middels. Et slik manglende samsvar mellom begrunnelse og karakterbeslutning, kan tyde på at selve karakterfastsettelsen gjøres på grunnlag av lærernes intuisjon eller en connoisseurship. Forskjellen i lærernes karaktersetting viser allikevel at det ikke finnes en felles connoisseurship for kvalitet. Det kan altså virke som om lærerne bruker sin intuisjon eller magefølelse, men den er ikke tilstrekkelig samordnet med andre læreres magefølelse slik Eisner ser for seg at connoisseurship skulle være. Lærere har i denne undersøkelsen kun hatt en fremføring å forholde seg til for hver enkelt elev. Min erfaring tilsier at samsvaret ville vært større med et større omfang av vurderingsmateriale, f.eks. ved at kandidatene fremførte flere stykker.

Eisners beskrivelse av kunstkritikerspråk innebærer at man peker på forhold som er signifikante for opplevelsen av kvalitet. Lærerne har i gjennomsnitt 3,8 utsagn knyttet kategoriene teknikk, interpretasjon, uttrykk og kommunikasjon. Få utsagn pr. fremføring peker i retning av en slik vurderingspraksis, men variasjonen mellom lærerne er stor i forhold til mengde utsagn. Å peke på få eller et begrenset antall elementer kan også avspeile den praksisen lærerne har i sin undervisning. Det vil være lite konstruktiv undervisning dersom læreren i sin veiledning i hovedinstrumenttimer skal trekke frem alle forhold ved fremføringene hver gang en lærer gir tilbakemelding til elevene.

Eisner peker også på at kunstkritikerspråket bør ha en poetisk form. Vurderingene består i stor grad av opplister og korte og til dels ufullstendige setninger i et muntlig språk som ikke kan beskrives som poetisk. Vurderingene har heller ikke mye fokus på prosess, og når de har det er det kun som veiledning for videre arbeid. I så få som to vurderinger gis det uttrykk for en oppfatning av hvor godt eleven har arbeidet i forkant av fremføringen. Dette avspiler oppgaven deltagerne i denne undersøkelsen fikk, og en slik oppgave tilfredsstillende ikke de kravene Eisner har satt for at man skal kunne gi en god vurdering.

Eisner peker på at produktene ofte ikke er kjent og gjerne blir skapt gjennom prosessen, men han mener at det av og til er nødvendig å formulere spesifiserte atferdsmål der f.eks problemløsningen kan innebære at man kan tolke musikkstykker ”med utgangspunkt i de anvisninger komponisten har gitt” (Hanken/Johansen 1998:63). Samtidig kan utsagn som bygger på en snever fasit for hvordan en tolkning skal være, betraktes som ikke å være forenlig med Eisners syn på produktenes forutsigbarhet. De 66 utsagnene som inneholder en vurdering av i hvilken grad fremføringen er i samsvar med stilens eller sjangerens konvensjoner, kan slik sett sies å bryte med Eisners syn ved at de i for stor grad snevrer inn tolkningsrommet. At det er stort, vises jo ved at lærerne ikke konkluderer likt. Dette gjelder spesielt innen improvisert musikk som Eisner har definert som en av flere ekspressive aktiviteter (ibid:63).

6.5.3 Vurderingene i lys av Swanwicks syn på vurdering

Swanwick mener at det finnes en intersubjektiv forståelse for kvalitet på musikkfremføringer, og det er mulig på musikkens premisser å beskrive kjennetegn på gode og dårlige fremføringer av musikk som kan anvendes for musikk av en gitt vanskelighetsgrad. Kvalitetsvurdering handler om å definere vanskelighetsgrad for musikken og anvende kriterier for å definere kvalitet i fremføringen.

Vurderingen må bygge på samspillet mellom musikkens enkeltdeler og ikke en kvalitetsmåling av hver enkelt komponent. Kriteriene hans har en progresjon som bygger på at kunnskaper i musikk kan kjennes igjen som fire ”stadier”: lyden (materialene), uttrykksfullhet, hendelsesforløp og verdsetting (Swanwick 1994: 87). Med verdsetting menes at man skal være kritisk og hengiven i forhold til musikkens kulturelle verdier.

Hans beskrivelse av nivåene kan splittes opp i enkelte elementer, men i stedet for å kvalitetsvurdere hvert element, legger han vekt på forståelse, anvendelse og stabilitet. I hans beskrivelse av ”grade 6” heter det f.eks. at ”Utøveren har utviklet sans for stil og uttrykksmessige tradisjoner fra kjente musikalske tradisjoner. Teknisk, uttrykksmessige og formmessig kontroll utvises på en konsistent måte.”(Swanwick 1994:109). I stedet for å beskrive det tekniske nivået på en kvalitetskala blir

teknikk i Swanwicks neste kvalitetsnivå ("grade 7") omtalt med begrepet sikkerhet (" Fremføringen er teknisk sikker, stilriktig og overbevisende"). Kvaliteten på teknikk i dette eksempelet beskrives altså ikke med betegnelser fra dårlig-god-skala, men bruker sikker som supplerende kvalitetsbegrep.

Dette innebærer at Swanwicks beskrivelser av de beste prestasjonene omtaler andre forhold enn de som gjelder for svakere prestasjoner, og de laveste nivåene har større innslag av "materialer" enn de høyeste nivåene som har med forhold fra alle de fire stadiene Swanwick har satt opp for musikalsk kunnskap. I tillegg inneholder Swanwicks nivåbeskrivelser noe om graden av konsistens eller sikkerhet i anvendelsen av det som beskrives. Dermed vil utsagn som "*Hun musiserer fint gjennom hele stykket (41.2)*", være et uttrykk for at elevene viser ferdigheter på et høyere nivå enn kun materialene, og hun viser det på en konsistent måte. 259 utsagn handler om at eleven viser eller ikke viser ett eller flere elementer, uten at det omtalte er supplert med en artikulasjon som sier noe om sikkerhet, konsistens eller lignende om anvendelse. Men dersom det man i vurderingen peker på at eleven viser kan betraktes et slags ferdighetsstadium, eller at læreren implisitt mener at det som omtales vises på en konsistent og sikker måte, kan disse utsagnene minne om karakteren ved Swanwicks beskrivelser av nivåer på fremføringene.

Når lærerne skriver om teknikk som på mange måter kan sammenlignes med Swanwicks mer grunnleggende ferdighetsnivå, materialer, har de i liten grad et anvendelsesfokus, men bruker kvalitetsskala med dårlig-god og lignende betegnelser.

Flere av vurderingene har utsagn som ligner på Swanwicks kriterieformuleringer ved at de omtaler større helhetlige forhold. Men det ser ikke ut til å være noen systematikk i forholdet mellom hva lærerne omtaler og de karakterene karakterer de gir, og innholdet i vurderingene endrer seg heller ikke i tråd med karakteren som blir gitt, slik Swanwicks beskrivelser av de ulike gradene legger opp til.

6.6 Representerer de ulike lærerne i undersøkelsen ulike diskurser i sine begrunnelser?

I oppsummeringen i kap 7.5, pekte jeg på at det samlede materialet viste at lærerne samlet sett i stor grad vurderte i samsvar med mål-middel-tradisjonen, men jeg fant noen trekk som kan minne om det synet Eisner har på vurdering og noen trekk som kan minne om Swanwicks måte å formulere kriterier for ulike kvalitetsnivåer på. I dette kapitlet ser jeg nærmere på ulikhetene mellom lærerne ved å peke på tendenser i den enkelte lærers begrunnelser som kan peke i en diskursiv retning.

6.6.1 Diskurser utledet av språklige og didaktiske kjennetegn

Diskurser karakterisert gjennom omfang tekst og antall forhold som omtales

Lærernes vurderinger kan beskrives i forhold til mengde ord og antall forhold eller kriterier som omtales. Den læreren som har korteste vurderinger har til sammen i sine 8 vurderinger skrevet 144 ord, mens den som har mest tekst har til sammen 1077 ord. Gjennomsnittlig bruker lærerne 345 ord og 11 lærere bruker flere ord enn gjennomsnittet og kan sies å ha en ordrik diskurs. Men antall ord sier ikke noe om hvor mange forhold man tar opp i vurderingene. Det ser vi ved antall utsagn, og lærerne har i gjennomsnitt 34 utsagn som sier noe om et generelt inntrykk av elevens fremføring eller noe helhetlig eller detaljert om forhold innen de fire kategoriene. Også her er det stor variasjon i antall utsagn fra 13 til 69 utsagn, og 10 lærere har flere slike utsagn enn gjennomsnittet. Det er interessant å merke seg at det ikke er noen direkte sammenheng mellom mengde ord i lærernes vurderinger og antall utsagn som jeg har tatt med i undersøkelsen, dvs utsagn som ikke er utelatt fordi jeg har vurdert dem som irrelevante (45stk) eller som er utelatt fordi de har vært svært vanskelig å tolke (48stk). Undersøkelsen viser at av de lærerne som har flere ord enn gjennomsnittet, har 5 stykker færre utsagn enn gjennomsnittet, mens 3 lærere som har flere utsagn enn gjennomsnittet, har færre ord sammenlagt enn gjennomsnittet.

Siden det ikke er noen sammenheng mellom mengde ord og antall utsagn, velger jeg å beskrive diskurser som både inneholder mange ord og mange utsagn som er relevante for vurdering av fremføringen, som omfattende vurderingsdiskurser. 6 av deltagerne kan sies å ha denne typen vurderingsdiskurs.

Detaljorientert eller helhetlig orienterte diskurser

Ser vi på utsagnene i forhold til om de er helhetlige i den forstand at de omtaler større enheter eller kategorier samlet, eller om utsagnene er detaljorienterte, uavhengig av hva lærerne snakker om i sine begrunnelser, finner vi store forskjeller mellom lærerne. 18 lærere har mer enn dobbelt så mange detaljorienterte utsagn som utsagn om større og mer helhetlige elementer, mens kun 1 lærer har mer enn dobbelt så mange helhetlige utsagn enn detaljorientert. Resten av deltagerne har en rimelig jevn fordeling mellom disse typene utsagn. En annen måte å gi uttrykk for en helhetlig tilnærming til vurderingen er å gi en generell betraktning om elevens evner eller fremføringen generelt uten å gå inn på kjennetegnene ved selve fremføringen, for eksempel "eleven gjennomfører stykket godt" (18.7). 2 lærere har slike utsagn i flere enn halvparten av sine vurderinger.

Ved å anvende begge disse to innfallsvinklene for å beskrive i hvilken grad vurderingsdiskursen er detaljorientert eller mer helhetlig orientert, finner vi at det kun er 3 lærere som har en helhetlig orientert diskurs, mens 18 lærere kan sies å ha en detaljorientert diskurs.

Smal eller bred faglig diskurs

2 lærere har rundt 50 prosent av sine utsagn innen kategorien teknikk og 2 andre lærere har tilsvarende innen kategorien uttrykk. 2 av disse 4 læreren har også utelatt en kategori helt i sine vurderinger. Disse lærerne tar med andre ord opp forhold fra få kategorier og har en ganske smal tilnærming i sine vurderinger. 3 andre lærere har en noe jevnere fordeling av utsagn mellom kategoriene, men har utelatt en kategori i sine vurderinger og på den måten også avgrenset sitt fokus i vurderingene.

En diskurs som legger vekt på teknikk og uttrykk kan betraktes som en læreplanorientert diskurs der kompetansemålene i VG2 også inneholder de samme begrepene (Utdanningsdirektoratet 2006: 4):

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- beherske grunnleggende teknikk
- framføre et repertoar med musikk fra ulike sjangrer og/eller epoker
- knytte ulike uttrykksmåter til sjangrer og epoker

Disse kompetansemålene kan betraktes som å inneholde to mål som er knyttet til selve fremføringen og ett som forteller noe om kravet til at dette kan utføres "med musikk fra ulike sjangrer og/eller epoker". Å snevre inn det som omtales i begrunnelsene på samme måte som læreplanene er utformet med kompetansemål knyttet til teknikk og uttrykk, kan betraktes som en læreplanorientert smal faglig diskurs. De 7 lærere som har en tydelig overvekt av utsagn innen disse to kategoriene, eller som har utelatt en kategori i sine begrunnelser, kan sies å ha en slik diskurs. Dersom vi betrakter de to kategoriene teknikk og uttrykk samlet, ser vi at 14 lærere har mer enn 70% av sine utsagn knyttet til disse to kategoriene, dvs. over gjennomsnittet som er 66,7%. Tar vi begge disse to måtene å definere en smal diskurs på, ved å fokusere på to kategorier eller ved å utelate en kategori helt, finner vi til sammen at 17 lærere har en smal læreplanorientert diskurs.

De resterende 13 lærerne har en bredere vurdering der elementer fra alle kategoriene er i jevnere grad representert i vurderingene. Hvordan lærerne oppfatter kompetansemålet "framføre et repertoar..." avhenger av hvordan man tolker begrepet framføre. For mange vil begrepet utgjøre det viktigste kompetansemålet og inkludere alle aspekter ved en musikalsk fremføring. En slik læreplantolkning gjør det relevant å bringe på banen alle forhold som kan brukes for å beskrive en fremføring. En slik diskurs kan derfor også sies å være orientert mot læreplanen, men inneholder en

bredere faglig orientert diskurs der man søker å ivareta den bredden av kriterier som kan benyttes i kvalitetsvurdering av fremføringer på hovedinstrument.

Vi finner både den smale og den brede læreplanorienterte diskursen hos deltagerne av begge kjønn, hos lektorer og adjunker, hos lærere som spiller alle typer instrument, og hos lærere med realkompetanse innen klassisk musikk og rytmisk musikk. Det er en liten tendens til at deltagerne som arbeider på samme skole ligner hverandre noe i dette perspektivet. Ser vi på skoler som har to eller flere deltagere i denne undersøkelsen, ser vi at ved fire skoler har alle deltagerne en smal læreplanorientert diskurs, mens alle deltagerne fra 2 andre skoler har en bred læreplanorientert diskurs. Dette kan indikere at man har tilpasset seg en felles tilnærming til det å begrunne karakterer f.eks gjennom arbeid på skolen med å utvikle vurderingskriterier, og dermed antyde at det finnes diskurser som representerer en skolekultur.

Mestringsorientert eller dømmende diskurs

Det har vært vektlagt i kunnskapsløftet og R94 at lærerne i sin vurdering skal legge vekt på å beskrive det eleven mestrer. Det er vanlig å hevde at ros gir en bedre læringseffekt enn straff, og innen behavioristisk tenkning er forsterking av ønsket atferd et vesentlig prinsipp. Ut fra et slikt perspektiv vil en diskurs kunne betraktes som "rosende" eller "risende". En annen måte å beskrive slike diskurser på kan være å snakke om mestringsorienterte diskurser der man peker på forhold eleven mestrer, eller dømmende diskurser der man peker på forhold eleven ikke mestrer eller mestrer dårlig. Det er stor variasjon i lærernes bruk av kvalitetsskalaord som "dårlig" og "god". Vi ser at det finnes lærere som i sine begrunnelser ikke har med noen ord fra kvalitetsskalaer der fremføringen eller detaljer ved fremføringen beskrives som å være av god kvalitet, og det er lærere som i sine begrunnelser har hele 42 slike positivt kvalitetsbeskrivende ord. I tillegg til begreper som beskriver på en kvalitetsskala over middels eller gode prestasjoner, kan en diskurs også være rosende og mestringsorientert på grunnlag av andre typer formuleringer også.

Legger en sammen utsagn der begreper som representerer kvalitet over middels inngår (f.eks "god intonasjon"), utsagn om at eleven viser noe (f.eks "musikalsk driv og innlevelse" og beskrivende utsagn som er av positiv karakter (f.eks "varm tone"), ser vi at deltagerne har en spredning i antall utsagn av denne typen som varierer fra kun ett positivt, rosende eller mestringsorientert utsagn til 52 slike utsagn. Gjennomsnittet for lærerne er 21 positive eller mestringsorienterte utsagn, og 9 lærere har flere slike utsagn enn gjennomsnittet. Ser vi på forholdet mellom utsagn som på ulike måter beskriver dårlig kvalitet ved fremføringen, og utsagn som beskriver noe eleven får til godt eller over middels for hver enkelte lærer, ser vi at det hos 18 lærere er mer enn dobbelt så mange utsagn

som er mestringsorientert og positive beskrivelser av forhold knyttet til fremføringen, som utsagn med negativ orientering. Kun 2 lærere har mer enn dobbelt så mange utsagn som er negativt orientert i forhold til positivt orienterte utsagn i sine begrunnelser, og kan dermed sies å ha en dømmende diskurs. De resterende 10 lærerne har en balansert fordeling mellom positive og negative utsagn og kan derfor ikke sies tilhøre verken en mestringsorientert eller dømmende diskurser. Ut fra et læringsperspektiv og særlig innen behavioristisk tenkning, vil mestringsorientering hos lærerne kunne beskrives som svært fornuftig, men jeg tillater meg å spørre om hvilken effekt dette får i forhold til elever som opplever at den verbalspråklige begrunnelsen ikke harmonerer med karaktervariasjonen som er gitt.

Min erfaring er at mange flinke elever og mange lærere også opptrer som om karaktersetning innebærer at alle i utgangspunktet har høyeste karakter, og at karaktersetningen dermed dreier seg om å påvise hva man har gjort feil når høyeste karakter ikke er gitt. Elever spør ofte om hvorfor de ikke fikk den eller den karakteren. En slik innfallsvinkel innebærer at det forventes å få påvist mangler og feil. Et møte mellom en slik tenkning og en mestringsorientert diskurs kan være utfordrende. En god begrunnelse bør oppleves å være i samsvar med den tallkarakteren som blir gitt. I neste kapittel blir sammenhengen mellom diskurs og karakterbeslutning tatt opp.

Individuelle diskurser definert etter språklig og didaktiske kjennetegn - oppsummering

Jeg trodde at det ville være et større veiledningsfokus enn det jeg fant i begrunnelsene. 15 lærere har utsagn som inneholder veiledning om videre arbeid, men kun 2 lærere har tendens i retning av veiledning gjennom slike utsagn for mer enn 4 kandidater. Det er dermed kun små og sporadiske tendenser til veiledningsdiskurs med fokus på fremovermeldinger.

Kun 5 lærere har utsagn som kan knyttes til normering eller sammenligning, og den som har flest slike utsagn har det for 3 fremføringer. Slike utsagn kan kjennes igjen som en slags normeringsdiskurs, men utgjør en svært liten del av alle læreres vurderinger og er derfor ikke tatt med i betraktningen når jeg har prøvd å beskrive ulike diskurser hos lærerne.

Forholdene jeg har tatt opp i dette kapitlet kan inngå i en beskrivelse av måter å formulere en vurdering på, og kan brukes for å beskrive ulike diskurser hos lærerne. Ingen av disse diskurstrekkene utelukker hverandre slik at en lærers personlige diskurs vil kunne ha trekk fra alle disse. Tar man hensyn til alle disse forholdene, fordeler lærerne seg på 18 ulike diskurstyper. Av disse er det 6 sett diskursbeskrivelser som kan passe til flere enn en lærer:

- En ordrik og detaljert mestringsorientert vurdering med en bred faglig orientering. (2lærere)

- En kortfattet og detaljert mestringsorientert vurdering med en smal faglig orientering. (2 lærere)
- En kortfattet og detaljert vurdering med balanse mellom mestringsorientert og mer kritisk orientert innhold, og en smal faglig orientering. (3 lærere)
- En kortfattet og mestringsorientert vurdering med vekt på større og mer helhetlige emner, og med en smal faglig orientering. (4 lærere)
- En kortfattet vurdering med vekt på større og mer helhetlige emner, balanse mellom mestringsorientert og mer kritisk orientert innhold, og en smal faglig orientering. (3 lærere)
- En kortfattet og detaljert mestringsorientert vurdering med en bred faglig orientering. (4 lærere)

Ingen av disse diskursbeskrivelsene kan knyttes til skole. Jeg har også foretatt ulike sorteringer av disse diskursive trekkene i forhold til kjønn, antall år deltagerne har undervist i videregående skole, instrument og lærerens sjanger, og ser ingen entydige tendenser til at disse diskursene kan knyttes til denne type kjennetegn hos læreren.

En inndeling av lærernes diskurser med utgangspunkt kun i de tre faktorene detaljert/holistisk, smal/bred faglig tilnærming og mestringsorientering, viser at det er 11 kombinasjoner eller karakteristiske diskurser hos lærerne, men det er kun 6 diskurser som er representert med flere enn to lærere. 5 av disse finnes hos 3 eller 4 lærere, og disse kan beskrives slik:

- A. En detaljert tilnærming med en bred faglig tilnærming og en jevn fordeling mellom mestringsorienterte og kritiske/negative utsagn.
- B. En detaljert tilnærming med en smal faglig tilnærming og en jevn fordeling mellom mestringsorienterte og kritiske/negative utsagn.
- C. En tilnærming med jevn fordeling mellom detaljert og mer helhetlig tilnærming, med en smal faglig tilnærming og en jevn fordeling mellom mestringsorienterte og kritiske/negative utsagn.
- D. En detaljert tilnærming med en smal faglig tilnærming og klar overvekt av mestringsorienterte utsagn.
- E. En tilnærming med jevn fordeling mellom detaljert og mer helhetlig tilnærming, med en smal faglig tilnærming og klar overvekt av mestringsorienterte utsagn.

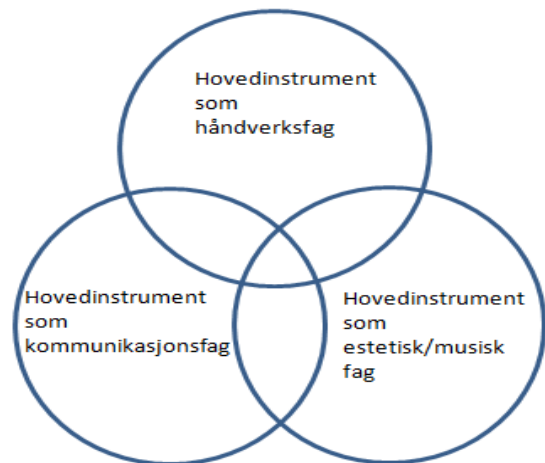
Den siste av disse 5 diskursene, E, skiller seg ut med hele 7 lærere representert. Denne kjennetegnes av å ha en detaljert tilnærming med en bred faglig orientering og har klar overvekt av mestringsorienterte utsagn. Det er interessant å merke seg at denne diskursen finnes hos 7 lærere

fra 7 ulike skoler. Dette underbygger at det ikke kan påvises en sammenheng mellom måten lærerne formulerer sine begrunnelser på og en vurderingskultur eller vurderingsdiskurs på de enkelte skolene.

6.6.2 Diskurser som avspeiler syn på kunnskap i hovedinstrument

Jeg har beskrevet tre spissformulerte syn på faget hovedinstrument: Håndverksfag, estetisk – musisk fag og kommunikasjonsfag. Selv om det neppe finnes noen lærere som kan sies å høre hjemme i kun et av disse ståstedene, vil det som har fokus i vurderingene kunne indikere en tendens i en av disse retningene.

Hovedinstrument som estetisk eller musisk fag innebærer en orientering mot henholdsvis de rette estetiske objektene eller de handlinger og praktiske erfaringer elevene får gjennom estetisk produksjon. Ingen lærere har utsagn om repertoarvalget i lys av estetisk verdi, og ingen lærere har utsagn som tar opp forhold knyttet til elevenes skapende virksomhet, spontantitet eller eksperimentelle holdninger. Min konklusjon blir derfor at på grunnlag av vurderingene, kan ingen av deltagerne sies å ha en diskurs som avspeiler et estetisk eller musisk fagsyn.



Figur 3 Modell for relasjonen mellom tre grunnsyn på faget hovedinstrument

En diskurs som kan knyttes til et syn på hovedinstrument som håndverksfag har fokus på teknikk som skal anvendes for å produsere et korrekt uttrykk innenfor de ulike sjangrene eller stilartene musikken som fremføres hører hjemme i. Dette innebærer at det må være en overvekt av utsagn som omhandler dette, og jeg har valgt å definere følgende utsagn som kjennetegn på en håndverksdiskurs:

- alle utsagn om teknikk uansett om det er helhetlig vurdering av teknikk som sådan eller om de tar for seg mer detaljerte forhold
- alle utsagn som omhandler interpretasjon uansett om de er helhetlig eller mer detaljert orientert
- alle utsagn som omhandler uttrykk uansett om de er helhetlig eller detaljert orientert

En diskurs som kan knyttes til et syn på hovedinstrument som kommunikasjonsfag innebærer at læreren har et større fokus på

- alle utsagn som omhandler uttrykk uansett om de er helhetlig eller detaljert orientert
- alle utsagn i kategorien kommunikasjon

Kategorien uttrykk som en del av en kommunikasjonstenkning kan betraktes som senderperspektivet. Det må nødvendigvis ligge tekniske prestasjoner og interpretasjoner til grunn for et musikalsk uttrykk. Dette medvirker til at det har vært vanskelig å plassere noen begreper og utsagn i kategoriene interpretasjon eller uttrykk. F.eks. beskriver utsagn om "å musisere" tydeligere utøverens senderrolle og dermed uttrykk, enn når læreren beskriver en fremføring som "musikalsk" som også kan innebære måten musikken er tolket på. I min analyse har jeg valgt å bruke hele kategorien uttrykk som relevant kjennetegn på en kommunikasjonsdiskurs, og utsagn innenfor denne kategorien er derfor med som slike kjennetegn. I en kommunikasjonsdiskurs er også mottakerperspektivet sentralt, og alle formidlingselementer og utsagn om lytterens egen opplevelse og andre forhold innen kategorien "kommunikasjon" må være med. Ved å summere utsagn knyttet til disse to settene med kjennetegn, og deretter se på hvor stor andel av den enkelte lærers utsagn som hører hjemme i den ene eller andre diskurstypen, får jeg følgende tabell:

Tabell 5 Fordelingen mellom håndverksutsagn og kommunikasjonsutsagn i prosent

Svarskjema	håndverksutsagn i % av totalmengde utsagn	kommunikasjonsutsagn i % av totalmengden utsagn
10	53	47
p9	53	47
36	56	44
25	57	43
p7	60	40
31	61	39
24	61	39
p2	62	38
34	62	38
1	63	37
35	63	37
32	64	36
21	64	36
p1	65	35
p6	66	34
15	66	34

41	66	34
14	66	34
19	66	34
40	66	34
37	68	32
18	68	32
8	70	30
7	71	29
12	71	29
11	72	28
38	76	24
p4	77	23
p3	78	22
2	81	19

Tabell 5 viser prosentfordelingen mellom utsagn som beskrives som håndverksutsagn og kommunikasjonsutsagn i deltagerne begrunnelser. Svarskjema merket "p" er fra pilotstudien.

Tabell 5 viser at ingen lærere har mer enn 50 prosent av sine utsagn knyttet til kjennetegn på en kommunikasjonsdiskurs. Ser vi på vektleggingen hos lærerne ser vi allikevel store forskjeller. Hvis vi ser på lærere som har over eller under gjennomsnittlig andel av sine utsagn i hver av disse utsagnsgruppene, finner vi at 14 lærere har mindre andel av sine utsagn som kan knyttes til en håndverksdiskurs og flere av sine utsagn innen en kommunikasjonsdiskurs, enn gjennomsnittet. Gjennomsnittet for alle deltagerne er at ca. 65 prosent av utsagnene er håndverksorientert og 35 prosent er kommunikasjonsorientert. 16 lærere kan på samme måte betraktes som mer håndverksorientert og mindre kommunikasjonsorientert enn gjennomsnittet.

6.6.3 Oppsummering – ulike diskurstyper hos deltagerne

Den ene innfallsvinkelen til diskurser jeg har brukt på lærernes vurderinger viser at det finnes 6 diskurstyper som vi finner hos flere enn en lærer som kan karakteriseres ut fra språklige eller didaktiske kjennetegn. Tar vi ikke hensyn til lengde på tekst og veiledningsperspektivet finner vi også 6 diskurstyper som vi kan kjenne igjen hos flere enn en lærer, der den som er mest representert (hos 7 lærere) kjennetegnes ved å være mestringsorientert og detaljert i sin tilnærming og ha en bred faglig tilnærming.

Den andre innfallsvinkelen viser at alle lærere har en håndverkspreget diskurs med mer enn 50% av sine utsagn knyttet til forhold som kan assosieres med musikeren som håndverker. Allikevel ser vi

store forskjeller i vektleggingen håndverk – kommunikasjon, og 14 lærere ivaretar kommunikasjonsaspektet i større grad enn gjennomsnittet.

En kobling mellom begge disse innfallsvinklene til individuelle diskurser viser at innen den gruppen lærere som har et større kommunikasjonsfokus enn snittet, finner vi alle de andre diskurstypene som er kjennetegnet ved språklig og didaktiske forhold, og det samme gjelder for de lærerne som i større grad enn snittet er håndverksfokuset.

6.7 Karaktersettingen

Jeg har tidligere i oppgaven hevdet at det er lite samsvar mellom begrunnelsesteksternes innhold og den endelige karakterbeslutningen læreren har gjort. Dette kan tyde på at lærerne bruker sin connoisseurship eller magesfølelse i stor grad i karakterbedømmelsen og bruker teksten mer som veiledning for eleven, eller at lærerne omtaler i teksten de forholdene de har et adekvat ordforråd for å omtale. Jeg har sortert karakterene som er gitt for hver enkelt fremføring fra laveste karakter som er gitt til høyeste, og tabellen nedenfor taler sitt tydelige språk om forskjellene i karaktersettingen.

Tabell 6 Oversikt over karakterene som er satt på hver enkelt kandidat

Karakter kandidat 1	Karakter kandidat 2	Karakter kandidat 3	Karakter kandidat 4	Karakter kandidat 5	Karakter kandidat 6	Karakter kandidat 7	Karakter kandidat 8
3,75	3	3	3	2,75	2	3	3
3,75	3	3,75	3	2,75	2,75	3	5
4	3	4	3	3	3	3	5
4	3,25	4	3	3	3	4	5
4	3,5	4	3	3	3	4	5
4	3,75	4	3	3	3	4	5
4,5	4	4,25	3,25	3	3	4	5
4,75	4	4,5	3,5	3	3	4	5,25
4,75	4	4,75	3,75	3	3,5	4	5,25
4,75	4	4,75	3,75	3	3,75	4	6
4,75	4	4,75	3,75	3	4	4	6
5	4	5	4	3	4	4	6
5	4	5	4	3	4	4	6
5	4,25	5	4	3	4	4	6
5	4,25	5	4	3	4	4	6
5	4,5	5	4	3	4	4	6
5	4,75	5	4	3	4	4	6
5	4,75	5	4	3,25	4	4,25	6
5	4,75	5	4	3,5	4	4,5	6

5	4,75	5	4	4	4	4,5	6
5	5	5	4	4	4	4,5	6
5,25	5	5	4	4	4,25	4,5	6
5,25	5	5	4	4	4,25	4,5	6
5,5	5	5	4,25	4	4,75	4,75	6
5,5	5	5	4,75	4	4,75	4,75	6
5,5	5	5	5	4	5	5	6
6	5	5	5	4	5	5	6
6	5	5	5	4,25	5	5	6
6	5	5	5	4,5	5,5	5	6
6	6	5,5	5	4,75	6	5,25	6

Tabell 6 viser karakterer som er gitt sortert for hver kandidat fra laveste til høyeste karakter.

Forskjellene i karakterer er like stor innad i lærergrupper som man skulle forvente kjente instrumentet og repertoaret godt, som mellom lærere som har realkompetanse innen det repertoaret som fremføres og lærere som ikke har det. Dette stemmer overens med en undersøkelse Fiske foretok i 1975 der trompetlærere og lærere med andre instrumenter skulle vurdere de samme trompetsolofremføringene. Hans konklusjon var at det spilte ingen rolle om det var instrumentspesialister eller andre lærere som vurderte dersom vurderingen kun skulle resultere i en karakter (Jørgensen 2009:137). I en studie i 1977 konkluderte Fiske med at det heller ikke var noen sammenheng mellom fremføringsferdighetene til den som setter karakter og samsvar i karaktersetting (ibid). Å kunne elevens instrument godt eller være inne i sjangeren gir med andre ord ikke nødvendigvis en mer "rettferdig" karakter enn når man bedømmes av andre lærere. Berge avdekket i 1997 at det ikke var samsvar mellom bedømmingen mellom ulike sensorer innen samme fakultet. Undersøkelsen hans viste også at instrumentalstudenter hadde større samsvar i sine vurderinger av medstudenters eksamensfremføringer på sang, slagverk, brass, treblåsere og strykere, enn lærere som underviste i instrumentene (ibid).

Forhold mellom karakterfastsettelse og lærerens individuelle diskurs

Tabell 7 Deltagernes karaktersetting for hver kandidat. Sortert etter lærerens gitte gjennomsnittskarakt.

Svarskjema	Karakter kandidat 1	Karakter kandidat 2	Karakter kandidat 3	Karakter kandidat 4	Karakter kandidat 5	Karakter kandidat 6	Karakter kandidat 7	Karakter kandidat 8	Gjennomsnittskarakt er alle kandidater	
p3	4	3	4	3	3	3	4	5	3,6	Lærer som setter lave karakterer
p9	4	3	5	4	3	4,25	3	3	3,7	
2	3,75	3,75	4	4	3	3	3	5	3,7	
36	4	4,5	5	4	3	3	3	5	3,9	
p2	5	4	5	3	3	2	4	6	4,0	
35	5,25	4,75	3,75	3,25	2,75	2,75	4	6	4,1	
p6	4,75	4,25	5	3,5	3	3,5	4,5	5,25	4,2	
14	5	4	5	4	3	4	4	5	4,3	Lærere som setter karakterer i tråd med gjennomsnittet
p4	5	4	5	3	3	4	4	6	4,3	
1	4	3,5	4	5	4,5	5	4	5	4,4	
38	6	4	5	4	3	3	4	6	4,4	
12	5	3	5	4	4	4	4	6	4,4	
15	5	5	4	4	3	4	4	6	4,4	
19	6	5	3	3	3	4	5	6	4,4	
p1	4,75	3,25	4,25	4,25	3,5	4,75	4,5	6	4,4	
18	4,5	6	5	4	3	3	4	6	4,4	
p7	3,75	4	4,75	5	4,75	4	4,75	5	4,5	
25	5	5	5	4	4	3	4	6	4,5	
41	5	5	5	3	4	4	4	6	4,5	
34	5	4,75	5	3,75	2,75	4,25	4,5	6	4,5	
40	5	4	5	3	4	4	5	6	4,5	
8	4,75	5	4,75	3,75	4	3,75	4,25	6	4,5	
37	6	4,25	5	3,75	3,25	5	4	5,25	4,6	
31	5	5	5	4	3	4	5	6	4,6	Lærere som gir høye karakterer
10	5,5	4,75	5	4,75	3	4	4,5	6	4,7	
21	6	4	5	4	4	5	4	6	4,8	
11	4,75	4,75	5	4	3	6	4,75	6	4,8	
24	5,5	5	4,5	5	4	5,5	4,5	6	5,0	
7	5,5	5	5,5	5	4	4	5	6	5,0	
32	5,25	5	4,75	5	4,25	4,75	5,25	6	5,0	
Karaktersnitt	4,93	4,35	4,71	3,93	3,43	3,95	4,22	5,65	4,4	

Tabell 7: blå farge: Karakterer inntil en karakter over gjennomsnittskarakt eren for den enkelte elev, Rosa farge: karakter mer enn en hel karakter over gjennomsnittskarakt eren for den enkelte elev, Hvit: karakterer inntil en karakter lavere enn gjennomsnittet for den enkelte elev, Gul farge: karakterer mer enn en hel karakter lavere enn gjennomsnittet. Røde tall: angir at tallet representerer høyeste eller laveste karakter som er gitt for kandidaten.

Tabell 7 viser den enkelte deltager karaktersetting og gjennomsnittet av lærerens karaktersetting. Lærernes gjennomsnittskarakter for alle kandidatene har mindre spredning enn det vi kan se mellom svakeste og sterkeste karakter som er gitt for den enkelte kandidat, og strekker seg fra laveste gjennomsnittskarakter på 3,6 til høyeste på 5.

Tabell 7 er sortert slik at læreren med lavest gjennomsnittskarakter kommer øverst. Ser man på gjennomsnittskarakteren lærerne har satt ser man at de fordeler seg ganske jevnt fra 3,6 til 5 men en viss opphopning på karakteren 4,4 og 4,5. Jeg har allikevel valgt å definere lærere i tre grupper:

- Lærere som har gitt lave karakterer: en lærer som har gitt lavere karakter enn gjennomsnittet og har for 5 eller flere kandidater gitt karakter under gjennomsnittet for kandidaten.
- Lærere som gir karakterer som gjennomsnittet for lærerne: en lærer som har gitt karakterer omtrent som gjennomsnittet og som har jevn fordeling mellom karakterer over og under snittet for den enkelte kandidat.
- Lærere som gir høye karakterer: en lærer som har gitt høyere gjennomsnittskarakter enn gjennomsnittet for alle lærerne og har gitt karakterer over gjennomsnittet for 5 eller flere kandidater

Denne inndelingen fører til at det er 7 lærere i gruppen som har gitt lave karakterer, og 7 lærere som har gitt høye karakterer, mens 16 lærere er i gruppen som gir karakterer rundt gjennomsnittet. Den siste og største gruppen har et stort samsvar i sin gjennomsnittlige karakter med karakterer mellom 4,3-4,6.

Tabellen viser også at 19 lærere har gitt en karakter for minst en kandidat som avviket med mer enn en karakter i positiv eller negativ retning i forhold til gjennomsnittskarakteren kandidaten har fått, og i gruppen lærere som gir karakterer som gjennomsnittet finner vi allikevel at ca. halvparten har et slikt stort avvik for minst en fremføring.

En sortering som viser forholdet mellom en lærers gjennomsnittlige karakter og den diskurstypen læreren har i forhold til språklig og didaktisk tilnærming, viser at det ikke er samsvar mellom dem. Vi finner stor grad av mestringsorientering i vurderingene jevnt fordelt i alle karakternivåer fra 3,6-5,0. En smal faglig tilnærming ser vi jevnt fordelt innen de samme karakternivåene. Læreren som har flest positive formuleringer har gitt gjennomsnittlig 4,4 i karakter, mens læreren som har færrest slike har gitt 4,3 i gjennomsnittlig karakter. Undersøkelsens laveste gjennomsnittskarakter er gitt av

en lærer som har 18 positive utsagn, altså en som representerer gjennomsnittet i forhold til balansen mellom utsagn om mestring og negative forhold ved fremføringen.

Det er stor spredning i diskursive trekk innenfor alle de tre nivåene lærerne representerer karaktermessig, lave karakterer, middels karakterer og høye karakterer, men det er noen små forskjeller mellom lærere i gruppene "lave karakterer" og "høye karakterer". Disse to gruppene består av 7 lærere hver og innen det lave karakternivået finner vi 3 lærere med mestringsorientert diskurs. Blant lærere innen det høye karakternivået finner vi 5 mestringsorienterte diskurser. Den lille antydningen til veiledningsorientering vi fant fordeler seg med 3 lærere innen kategorien "høye karakterer", mens kun 1 lærer er i gruppen "lave karakterer". I kategorien "lave karakterer" er det 5 lærere som er smale i sin faglige tilnærming, mens vi finner 3 lærere med tilsvarende smal tilnærming blant de i gruppen "høye karakterer". Mengden tekst og utsagn og detaljeringstilnærming eller helhetlig tilnærming fordeler seg ganske jevnt i begge gruppene lærere, men vi finner begge de to lærerne som har en dømmende diskurs blant de tre laveste karaktersnittene. Her finner vi også de to som har størst andel av sine utsagn innen de som ble definert som håndverksmessig orienterte, mens to av de tre lærerne som kan karakteriseres med en veiledningsorientert diskurs, er blant de tre lærerne som har gitt høyeste karakterer.

Dette kan oppsummeres med at det ikke er noe tydelig samsvar mellom diskursene og karakteren som er gitt, men lærere som gir laveste karakterer kan synes å være mer håndverksorientert og dømmende i sin diskurs enn andre lærere, og de lærerne som gir de høyeste karakterene er noe mer veiledningsorientert i sin diskurs.

Store avvik fra fremføringens gjennomsnittskaracter i enkelte av lærernes vurderinger.

Oversikten over lærernes karakterer viser at mange lærere avviker fra gjennomsnittet for den karakteren som er gitt for den enkelte elev med en hel karakter eller mer. Hvordan kan det forklares at lærerne som i gjennomsnittskaracter for alle åtte fremføringene er svært like, i vurderingene av en eller to fremføringer avviker betydelig i forhold til gjennomsnittet for disse? Jeg har sett på de vurderingene hvor ulike lærere har vurdert fremføringene mer enn en karakter strengere eller snillere enn gjennomsnittskaracteren fremføringen har fått, for å se hva som karakteriserer disse.

De strengeste vurderingene når man ser på hver enkelt fremføring for seg ligger med karakterene 2-3,75. 9 lærere har gitt 12 slike strenge vurderinger, og i 9 av begrunnelsene til disse karakterene ser vi tidlig i teksten at læreren har en generell betraktning av elevens kompetanse eller fremføring. Disse begrunnelsene er i hovedsak negativt orientert når det gjelder bruken av kvalitetsbegreper, ved

at man påpeker mangler eller uttrykker noe negativt i sine konkrete beskrivelser. I disse begrunnelsene er 22 utsagn kategorisert som negative, mens 5 er positive. 5 av disse vurderingene er gitt av lærere når de har vurdert elever som fremfører musikk på et instrument og i en sjanger de kjenner godt, så avviket kan ikke knyttes til lærerens kompetanse innen sjangeren eller instrumentet.

De snilleste vurderingene når man ser på hver enkelt fremføring fordeler seg på karakteren 5 – 6. 10 lærere har gitt 13 slike vurderinger og i 6 av disse begrunnelsene ser vi tidlig i teksten at læreren har en generell betraktning av elevenes kompetanse. Disse begrunnelsene inneholder svært lite som er negativt karakteriserende, 35 kategoriserte utsagn er positive, mens kun 3 er negative. De sterkeste kvalitetsbegrepene som brukes er ”god” og ”godt”. Artikulasjoner som ”meget god” eller ”svært god” eksisterer ikke i disse tekstene. Blant de lærerne som har gitt karakterer som er en hel karakter bedre enn gjennomsnittet, finner vi kun 2 lærere som har gitt denne typen avvikende vurdering for fremføring av musikk på et instrument og i en sjanger de kjenner godt. Dette kan tyde på at lærere enten velger å gi en god karakter når man er i tvil eller føler at man ikke behersker repertoaret, eller at man lettere lar seg imponere på et område man ikke kjenner godt.

En lærer som ligger på gjennomsnittet i sin karakterfasetting, har et avvik på mer enn en karakter i henholdsvis positiv og negativ retning for to kandidater. De fire andre lærerne som har et avvik på mer enn en hel karakter for mer enn en kandidat, har avviket enten i positiv eller negativ retning. Disse fire lærerne finner vi også innen gruppen av de tre som gir laveste karakterer eller de tre som gir høyeste karakterene. 7 av 13 begrunnelser for fremføringer med karakter mer enn en karakter høyere enn gjennomsnittskarakteren, har utsagn i kategorien kommunikasjon, mens 5 av 12 vurderinger med karakterer under gjennomsnittet har utsagn i denne kategorien. 10 av 13 begrunnelser knyttet til karakterer som er høyere enn gjennomsnittet omtaler teknikk, mens 9 av 12 begrunnelser gitt for fremføringer med mer enn en karakter lavere karakterer enn gjennomsnittet inneholder omtaler teknikk. Tilsvarende ganske jevne fordeling innen de to kategoriene streng/snill vurdering finner vi i utsagn innen kategorien interpretasjon og uttrykk. Generelt er også mangfoldet når det gjelder språklig stil, innfallsvinkler og trekk fra didaktiske ståsteder like mangfoldige som det vi finner i materialet ellers. Dette viser at lærernes beslutninger ikke henger sammen med hvilke kategorier som er med i vurderingen.

Det faktum at svært mange av vurderingen som er knyttet til karakterer som avviker med mer enn en karakter fra snittet gitt for fremføringen, innleder med en generell betraktning om fremføringen eller elevens ferdigheter, kan bekrefte antagelsen om at lærerne her bruker sin individuelle magesfølelse til selve karakterfastsettelsen før man formulerer begrunnelsen. Det kan se ut som om vurderingen

preges av dette på en slik måte at det gis en overvekt av positive omtaler for fremføringer som har fått en mer enn en karakter bedre enn gjennomsnittlig for prestasjonen, og en overvekt av negative omtaler for fremføringer som er gitt en hel karakter dårligere enn gjennomsnittet. At vi finner avvik av denne typen hos 7 lærere som kjenner instrument og sjanger ved fremføringen godt, reiser spørsmål om lærerens kompetanse på hovedinstrument er noen sikkerhet for rettferdig karakter eller om den like gjerne kan bidra til ytterliggående vurderinger.

7 Oppsummering

Arbeidet med å tolke og sortere tekstene lærerne har skrevet som begrunnelser for karakterer de har gitt på åtte ulike elever som har fremført et musikkstykke hver, har gitt god innsikt i et mangfold av måter å formulere seg på og hvor store variasjonene i forhold til hva man omtaler i en slik begrunnelse, kan være. Deltagerne er ikke plukket ut for å være et representativt utvalg. Deltagerne er frivillig med i undersøkelsen, men de representerer allikevel et mangfold ved å ha sin utdanning og praksis innenfor ulike instrumenter og sjangrer. Begge kjønn er rimelig jevnt representert, og det er stor spredning i deltagerens ansiennitet, geografiske plassering og skolens størrelse. I hovedsak har deltagerne hele stillinger eller relativt store stillinger. Dette gjør at en kanskje kunne ha ventet større forskjeller i resultatene dersom man i større grad hadde hatt deltagere som til daglig er ansatt ved andre institusjoner, f.eks. som kulturskolelærer med mest undervisning for mindreårige elever og nybegynnere, eller som fast ansatt musiker ved et orkester, men som har en eller to elever i hovedinstrument på videregående skole.

Hva skriver lærerne om?

Selv om vi finner utsagn som innebærer en viss grad av prosesstenkning og normering, domineres vurderingene av utsagn om produktet og innholdet samsvarer i stor grad med de kategoriene Schubert og McPherson (2004) har funnet i didaktisk litteratur der evaluering av musikkfremføring er tatt opp. Dette betyr at innholdet i hovedsak hører hjemme i kategoriene teknikk, interpretasjon, uttrykk og kommunikasjon.

Det er stor variasjon i begrunnelsenes omfang og bredden i det som omtales. Det samme gjelder om tilnærmingen er detaljorientert eller rettet mot større enheter. Utsagn som "dårlig intonasjon" og "en musikalsk fremføring" illustrerer dette.

Kvalitet beskrives hovedsakelig på tre måter. Ved å bruke begreper fra kvalitetskalaer som f.eks. svak, middels, god osv., ved å peke på at noe vises eller mangler som f.eks. eleven musiserer, eleven mangler dynamikk osv., eller ved å gi en konkret beskrivelse som implisitt skal forstås som et utsagn om kvalitet som f.eks. vakker klang, fremføringen er litt mekanisk. Det er store forskjeller mellom lærerne knyttet til om de peker på negative forhold ved fremføringen eller ikke, men undersøkelsen viser at lærerne i stor grad er mestringsorientert og trekker frem forhold ved fremføringene som elevene utfører godt.

Ligner begrunnelsene på hverandre?

Selv om lærerne i hovedsak har en diskurs som kan beskrives som en mål-middel-diskurs er det store variasjoner mellom lærerne. Analysen av begrunnelsene i forhold til tekstomfang, detaljert eller mer helhetlig tilnærming, smal eller bred tilnærming og grad av mestringsorientering, viser at vi finner 11 eller 18 ulike diskurser avhengig av hvor mange variabler som trekkes med i karakteriseringen av diskursen. En diskurs skiller seg allikevel ut og representeres av 7 lærere (ca.25 prosent av deltagerne). Denne er mestringsorientert og detaljert i sin tilnærming og har en bred faglig tilnærming.

Det er påfallende stor variasjon i lærernes kvalitetsvurdering innen de fleste kategorier og detaljer som omtales. Dette kan illustreres med utsagnene "dårlig intonasjon" og "rent og pent spilt", som er gitt av to ulike lærere for den samme fremføringen. Det er nesten ingen forhold som omtales der ikke minst en lærer avviker i forhold til andre læreres konklusjon, men vi finner også forhold der lærerne deler seg inn i ganske store grupper som representerer hver sin konklusjon. Innen noen omtalte forhold har deltagerne fordelt seg jevnt fra svært positiv omtale til svært negativ omtale.

Jeg har ikke funnet lærerdiskurser som kan knyttes til lærernes utdanning, ansiennitet i videregående skole, lærernes kjønn, skolekulturer, lærernes hovedinstrument eller sjangeren læreren har sin musikervirksomhet innenfor. De fleste lærere er ikke konsistente i forhold til hva de omtaler ved de ulike fremføringene. Når innholdet endrer seg i den enkelte lærers begrunnelse kan det heller avdekkes noe systematikk i forhold til om begrunnelsene er tilpasset fremføringenes instrument eller sjanger. Vi ser f.eks. elgitarlærere og sanglærere som ligner hverandre svært mye både i tilnærming og språk i vurdering av en sangfremføring, mens vi kan finne sanglærere som er svært ulike både i fokus og konklusjoner for den samme sangfremføringen.

Er det sammenheng mellom begrunnelsene og karakterfastsettelsen?

Lærerne er mestringsorientert i sine begrunnelser i den forstand at de omtaler i størst grad det eleven får til. Selv om mange lærere også peker på forhold som burde vært bedre eller som eleven ikke får til godt, kan det se ut som om forholdet mellom positive og negative utsagn ikke følger karakteren som er gitt. Etter å ha jobbet med de 240 begrunnelsene jeg har samlet inn, er det min klare oppfatning at lærerne må ha vurdert flere forhold enn de som er tatt med i begrunnelsen når de har fastsatt karakteren. Både Eisners ståsted, der det forutsettes at den profesjonelle læreren har utviklet connoisseurship og foretar en mer intuitivt basert kjenner-vurdering, og Swanwicks påstand om at det finnes en intersubjektiv forståelse for hva som er god og dårlig musikkutøving, underbygger at det er mulig og ønskelig at vurderingen må ha et slik intuitivt fundament. Når den

oppfattede kvaliteten formuleres verbalspråklig, foregår det i følge Swanwick et samspill mellom den intuitive opplevelsen og analysen. Det svært begrensede omfanget både i tekstmengde og i antall momenter som er omtalt, kan tyde på at begrunnelsen ikke inneholder alle de kriteriene læreren har anvendt ved karakterfastsettelsen, men de kriteriene læreren finner hensiktsmessige begreper for, og som han eller hun mener det er relevant å peke på som begrunnelse i kommunikasjon med andre.

Undersøkelsen jeg har gjennomført er ytterliggående i den forstand at det neppe finnes noen lærere som gir elevene karakterer på grunnlag av en isolert fremføring, heller ikke som sensor ved eksamen. Jeg vil derfor ikke trekke en for entydig konklusjon om at karakterene viser hvor stor avstand det er mellom hovedinstrumentlærere i deres vurderinger i andre sammenhenger. Ser vi på gjennomsnittskarakteren lærerne har gitt, finner vi derimot et avvik mellom de som gir strengeste og de som gir de beste karakterene på mer enn en hel karakter. Det kan se ut som om de strengeste karakterene er gitt av lærere som har en diskurs med en sterk grad av håndverksorientering mens de beste karakterene er gitt av lærere som har en noe mer veiledningsorientert diskurs i sine begrunnelser.

Begrunnelsene inneholder en rekke formuleringer som kan være vanskelig å tolke, og sammenhengen mellom begrunnelse og karakter er ofte svært lite synlig. Fagmiljøet bør arbeide for at presisjonsnivået blir bedre, og selv om mestringsorientering er viktig i all undervisning, kan man lett forestille seg frustrasjonen hos elever som får formidlet begrunnelser som ligner på de som får svært gode karakterer uten at de ser det i karakterene de får for sine fremføringer.

Kommer lærerne til den samme konklusjonen med hensyn til karakter?

Undersøkelsen viser at lærerne ikke setter lik karakter på fremføringene og at de gjennom sine viser at trekker ulike konklusjoner med hensyn til kvalitet på en rekke mindre detaljer ved fremføringene. Denne uenigheten kan indikere at lærerne oppfatter kvalitet ulikt, f.eks ved at man faktisk er uenig om at intonasjonen er god eller ikke. Jeg mener at det er mer sannsynlig at uenigheten i utsagnene avslører at man vurderer og begrunner ved en intuitiv sammenligning med andre prestasjoner man har hørt, eller ved en indre forståelse for hva man kan forvente for denne aldersgruppen og denne typen hovedinstrumentutøvere. Utsagn og vurderinger påvirkes trolig av denne forståelsen hos den enkelte lærer. Vi ser også at det kan være stor uenighet mellom lærere som har svært lik bakgrunn og gjerne kan betraktes som spesialister på instrumentet eller sjangeren fremføringene er utført i. Dette kan vise at karakteren ikke blir mer rettferdig ved at "ekspertene" setter karakter, noe som samsvarer bl.a. med konklusjonene i den undersøkelsen Fiske gjennomførte i 1975 (Jørgensen 2009:137).

At hele 17 av 30 lærere avviker med mer enn en karakter fra gjennomsnittet for en eller flere fremføringer, viser hvordan enkelte fremføringer er mer utfordrende for den som skal vurdere enn andre. Dette kan antyde at det i enkelttilfeller finnes noe ved en fremføring som treffer læreren positivt eller negativt i så stor grad at andre forhold overskygges. Dette underbygger i så fall behovet for å ha et sett med kriterier som utgangspunkt for å sikre at man tar hensyn til mange forhold når karakterer skal fastsettes.

I forbindelse med implementeringen av kunnskapsløftet har kriterieformulering hatt et sterkt fokus. Kvernbekk (2005) argumenterer for at klare kriterier "er nødvendige, men ikke tilstrekkelig fordi man også trenger prinsipper for å avgjøre forskjellighet og likeverdighet på tvers av kriteriene" (Kvernbekk 2005:118). Slike prinsipper kan f.eks. være å definere forventet vanskelighetsgrad ved stykker som skal fremføres, eller å definere hvordan man skal forholde seg til fremføringer med ekstremt høy kvalitet innen kategorien teknikk og svært lav kompetanse i forhold til kommunikasjon eller formidling.

Forholdet mellom begrunnelsene og læreplanens kompetansemål

Begrunnelseenes form og til dels innhold stemmer godt overens med kunnskapsløftets instrumentelle læreplantenkning gjennom deres stikkordsmessige gjennomgang av en rekke elementer som enten gis et kvalitetsbegrep eller der kvaliteten beskrives gjennom at det påpekes hva eleven viser. De omtalte forholdene, kategoriene og detaljer, kan betraktes som kriterier, og når de utdypes gjennom ulike artikulasjoner, får vi utsagn som kan betraktes som kjennetegn på måloppnåelse. Det konkrete innholdet i begrunnelsene samsvarer også i stor grad med vurderingskriterier vi finner hos musikkutdanningssystemer som klart hører hjemme innen mål-middel-tradisjonen.

Begrunnelseene kan på ulike måter knyttes til læreplanenes kompetansemål og er slik sett i samsvar med forskriftenes krav om at elevene skal være kjent med grunnlaget for karakterene i forhold til læreplanenes kompetansemål. Men lærernes begrunnelser varierer mye i forhold til hvordan de språklig er orientert mot begreper vi finner i læreplanen eller har en bredere tilnærning til kompetansemålene. En bred tilnærning innebærer at man alle ferdigheter eller kriterier som kan formuleres i forhold til den faglige tradisjonen man mener faget hovedinstrument er en del av. En slik tilnærning innebærer at man forholder seg til kompetansemålenes formuleringer som helheter som kan deles opp i mindre kriterier eller kompetanseområder.

Coda

Denne undersøkelsen har hatt som siktemål å avdekke noen sider ved praksis, slik at det kan brukes som utgangspunkt for lærernes arbeid med forbedring i forhold til forskriftenes krav om at elevene skal bli kjent med grunnlaget for karakteren som de får. Jeg håper også at denne oppgaven kan bidra til at hovedinstrumentlærere videreutvikler et veiledningsspråk preget av tydelighet og presisjon med sikte på kvalitet i undervisningen, og til at man gir begrunnelser som gjør at karaktersetning oppleves rimelig og legitimt hos elevene. Dette fokuset kan lett havne litt i skyggen i forhold til de mer formalistiske sidene ved skoleeieres arbeid for å etablere systemer for begrunnelser der form og system fort kan bli viktigere enn innhold. For meg personlig skal og vil hovedinstrumentfremføring alltid ha noe ved seg som ikke presist kan gjengis med ord. Fokus på verbalisering og begrunnelser må ikke føre til at viktige sider i læring og musisering reduseres i undervisningen. Verbalspråklige begrunnelser og utdypninger er ikke alltid en avgjørende faktor for utbytterik opplæring. Lærere og elever som ikke kan lytte til musikkfremføring uten en analytisk og verbalkategoriserende refleksjon, eller som ikke kan utøve musikk uten å måtte beskrive, begrunne eller forklare den verbalspråklig, går glipp av en verdifull side ved musikken.

8 Referanser

- Eisner, Elliot W. (1991) *The Enlightened Eye*, Macmillan Publishing Company, New York
- Elliot, David j. (1995) *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, Oxford University Press, New York
- Engelsen, Britt Ulstrup og Karseth, Berit (2007) Læreplan for kunnskapsløftet - et endret kunnskapssyn? I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr5 2007, s404-415*. Universitetsforlaget, Oslo
- Fostås, Olaug (2002) *Instrumentalundervisning*, Universitetsforlaget, Oslo
- Fuglseth, Kåre og Skogen, Kjell (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk – Design og metoder*. Cappelen akademisk Forlag, Oslo
- Gustavsson, Bernt (2000) *Kunnskapsfilosofi – Tre kunnskapsformer I historisk belysning*. Wahlström & Widstrand, Stockholm
- Hanken, Ingrid Maria og Johansen, Geir (1998) *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Harbo, Torstein, Lysne, Anders og Stenhouse, Lawrence (1975) *Artikler av Elliot W. Eisner – Skolens oppgave*. H.Aschehoug & Co (W.Nygaard), Oslo
- Johansen, Geir R. (1994) Evaluering av musikkundervisning I: Dyndahl, Petter og Varkøy, Livind (red.) *Musikkpedagogiske perspektiver*. Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Johansen, Geir R. (1995) Evaluering og musikkpedagogisk profesjonalitet. I: Adam, Milena, Dale, Erling Lars, Kruse, Bjørn m.fl *Kunstfagene til besvær eller begjær?* Tell forlag i samarbeid med FKS, Oslo
- Jørgensen, Harald (2009) *Research into Higher Music Education*, Novus Press, Oslo
- Jørgensen, Marianne Winther og Phillips, Louise (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*, Roskilde universitetsforlag, Fredriksberg
- Klempe, Hroar (1994) Musikk som mediefag I: Dyndahl, Petter og Varkøy, Øyvind (red) *Musikkpedagogiske perspektiver*. Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Kunnskapsforlaget (2007) *OrdnnettPluss, Kunnskapsforlagets blå ordboktjeneste i CDrom versjon 1.0.10*, Kunnskapsforlaget ANS, Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2009) Forskrift til opplæringslova (FOR-2009-07-01-964), Lovdata <http://www.lovdato.no/ltavd1/filer/sf-20090701-0964.html>
- Kunnskapsdepartementet (2006) Forskrift til opplæringslova (FOR 2006-06-23 nr 724), Lovdata <http://www.lovdato.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>
- Kunnskapsdepartement (2006) Vedlegg 1 til rundskriv F-012-06, Oslo
- Kvernbekk, Tone (2005) *Pedagogisk teoridannelse*. Fagbokforlaget, Bergen
- Lauvås, Per og Handal, Gunnar (2000) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelens Forlag, Oslo,
- Mager, Robert F. (1994) *Lær deg å formulere mål – hjelp til selvhjelp*, Tano AS, Oslo

MENC - The National Association for Music Education:

<http://www.menc.org/resources/view/performance-standards-for-music-grades-9-12> lest 5.1.2009

McElheron, Abigail (2008) *Information & Regulation for Trinity Guildhall Grade music examinations*, Trinity College, London

McPherson, Gary E., Schubert, Emery (2004) *Measuring performance enhancement in music I*: Williamson, Aaron (red): *Musical excellence – Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford university press, London

Nasjonalt læremiddelsenter (NLS) (1995) *Metodisk rettleiing – Vurdering i vidaregåande opplæring – skule*, Oslo

Nerland, Monika (2002) *Undervisning og rom for læring – et sosiokulturelt blikk på hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning I*: Bråten (red) 2002: *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Neumann, Iver B. (2001) *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget, Bergen

Nielsen, Frede V. (1998) *Almen musikkdidaktik*. Akademisk Forlag, København.

Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (red)(1999) *Mesterlære. Læring som social praksis*, ad Notam Gyldendal, Oslo

Norbury, Benjamin (2008) *Trinity Guildhall Examinations - Piano Syllabus*, Trinity College, London

Osa, Tom Eide (2005) *Kunnskap i musikkutøving : lyssett av kjelder som problematiserer artikulering av kunnskap*, Skriftserie fra Griegakademiet / Institutt for musikk: Universitetet i Bergen

Pinar, William F., Reynolds, William M., Slattery Patrick, Taubmann, Peter M. (1995) *Understanding Curriculum – An Introduction to the study of Historical and Contemporary Curriclum Discourses*. Peter Lang, New York

Polanyi, Michael (1966/2000) *Den tause dimensjonen – En innføring I taus kunnskap*, SpartacusForlag, Oslo

Saunders, Clark T. og Holahan, John M. (1997) *Criteria-Spesific Rating Scales in the Evaluation of High School Instrumental Performance I*: *Journal of Research in Music Education*, Vol.45, nr.8, 1997 s259-272,

Swanwick, Keith (1994) *Musical knowledge – Intuition, analysis and music education*. Routledge/ Falmer, London og New York

Swanwick, Keith (1999) *Teaching Music Musically*. Routledge/ Falmer, London and New York

Tait, Malcolm og Haack, Paul (1984) *Principles and Processes of Music Education, New Perspectives*. Teachers College Press, New York

Trinity College, London: <http://www.trinitycollege.co.uk/> lest 5.1.2009

Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*, Fastsett som forskrift av Utdanningsdirektoratet 4. april 2006 (<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=191459>), Oslo

Utdanningsdirektoratet (2004) *Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag*, Oslo

Utdanningsdirektoratet (2009) *Undervisvurdering i fag*, publisert 30.1.2009
(<http://www.udir.no/Brosjyrer/Undervisvurdering-i-fag/>), Oslo

Varøy, Øyvind (2003) *Musikk – Strategi og lykke*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo