

Marianne Lie Marnburg

# Vurdering av musikkutøvelse i videregående skole

– en kvalitativ undersøkelse av lærere  
og elevers erfaringer med vurderings-  
praksis i IKS2.



Norges  
musikkhøgskole  
Norwegian Academy  
of Music

Masteroppgave i musikkpedagogikk  
Norges musikkhøgskole  
Våren 2020

# Forord

Etter to lærerrike, utfordrende og spennende år ved NMH, sitter hun som aldri skulle skrive master med en ferdig oppgave i hendene. Veien hit har vært både spennende og ganske så krevende. Uten hjelp og støtte fra folk rundt meg, hadde det likevel vært langt vanskeligere. Jeg vil derfor benytte anledningen til å takke.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Geir Johansen, som har vært en bauta av kunnskap, oppmuntring, tålmodighet og konstruktive, grundige tilbakemeldinger. Det har vært uvurderlig, hele veien!

Jeg vil også takke rektorer og avdelingsledere ved de to skolene, som har gitt meg tilgang til noen av sine flotte lærere og elever. Til mine informanter vil jeg si takk for at dere satte av tid til å åpent og engasjert dele deres erfaringer.

Mine medstudenter på MAMP18: Takk for alle kollokvieøkter, litt for lange lunsjpauser, mer og mindre faglige økter på masterrommet, utblåsninger, fest og fjas! Takk også til dyktige og engasjerte lærere på NMH, som har bidratt til at vi fremdeles er forvirra, men på et stadig høyere nivå...

Til slutt en takk til fantastiske venner og familie som har heia hele veien, og gitt meg pep-talks, omsorg og tiltrengte pauser da det «sto på som verst»!

*Marianne Lie Marnburg*  
Oslo, juni 2020

## **Sammendrag**

Denne masteroppgaven tar for seg lærere og elevers erfaringer med vurdering av musikkutøvelse i videregående opplæring. For å svare på min problemstilling *Hvilke erfaringer har lærere og elever med vurderingspraksis i det utøvende programfaget Instrument, kor, samspill 2?* har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med fem lærere og fire elever fra to videregående skoler. Formålet med studien har vært å belyse hvordan både formativ og summativ vurderingspraksis *kan* erfares i et utøvende, sammensatt musikkfag. For å oppnå en større forståelse av disse erfaringene, undersøkes de med utgangspunkt i ulike vurderingsteoretiske perspektiver redegjort for gjennom en historisk og systematisk tilnærming. Blant annet belyses spennet mellom kvantitative og kvalitative prioriteringer i vurdering, perspektiver knyttet til vurdering for læring og analytiske og holistiske tilganger til vurdering i musikk. Studien viser at det finnes et mangfold av vurderingspraksiser i IKS2, og dermed kom det også til syne et mangfold av erfaringer blant lærere og elever. Informantenes fortellinger indikerer at vurderingspraksis i faget formes av en rekke individuelle, sosiale og strukturelle faktorer. Variasjoner kom til syne både i formativ og summativ vurderingspraksis, blant annet gjennom ulik grad av systematikk, ulike tilnærminger og ulike kvalitative og kvantitative prioriteringer. Det viste seg også ulike forståelser av vurderingsbegrepet og hva som ligger i begrepet vurdering for læring, mellom både lærere og elever.

## **Summary**

The topic of this master thesis is teachers' and students' experiences with assessment of music performance in Norwegian upper secondary school, and the subject *IKS2*. The purpose of the study has been to gain knowledge of how teachers and students experience assessment practices in a performing school subject situated in a field with a number of regulatory factors. In order to gain a deeper understanding of these experiences they are examined through a selection of assessment theory. The study shows that there are a variety of assessment practices within the subject *IKS2*, which means a variety of experiences among teachers and students also appeared. Their stories indicate that the assessment practices are shaped by a number of individual, social and structural factors. Variation were evident in both formative and summative assessment practices and appeared through different degrees of structure, different approaches and different priorities between qualitative and quantitative assessment methods of assessment. There also appeared to be different understandings of the concept of didactic assessment and the meaning of assessment for learning between teachers and students.

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1 INNLEDNING</b>	<b>1</b>
<b>1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING</b>	<b>1</b>
1.1.1 STUDIENS TEMA	1
1.1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	2
1.1.3 PROBLEMSTILLING OG FORMÅL	3
1.1.4 AVGRENSNING	4
<b>1.2 PROGRAMFAGET INSTRUMENT, KOR, SAMSPILL 2</b>	<b>5</b>
1.2.1 FORMÅL OG KOMPETANSEMÅL	5
1.2.2 RETNINGSLINJER FOR VURDERING	6
<b>1.3 OPPGAVENS DISPOSISJON</b>	<b>7</b>
<b>2 TIDLIGERE FORSKNING</b>	<b>8</b>
<b>2.1 VURDERINGSPRAKSIS GENERELT</b>	<b>8</b>
2.1.1 VURDERING FOR LÆRING	9
<b>2.2 VURDERINGSPRAKSIS I MUSIKK</b>	<b>10</b>
2.2.1 VURDERING I MUSIKKFAG I NORGE	11
<b>2.3 MUSIKKFAG I VIDEREGÅENDE SKOLE</b>	<b>13</b>
2.3.1 VURDERING AV MUSIKKUTØVELSE I VIDEREGÅENDE SKOLE	13
<b>2.4 OPPSUMMERING</b>	<b>15</b>
<b>3 VURDERINGSTEORETISKE PERSPEKTIVER</b>	<b>16</b>
<b>3.1. NØKKELBEGREPER</b>	<b>16</b>
3.1.1 VURDERINGSBEGREPET	16
3.1.2 VURDERINGSPRAKSIS	17
3.1.3 FORMATIV OG SUMMATIV VURDERING	19
<b>3.2 VURDERING I ET HISTORISK PERSPEKTIV</b>	<b>21</b>
3.2.1 EN KVANTITATIV TILNÆRMING	21
3.2.2 EN KVALITATIV TILNÆRMING	22
3.2.3 MÅL-MIDDEL-DIDAKTIKK OG KRITERIER	23
3.2.4 FRA KVANTITATIVE TIL KVALITATIVE PRIORITERINGER	24
<b>3.3 VURDERING I LYS AV KUNNSKAPSLØFTET</b>	<b>25</b>
3.3.1 VURDERING FOR LÆRING	27
3.3.2 VURDERING SOM UNDERVISNINGENS OMDREININGSPUNKT?	30
<b>3.4 VURDERING AV MUSIKKUTØVELSE – SPESIELT UTFORDRENDE?</b>	<b>31</b>
3.4.1 RELIABILITET OG VALIDITET I MUSIKKFAG	32
<b>3.5 TILGANGER TIL VURDERING I ET UTØVENDE MUSIKKFAG</b>	<b>33</b>
3.5.1 ANALYTISK VURDERING	34
3.5.2 HOLISTISK VURDERING	35
<b>3.6 EKVIVALENS</b>	<b>38</b>
<b>3.7 OPPSUMMERING</b>	<b>39</b>
<b>4 METODE</b>	<b>40</b>

<b>4.1 FORSKNINGSDESIGN</b>	<b>40</b>
4.1.1 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	40
4.1.2 VITENSKAPELIG TILNÆRMING: HERMENEUTIKK	41
<b>4.2 INFORMASJONSINNSAMLING</b>	<b>42</b>
4.2.1 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE OG FORBEREDELSE TIL UNDERSØKELSEN	42
4.2.2 UTVALG OG REKRUTTERING	44
4.2.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJU	46
<b>4.3 ANALYSE</b>	<b>47</b>
4.3.1 TRANSKRIBERING	47
4.3.2 ANALYSE- OG TOLKNINGSPROSESSEN	48
<b>4.4 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER</b>	<b>49</b>
4.4.1 RELIABILITET OG VALIDITET	49
4.4.2 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	50
<b>5 RESULTAT OG DISKUSJONER</b>	<b>51</b>
<b>5.1 HVORDAN FORMES VURDERINGSPRAKSIS I IKS2?</b>	<b>51</b>
5.1.1 FORHOLDET TIL RETNINGSLINJER FOR VURDERING OG FØRINGER FRA SKOLELEDELSEN	52
5.1.2 LÆRERSAMARBEID OM VURDERING	54
5.1.3 ELEVENE SOM AKTØRER I VURDERINGSPRAKSIS	55
5.1.4 DISKUSJON	56
<b>5.2 ERFARINGER MED VURDERING FOR LÆRING I IKS2</b>	<b>58</b>
5.2.1 FORSTÅELSER AV VURDERING FOR LÆRING	58
5.2.2 MÅLENE SOM UTGANGSPUNKT FOR VURDERING	60
5.2.3 FORMER FOR TILBAKEMELDING	62
5.2.4 REFLEKSJON OG INFORMASJON GJENNOM EGENVURDERING	63
5.2.5 FORHOLDET TIL KARAKTERER	65
5.2.6 DISKUSJON	66
<b>5.3 ERFARINGER MED SUMMATIV VURDERINGSPRAKSIS I IKS2</b>	<b>69</b>
5.3.1 ET BREDT VURDERINGSGRUNNLAG	70
5.3.2 VURDERINGSKRITERIER OG VURDERINGSVERKTØY	74
5.3.3 EKVIVALENSPERSPEKTIV	77
5.3.4 DISKUSJON	80
<b>6 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER</b>	<b>86</b>
<b>6.1 VURDERINGSPRAKSIS I ET HISTORISK PERSPEKTIV</b>	<b>86</b>
6.1.1 KVANTITATIVE OG KVALITATIVE PRIORITERINGER	86
<b>6.2 ET MANGFOLD AV VURDERINGSPRAKSISER</b>	<b>88</b>
6.2.1 VURDERINGSPRAKSISEN I ET FAGPERSPEKTIV	88
<b>6.3 SLUTTKOMMENTARER</b>	<b>89</b>
6.3.1 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	90
<b>REFERANSELISTE</b>	<b>91</b>
<b>VEDLEGG</b>	<b>98</b>
<b>1 GODKJENNINGSBREV FRA NSD</b>	<b>98</b>
<b>2 INFORMASJONS- OG SAMTYKKESKJEMA (ELEV)</b>	<b>100</b>

<b>3 INFORMASJONS- OG SAMTYKKESKJEMA (LÆRER)</b>	<b>103</b>
<b>4 INTERVJUGUIDE (ELEV)</b>	<b>106</b>
<b>5 INTERVJUGUIDE (LÆRER)</b>	<b>108</b>

## Oversikt over figurer i oppgaven

Figur 3.1: Løvlies praksistrekant

## **Oversikt over tabeller i oppgaven**

Tabell 1.1: Kompetansemål IKS2

Tabell 4.1: Informanter, endelig utvalg



# 1 INNLEDNING

---

*Jeg gikk første året på musikklinja i 2001, og husker spenningen da vi skulle få de første karakterene. Spesielt var jeg spent på sangkarakteren. Alle ville jo ha en god karakter i hovedinstrumentfaget. Det var jo derfor vi hadde valgt å gå musikklinja, fordi vi ville bli best mulig til å synge og spille. Mye av den samme spenningen var knyttet til vurderingen i biinstrumentene, kor og samspill. Det betydde liksom litt mer i disse fagene. De fagene hvor vi gav mye av oss selv, de fagene som på mange måter satte et kvalitetsstempel på oss som utøvende musikere. Når jeg tenker tilbake, innser jeg at vi visste lite om hvordan lærerne faktisk kom frem til karakterene, hvilke mål som gjaldt for fagene og hvilke kriterier som eventuelt lå bak.*

*Nesten 15 år senere var det jeg som skulle sette karakterer, som lærer på musikklinja. De undervisningsfagene som før hadde hatt hver sine standpunktvurderinger, skulle nå samles i én vurdering – elevenes samla kompetanse innen instrument, kor og samspill. Samtidig underviste og vurderte jeg på mange måter tre ulike fag på timeplanen. Som forholdsvis nyutdannet lærer var jeg godt opplest på læreplaner og retningslinjer for vurdering. Læreplanen inneholdt spennende mål, som ga stor frihet med tanke på hvilket innhold og hvilke læringsaktiviteter jeg kunne bruke med elevene. Samtidig sa den lite om hvordan dette skulle vurderes, og jeg skjønnte tidlig at dette var et område for diskusjon i mitt nye kollegium. Og den diskusjonen pågår enda...*

Med bakgrunn i denne situasjonsbeskrivelsen, vil jeg presentere tema og problemstilling for min studie, før jeg gjør rede for rammene for programfaget Instrument, kor, samspill 2 og retningslinjer for vurdering. Til slutt i dette kapittelet vil jeg beskrive oppgavens videre oppbygning.

## 1.1 Tema og problemstilling

### 1.1.1 Studiens tema

Tema for dette masterarbeidet er vurderingspraksis i utøvende musikkfag i videregående opplæring, nærmere bestemt faget Instrument, kor, samspill 2 (heretter IKS2). I et fag hvor musikkutøving er selve kjernen, får elever ved musikklinjene i stor grad møte og reflektere over sin gryende identitet som eventuelle fremtidige musikere. De utøver på sitt hovedinstrument,

både individuelt og i samspill med medelever, i tillegg til felles musikkutøvelse i korfaget. Der profesjonelle musikere møter vurdering fra anmeldere, konsertpublikum eller kollegaer, møter den musikalske utøvelsen i videregående skole formelle vurderingskrav, vurderingsprosedyrer og vurderingskriterier.

Vurdering er et område av opplæringen som høster stor oppmerksomhet og de siste tiår har *vurdering for læring* vært et av de store temaene innen skoleutvikling. I en didaktisk kontekst er vurdering noe annet enn våre hverdagslige dommer over musikkprestasjoner eller musikkuttrykk som vi *liker* eller ikke *liker*. I skolen snakker vi om underveisvurdering, sluttvurdering og egenvurdering – alt i sammenheng med elevenes læringsprosesser. Tilbakemeldinger og fremovermeldinger skal opplyse elever om hva de får til, og hva de ikke får til, helst i henhold til konkrete læringsmål og eksplisitte kriterier.

Vurdering i musikkfagene karakteriseres gjerne som utfordrende, på grunn av den kompleksitet og det vide uttrykksregisteret som ligger i fagenes natur. Spesielt utfordrende er det å skulle sette en karakterverdi på elevers *musikkutøvelse*, som uten tvil er preget av deres personlige uttrykk og i mange tilfeller fungerer som en identitetsmarkør. Gjennomgående for en del av den tidligere forskningen på området er at vurderingstemaet er undersøkt fra et lærerperspektiv. I mitt arbeid ønsker jeg å undersøke hvordan lærere og elever erfarer vurderingspraksis, i et utøvende musikkfag.

### 1.1.2 Bakgrunn for valg av tema

Som musikk lærer i videregående skole har jeg fått gleden å se elever utvikle seg, både musikalsk og personlig, individuelt og i samspill med medelever. Samtidig har jeg tidvis hatt følelsen av at vurderingsarbeid får større oppmerksomhet enn selve undervisningen og læringen. Et stadig tydeligere fokus på vurdering, har gjort at både lærere og elevers «frustrasjon» har blitt synlige for meg. Musikkutøvelsen, er for mange elever hovedmotivasjonen for å søke musikklinja. De fleste oppleves motivert for å lære, og finner glede i å spille og synge. Dermed er de også opptatt av å få en god karakter i dette faget, og av at vurdering må skje på en måte som oppleves riktig og rettferdig. Hvilke erfaringer har da elevene av den vurderingspraksisen som utøves, og som de selv er en del av? Erfarer de å få tilbakemeldinger som oppleves nyttige i læringsprosessen? Forstår de hva som vurderes og hvordan? Opplever elevene vurderingspraksisen som rettferdig?

Som lærer har jeg stadig vært i tvil om vi får med oss «hele bildet», om vurderingsformene er riktige, i hvor stor grad og hvordan kriterier eller kjennetegn på måloppnåelse skal utformes, og om vi utøver vurdering som faktisk fører til læring – temaer som også har vært aktivt diskutert med kollegaer. I IKS2-faget er det som regel et stort antall lærere som utøver vurderingspraksis innen ulike instrument, ulike sjangre, ulike undervisningsformer, og ikke minst ulike elever. Samtidig arbeides det ut fra samme læringsplan, samme forskrifter og eventuelle felles lokale retningslinjer. Hvordan tilfredsstilles krav om likebehandling av elevene i et fag preget av mangfold av instrumenter og musikerroller? Hvilke vurderingsformer brukes for å «måle» elevenes læring i et slikt fag? Hvordan forholder lærerne seg til læreplan, retningslinjer og føringer for vurdering? Hvilke rutiner har de for å gi læringsfremmende tilbakemeldinger?

Disse tankene og spørsmålene danner bakgrunnen for at jeg ønsker et dypere innblikk i lærere og elevers erfaringer med vurderingspraksis i IKS2.

### 1.1.3 Problemstilling og formål

Min problemstilling er:

*Hvilke erfaringer har lærere og elever med vurderingspraksis i det utøvende programfaget Instrument, kor, samspill 2?*

Jeg ønsker gjennom dette masterarbeidet å se nærmere på hvordan vurderingspraksis i et utøvende musikkfag erfares, i et utdanningsfelt preget av en rekke regulerende forhold. For å belyse denne problemstillingen tar jeg også for meg hvordan vurderingspraksis synes å formes. Jeg vil belyse hvilke tradisjoner og tilnærminger som kommer til syne, og hvilke teorier og forståelser som kan ligge til grunn for den erfarte vurderingspraksisen. Vurderingspraksisen undersøkes som helhet, det vil si både formative og summative vurderingshandlinger, og relasjonen mellom disse. Jeg ser også på IKS2-faget som helhet, i stedet for å fokusere på ett av hovedområdene eller ett instrument, da kravet om én sammenlagt karakter gjeldende for flere hovedområder kompliserer vurderingspraksisen ytterligere, og dermed er interessant å utforske.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i lærere og elevers fortellinger, refleksjoner og meninger når jeg søker svar på min problemstilling. Ut fra lærernes fortellinger ønsker jeg å belyse hvordan

de erfarer forholdet mellom formativ og summativ vurdering, hvordan ulike mål og kriterier får plass og eventuelt blir formidlet, hvordan de tilpasser vurderingen til den enkelte elev, hvordan de forholder seg til struktur, formelle krav og teorier knyttet til vurdering samt hvordan vurdering diskuteres og videre praktiseres i et kollegafellesskap. Disse erfaringene vil også kunne si noe om hvordan vurderingspraksis i faget formes. Gjennom elevenes fortellinger vil jeg undersøke erfaringer knyttet til hvordan de opplever å bli vurdert, hvordan de erfarer den vurderingspraksisen som initieres og utøves av lærere, på hvilken måte de selv reagerer på og deltar i den, og hvordan de ser sin egen læring i sammenheng med vurdering.

Ved å gjennomføre intervjuer ved to skoler kan jeg få et innblikk i hvordan vurderingspraksis i faget utøves, formes og erfares. Jeg har imidlertid ikke en intensjon om å generalisere funnene ved å si at disse erfaringene er gjeldende overalt. Formålet med studien er å kunne si noe om hvordan vurderingspraksis *kan* erfares i IKS2, med utgangspunkt i et utvalg lærere og elevers fortellinger. Ved å se dette i sammenheng med teori og forskning på feltet søker jeg en dypere forståelse av disse erfaringene. Jeg inntar dermed et deskriptivt og analyserende perspektiv, med mål om å utvide forståelsen og kunnskapen om vurderingspraksis i et komplekst og spennende fag.

#### 1.1.4 Avgrensning

Flere programfag innen programområdet musikk i den videregående opplæring har mål og innhold knyttet til musikkutøvelse. Bakgrunnen for min avgrensning til programfaget Instrument, kor, samspill er at musikkutøvelse er *kjerneområde* i faget. I læreplanen gjeldende på tidspunktet for studien, Læreplanverket for Kunnskapsløftet LK06, er faget IKS fordelt mellom programfagene IKS1 og IKS2, hvorav førstnevnte vurderes med standpunkt karakter i vg2 og sistnevnte i vg3. Jeg har videre valgt å begrense undersøkelsen til IKS2, med dets tre hovedområder *hovedinstrument, øvingslære og kor og samspill*. Dette har bakgrunn i at IKS1 omfatter enda flere hovedområder, noe som kunne gjort undersøkelsen i overkant komplisert. I tillegg er modenhet og erfaring hos elevene et viktig grunnlag for avgjørelsen om å innrette undersøkelsen mot den delen av IKS-faget som undervises i vg3. Likevel vil jeg understreke at innhold og erfaringer i de to fagene sannsynligvis er tett knyttet sammen, ved at innholdet i det ene (IKS2) bygger videre på det andre (IKS1). Jeg har også valgt å avgrense undersøkelse og analyse til lærer- og elevperspektivet. Det vil si at utvalget ikke omfatter foresatte, skoleledere,

lovgivere og læreplanutviklere. De opptrer i det empiriske materialet bare i den grad de omtales og får en rolle via lærerne og elevene i studien.

## **1.2 Programfaget Instrument, kor, samspill 2**

Som bakgrunn for det videre arbeidet er det naturlig å se på hvordan IKS2 som fag fremstår i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (heretter LK06). Programfaget IKS2 er som nevnt strukturert i tre hovedområder, med hver sine underliggende kompetansemål. Det understrekes i læreplanen at hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). De fleste skoler opererer med separate undervisnings- og vurderingsløp i hovedområdene, med lokale variasjoner i timefordeling og tverrfaglighet mellom områdene. Det er likevel et krav om én samlet karakter i IKS2, og vektlegging mellom hovedområdene er ikke fastsatt sentralt.

På de to skolene som er gjenstand for min undersøkelse er IKS2-faget timeplanfestet som tre ulike undervisningsfag, med følgende ukentlige timefordeling:

- Hovedinstrument (individuell undervisning, 1 time)
- Kor (klassevis undervisning, 2 timer – hvorav 1 time er satt av til større årlige prosjekter)
- Samspill (gruppevis undervisning, 2 timer)

Hovedområdet øvingslære undervises som en integrert del av de tre timeplanfestede fagene. De tre undervisningsfagene vurderes separat, for så å inngå i en samlet vurdering i IKS2.

I LK06 er det utarbeidet et felles overordnet formål for programfaget IKS. Dette danner sammen med kompetansemålene grunnlag for undervisningen og vurderingen og setter derved rammene for vurderingspraksis i faget.

### **1.2.1 Formål og kompetansemål**

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016b) gir formål for fag informasjon om «hvordan den samlede kompetansen i faget skal forstås» (s. 3). I formålet for IKS vektlegges det at faget skal ivareta musikkens utøvende dimensjon. Undervisningen skal legge til rette for felles estetiske opplevelser og erfaringer, og samtidig hjelpe den enkelte elev til å utvikle et personlig musikalsk uttrykk. Utvikling av selvdisciplin, tålmodighet og kreativitet nevnes som egenskaper som er viktige for at elevene skal oppleve personlig mestring. I formålsbeskrivelsen uttrykkes det også at faget skal gi elever mulighet til å kvalifiseres seg til opptak i høyere musikkutdanning, og utvikle kompetanse med tanke på å ivareta og fornye det norske

kulturlivet. Opplæringen skal samtidig bidra til å sikre musikkteoretiske kunnskaper gjennom praktisk arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).

Følgende kompetansemål er utviklet for IKS2, på grunnlag av fagets formål:

Hovedinstrument	Øvingslære	Kor og samspill
<p><i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- framføre et variert repertoar</li> <li>- formidle et musikalsk innhold med et personlig uttrykk</li> <li>- beherske egnet instrumentteknikk</li> <li>- gjøre selvstendige musikalske valg</li> <li>- delta aktivt på konserter</li> <li>- beherske relevante innstuderingsteknikker</li> </ul>	<p><i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utarbeide og begrunne korttids- og langtidsplaner for variert, allsidig og systematisk øving på hovedinstrumentet</li> <li>- vurdere egne ferdigheter, øvingsarbeid og egen utvikling</li> <li>- vurdere ulike læringsstrategier</li> <li>- anvende kunnskaper om prestasjonsforberedelse med tanke på å beherske fysiske, mentale og tekniske utfordringer i en formidlingssituasjon</li> <li>- gjøre rede for betydningen av god fysikk for musikere og anvende kunnskaper om hvordan belastningsskader kan forebygges</li> </ul>	<p><i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- forme et musikalsk uttrykk som leder og deltaker i kor og ensembler</li> <li>- orientere seg i et allsidig kor- og samspillrepertoar</li> <li>- lede framføringer med mindre kor/ensembler med publikum til stede</li> <li>- drive selvstendig innstudering i korets stemmegrupper</li> <li>- arbeide med klangbalanse og homogenitet i kor og ensembler</li> </ul>

Tabell 1.1: Kompetansemål IKS2 (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5)

Med denne studien har jeg ikke til hensikt å undersøke i hvilken grad lærernes vurdering evner å avdekke om disse målene nås og om elevenes læring samsvarer med dette. Mitt undersøkelsesfelt inkluderer imidlertid hvordan forståelser av utdanningens formål og kompetansemål kan være med på å forme vurderingspraksis. Gjennom mine informanters fortellinger vil jeg beskrive hvordan vurderingspraksis i faget kan formes og erfares, basert også på strukturelle faktorer, som både lærerplan og retningslinjer for vurdering kan sies å være.

### 1.2.2 Retningslinjer for vurdering

Når det gjelder vurdering i faget IKS2, er det fastsatt av læreplanen at elevene skal ha sluttvurdering i form av standpunkt karakter, samt obligatorisk muntlig-praktisk eksamen, utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen som del av vurderingspraksisen er imidlertid ikke grunnlag for min studie, utover den grad det måtte nevnes av mine informanter. Når det

gjelder øvrig vurdering i faget, henviser læreplanen til de generelle bestemmelsene om vurdering fastsatt i forskrift til opplæringsloven.

Forskrift til opplæringsloven, kapittel 3<sup>1</sup> kalles gjerne «vurderingsforskriften». Vi kan si at denne er et grunnlagsdokument for vurderingsaktiviteten i alle fag både i grunnskole og videregående skole, da den legger sterke føringer for læreres vurderingspraksis. Her går det blant annet fram at elevene har rett på både underveisvurdering og sluttvurdering, skal være kjent med målene for opplæringen og videre hva som blir vektlagt og hva som er grunnlag for vurderingen (§ 3-1). I tillegg til forskriften er det utviklet en rekke sentrale dokumenter og veiledere for vurdering, spesielt knyttet til satsningen på vurdering for læring, som igjen kan være med å legge føringer for vurderingspraksisen i faget.

### **1.3 Oppgavens disposisjon**

Denne oppgaven består av seks kapitler, inkludert dette innledningskapittelet. I kapittel 2 vil jeg ta for meg tidligere forskning på vurderingspraksis generelt, vurdering i musikkfag og forskning på musikkfag i videregående opplæring, inkludert vurderingspraksis innen dette feltet. I kapittel 3 presenteres teorigrunnlaget for studien. Jeg redegjør for ulike vurderingsteoretiske perspektiver aktuelle for min studie, gjennom en historisk og en systematisk tilnærming. Kapittel 4 omhandler de forskningsmetodiske aspektene ved min studie. Jeg redegjør her for studiens forskningsdesign og hvordan jeg har gått frem for å samle inn, analysere og tolke empirien. Kapittelet avsluttes med forskningsetiske betraktninger og refleksjoner omkring reliabilitet og validitet. I kapittel 5 presenteres studiens resultat med påfølgende diskusjoner. Dette danner grunnlag for avsluttende refleksjoner og tanker om videre arbeid og forskning i kapittel 6.

---

<sup>1</sup> <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

## 2 Tidligere forskning

---

Jeg vil i det følgende ta for meg tidligere forskning som kan bidra til å kaste lys over spørsmål som blir aktuelle med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål, og den bakgrunnen for studien som jeg har beskrevet i kapittel 1. Grunnleggende spørsmål knytter seg til læreres vurderingspraksis generelt, og vurderingspraksis i musikk. Etter å ha trukket fram forskning på disse områdene, vil jeg flytte fokus til forskning på videregående opplæring i musikk og vurdering i denne utdanningen, med vekt på vurdering av musikkutøvelse.

### 2.1 Vurderingspraksis generelt

Jeg vil her redegjøre for forskningsprosjekt som tar for seg ulike aspekter ved både lærere og elevers erfaring og praksis innen didaktisk vurdering. På tross av at de følgende ikke konkret tar for seg praksis i musikkfag, er grunnleggende spørsmål knyttet til summativ og formativ vurdering, sentrale og lokale retningslinjer og dokumenter, lærersamarbeid og elevmedvirkning aktuelle også for vurderingspraksis i IKS2.

NIFU STEP (Prøitz & Borgen, 2010) studerte standpunkt-karaktersetting hos 41 lærere i norsk, matematikk, kroppsøving og kunst og håndverk/design og håndverk, gjennom individuelle intervju ved fire ungdomsskoler og to videregående skoler. Forskerne fant store individuelle variasjoner i vurderingspraksisen, og at lærernes tilnærminger varierte med hensyn til hva standpunkt-karakteren er et uttrykk for. Selv om elevers prestasjon og/eller kunnskap sies å ha størst betydning, viste lærerne til at de tar i betraktning deltakelse når de setter karakterer for *svake* elever – dersom det peker i positiv retning. De var generelt opptatt av å utøve rettferdig vurdering, og mente det var lettere der tolkningsrommet oppfattes som lite. Opplevelsen av rettferdig vurdering syntes samtidig å styrkes av et godt samarbeid med kollegaer, og lærerne ytret behov for et felles vurderingsgrunnlag. Forskerne fant at retningslinjer fra de ulike skoleledelsene varierte fra faste strukturer og ressurser, til utelukkende informasjon og oppmuntring til samarbeid.

Kjennskap, tolkning og praksis relatert til sentrale dokumenter om vurdering ble også studert av Hodgson et. al (2010). I løpet av tre år intervjuet de 79 lærere i norsk, naturfag og samfunnsfag, fra tolv grunnskoler og ni videregående skoler. De fant at få lærere kjente til vurderingsforskriften på en måte som gjorde at de kunne uttrykke seg eksplisitt og klart om de ulike elementene den omfatter. Utviklet og publisert veiledningsmaterieell var nærmest ukjent



blant lærerne. Halvparten uttrykte seg likevel positivt til nye bestemmelser om underveisvurdering, men flere mente at kravene om elevmedvirkning i vurderingen var vanskelig å gjennomføre i praksis. Lærerne var mest negative til nye bestemmelser om dokumentering og sluttvurdering, og opplevde mangel på nok tid til et grundig vurderingsarbeid.

Prosjektet *Forskning på individuell vurdering i skolen* (Sandvik & Buland, 2014) tok for seg individuell vurderingspraksis i hele grunnopplæringen gjennom spørreundersøkelse, observasjon, gruppeintervjuer og analyse av plandokumenter. Her belyses erfaringer fra både lærer- og elevperspektiv i fagene engelsk, norsk, kroppsøving og matematikk. Også her fant forskerne et mangfold i vurderingspraksiser internt på skoler, og mellom skoler. Spesifikt fant de at lærerne i videregående skole i større grad var individuelt orienterte i sin praksis enn i grunnskolen, og dermed i mindre grad hadde et etablert tolkningsfellesskap omkring vurdering. Graden av elevinvolvering i vurderingen viste seg lav, spesielt på høyere årstrinn. Elevene på de høyeste årstrinnene viste også spesielt høy bevissthet og et tydelig fokus på vurdering, i størst grad på den summative vurderingen. Elevene uttrykte en klar forventning om å vurderes likt, og reliabilitet var et sentralt fokus. Når det gjaldt tilbakemelding underveis, rapporterte elever at noen lærere gir grundig og konstruktiv informasjon om hvordan de kan forbedre seg, mens andre gir temmelig intetsigende kommentarer.

### 2.1.1 Vurdering for læring

Vurdering for læring er en hovedkategori i den forskriften som gjelder for grunnskolen så vel som videregående opplæring. Vurdering for læring-pedagogikken (Utdanningsdirektoratet, u.å.) ble innført i norsk skole på bakgrunn av metaanalyser av undervisning (bl.a. Kluger & DeNisi, 1996; Black og Wiliam 1998ab) som viste at formativ vurdering har stor betydning for utviklingen av elevenes læringsutbytte. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.

Burner (2016) undersøkte, hvordan fire engelsklærere og deres 100 elever på ungdomstrinnet oppfattet vurdering for læring og hvordan det faktisk ble iverksatt, gjennom spørreskjema, observasjon, elevintervju og analyse av læreres skriftlige tilbakemeldinger. Han fant at lærerne var oppdaterte på forskning og viste god forståelse av begrepet underveisvurdering. Likevel viste det seg et gap mellom lærernes forståelse og praksis, og at det var forskjell i forståelsen av vurdering for læring mellom lærere og elever, og elever imellom. Når det gjaldt egenvurdering var dette kjent som vurderingspraksis i klassene, men 6 av 10 elever svarte at de

ikke satte pris på denne vurderingsformen. 8 av 10 elever svarte også at de ikke opplevde å bli involvert i vurderingspraksiser på skolen, og uttrykte at lærerne som regel «gjør det på sin måte».

Også Nydal (2015) fant at elevinvolvering i vurderingsarbeidet ikke er en godt integrert del av læreres vurderingspraksis. Hun undersøkte i hvilken grad den nasjonale satsningen på vurdering for læring har fått innvirkning på læreres vurderingspraksis i videregående skole. En spørreundersøkelse ble besvart av 127 lærere innen yrkesfaglige og studieforberedende program ved fire ulike skoler. 1 av 4 lærere svarte at de i *liten* grad involverer elevene i vurderingsarbeidet.

Prosjektet *Bedre vurdering for læring: Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse* (Thronsen et al. 2009; Hopfenbeck, 2011) undersøkte blant annet lærere og elevers erfaringer med vurdering for læring i fag, gjennom spørreundersøkelse og gruppeintervju. 147 lærere og 329 elever fra videregående skole besvarte spørreundersøkelser. Kun 37% av elevene rapporterte at lærere lot dem vurdere eget arbeid. Forskerne i prosjektet konkluderte med at karakterer fører til at lærere tar i bruk mindre læringsfremmende tilbakemeldinger i ungdomsskole og videregående. Her var likevel *lærerne* i videregående, i større grad enn *elevene*, enig i at de forteller hva eleven mestrer (94 mot 64%), hva som kreves for å oppnå ulik grad av måloppnåelse (95 mot 69%) og hva eleven må gjøre for å bli bedre (96 mot 71%).

## **2.2 Vurderingspraksis i musikk**

Både internasjonalt og i norsk kontekst har det vært en økende mengde av forskning på vurdering i musikkfag innen ulike skoleslag og kunnskapsområder. Blant temaer som er interessante med tanke på lærere og elevers erfaringer med vurdering i IKS2 er utforming og bruk av eksplisitte vurderingskriterier, analytiske og holistiske tilnærminger, vurdering innen gruppearbeid, helheten formativ-summativ vurdering og forholdet mellom dem, vurdering i instrumentalundervisning og opptak som vurderingsverktøy.

Swanwick (1994) har i sin forskning forsøkt å systematisere såkalt skjønnsmessige vurderinger i musikk. Gjennom å studere musikalsk utvikling, og hvordan denne viser seg i elevprestasjoner innen komponering og musikalske fremføringer, utviklet han «criterion cards» med beskrivelse av prestasjoner på ulike nivå. For musikkutøvelse beskrives 8 ulike nivå ordnet hierarkisk. Blant

erfarne musikklærere som fikk se kortene i tilfeldig rekkefølge var det bred enighet om hvordan disse skulle rangeres. Det viste seg også høy grad av konsensus da lærerne vurderte ulike elevfremføringer i forhold til de hierarkiske kriteriene.

Stanley, Brooker og Gilbert (2002) utviklet spesifikke vurderingskriterier for vurdering av musikkutøvelse på konservatorienivå, og gjennom intervju undersøkte de hvordan 15 sensorer opplevde å bruke disse i sin vurdering. De fant at noen sensorer erfarte at kriteriene hjalp dem å fokusere på viktige vurderingsaspekt og at de var nyttige for å formulere tilbakemeldinger til studentene. Andre mente at kriteriebasert vurdering representerte et smalt syn på musikkutøvelsen, og hadde en tendens til å forstyrre den holistiske vurderingen.

Thorpe (2012) undersøkte erfaringer med individuell vurdering av skapende og utøvende prosesser i *gruppearbeid* med komponering på ungdomsskolenivå. Kasusstudien foregikk gjennom observasjon og intervju av én lærer og fire elever fra samme samspillgruppe. Thorpe fant at respondentene var enige om at prosessen frem mot selve produktet var en viktig del av vurderingsgrunnlaget, samtidig som de så det som vanskelig å vurdere når flere grupper jobber hver for seg og læreren ikke har mulighet til å få med seg alt som skjer underveis. Hun fant også at fokus på innsats og deltakelse i prosessen oppleves lettere å observere enn konkrete musikalske bidrag.

### 2.2.1 Vurdering i musikkfag i Norge

Gynnild (2010) utviklet og prøvde ut vurderingskriterier for sluttvurdering i sang ved Norges musikkhøgskole (NMH), inspirert av Wrigley (2005). Utgangspunktet for Gynnild var at prestasjonsvurdering i utøvende disipliner ved NMH hadde vært basert på «taus» kunnskap og en holistisk, implisitt tilnærming. Studien benyttet seg av et aksjonsforskningsdesign der sanglærere deltok i utforming, utprøving og revidering av et kriteriesett i perioden 2008-2009. Det viste seg at en av utfordringene for faglærerne var å bli oppmerksom på, og verbalisere, de kriteriene som faktisk benyttes ved vurdering. Gynnild fant videre at kompleksiteten og sammenhengen mellom ulike aspekter ved en fremføring gjorde den analytiske vurderingen utfordrende, og at den kunne oppleves reduksjonistisk. Samtidig erfarte lærerne at arbeidet med vurderingskriteriene skapte en felles plattform for hvordan ulike aspekter ønskes vektlagt i vurderingen.

Vinge (2014) studerte vurderingspraksis i musikkfaget i ungdomsskolen, gjennom intervjuer med 15 lærere samt dokumentanalyse. Et av de sentrale funnene hos Vinge var at vurderingen så ut til å fungere som didaktiske selvforsvarsstrategier for lærerne. Prioriteringer av faginnhold og bruk av vurderingsverktøy ble eksplisitt begrunnet med at lærerne følte seg trygge. Vinge fant at vurderingspraksisen innebar en analytisk tilnærming med planleggingsfase i forkant av undervisning, der kompetansemål tolkes og brytes ned i konkrete målbeskrivelser med tilhørende kriterier eller kjennetegnsbeskrivelser, som kommuniseres muntlig og skriftlig underveis i undervisningen og i forkant av prøvesituasjoner. Det *formative* vurderingsarbeidet var preget av systematikk i vurderinger, rapporteringer og tilbakemeldinger om den enkelte elev. Lærerne fortalte at innføringen av vurdering for læring som pedagogisk konsept også hadde gitt dem redskaper som gjorde at arbeidet med *summativt* karakterarbeid og begrunnelse for karakterer følte tryggere. De så samtidig vurderingsfokusets negative påvirkning på faget, ved at det kunne bli et ensidig fokus på aktiviteter som er enkle å måle.

På masternivå finnes det flere studier som jeg ser relevante fordi de på ulike vis tar for seg erfaringer fra vurdering av musikkutøving, som er relevante for henholdsvis formativ og summativ vurdering i IKS2-faget. Tveiten (2015) undersøkte seks kulturskolelæreres erfaringer og bruk av vurdering i instrumentalundervisning ved hjelp av observasjon og intervju. Vurdering ble av kulturskolelærerne beskrevet som et grunnlag for elevens utvikling, selvstendighet og mestringsopplevelser, der innhold og mål som grunnlag for vurdering var tilpasset den enkelte elev. Samtidig stiller Tveiten (2015, s. 89) spørsmål om hvor tilpasset og individbasert vurderingene i instrumentalundervisningen faktisk var, da lærerne syntes preget av «kulturelle vurderingsverktøy» gjennom egne indre og andres ytre kriterier.

Dahlberg (2012) beskriver opptak som vurderingsverktøy i sangundervisning, da spesielt med tanke på formativ vurdering. Hun studerte hvordan lærere og studenter i høyere utdanning bruker opptak som del av sangundervisningen, og hvordan de opplever bruken. *Studentvurdering* viste seg å være en sentral funksjon i bruken av opptak.

Kalleberg (2018) tok for seg sensorers praksis ved sluttvurdering, og videre formative perspektiver i summative vurderinger, i en kvalitativ undersøkelse av hvordan vurdering av jazzsangeksamener foregår på NMH. Hun fant at sensorvurderingene kunne karakteriseres som holistiske og kvalitative, der konkrete målformuleringer og eksplisitte kriterier ikke hadde en sentral rolle, men med fokus på at «studenten viser vei». Sensorenes kjennerskap og «trente

øre» syntes å være det som avgjorde hva de så på som kunstnerisk kvalitet. Sensorene var enige om at en eksamenskonsert ikke lar seg vurdere presist nok til å gi graderte karakterer, noe NMH også har gått bort fra. De så tilbakemeldingen i etterkant av eksamenskonserten som viktigere enn karakterer, med tanke på å hjelpe studentene videre i sitt kunstneriske arbeid.

## **2.3 Musikkfag i videregående skole**

Det finnes i dag en del forskning på musikk i videregående skole, hvorav noe av denne forskningen tar for seg vurderingsspørsmål. Jeg vil i det følgende ta for meg noen utvalgte studier med fokus på elevers erfaringer innen musikkfag i videregående skole, før jeg til slutt redegjør for relevant forskning på vurdering av musikkutøvelse innen skoleslaget.

Ellefsen (2014) gjorde en etnografisk studie av diskurser innen musikklinjeelevers musikkerskap. I en periode på syv måneder observerte og intervjuet hun elevene i ulike skolesituasjoner. Hun fant at elevenes musikkerskap dannes gjennom fem ulike diskurser. Ved å forstå seg selv i relasjon til disse, identifiserte og legitimerte de seg som «musikkelever». Weider Ellefsen studerte også hvordan makt- og kunnskapsrelasjoner spilte seg ut i ulike situasjoner. Hvordan elevene posisjonerer seg og opplever forholdet mellom kunnskap og makt berører også spørsmål knyttet til vurdering.

Weisten (2017) undersøkte elevenes opplevelse av implementeringen av kompetansemål i IKS1 og IKS2, gjennom intervju av ni sangelever fra to ulike skoler. Hun fant at elevene hadde et veldig begrenset forhold til kompetansemålene, og at målene ikke ble aktivt brukt av lærerne i undervisningen. Videre viste studien at elevene var usikre på hva de «ble trukket for» i vurderingssituasjoner. De erfarte at lærerne utøver ulike vurderingspraksiser, og at vurderingssituasjoner bar preg av at lærerne hadde ulike idealer og verdier.

### **2.3.1 Vurdering av musikkutøvelse i videregående skole**

I dette siste avsnittet vil jeg redegjøre for forskning som spesifikt tar for seg vurdering innen utøvende fag i videregående skole. Da forskningen innen norsk videregående skole er begrenset, har jeg valgt å trekke inn et par studier som tar for seg vurdering i lignende kontekster utenfor Norge.

Rui (2010) studerte hvordan hovedinstrumentlærere i videregående skole, på tvers av instrumentgrupper og sjangre, formulerer seg i skriftlige begrunnelser for karakterer de setter på hovedinstrumentfremføringer. Åtte elevfremføringer ble filmet og distribuert via dvd til 30 lærerrespondenter. Resultatene danner et innblikk i reliabilitet mellom lærere fra ulike skoler, hvordan kvalitet beskrives og hva som vektlegges i vurderingen samt hvordan læreplanmål viser igjen i karaktergrunnlag. Det viste seg stor variasjon både i hvilken karakter lærerne satt på de åtte fremføringene, og hvordan de begrunnet karakterene. Lærerne vurderte ikke nødvendigvis kvaliteten på de omtalte forholdene likt, og det fantes ingen fullstendig konsensus i omtalte forhold ved fremføringene.

Alfsen (2013) belyser hvordan idealet om entydig og objektiv vurdering, med de vurderingskrav og tilnærminger som følger Kunnskapsløftet, møter sangfaget i videregående skole der flertydig uttrykk blir sett som en styrke. Gjennom kvalitative intervju undersøker hun fem sangpedagogers bruk av vurdering som didaktisk hjelpemiddel, inkludert forholdet til, og bruken av, kompetansemålene i hovedinstrumentfaget. Alfsen fant at det blant lærerne var ulik grad av kunnskap om, og fortrolighet med, både forskrifter og veiledninger knyttet til vurdering i Kunnskapsløftet. Også læreplanens kompetansemål var i ulik grad en integrert del av undervisning og vurdering. Det viste seg individuelle forskjeller innen vurderingspraksis både når det gjaldt bevissthet, holdninger og tilnærminger.

Zandén (2010) undersøkte musikalske og didaktiske kvalitetsoppfatninger og kriterier for vurdering av musikkutøvelse, slik det kom til syne i 21 læreres gruppesamtaler om elevers ensemblespill i svensk videregående skole. Lærerne diskuterte videoopptak av rytmiske ensembler i undervisning, hvorpå Zandén analyserte fremtredende diskurser i relasjon til nasjonale styringsdokumenter for ensembleundervisning. Lærergruppene refererte lite til musikkfaglige kriterier og målsetninger slik de fremkommer i de nasjonale fagplanene, men hadde et større fokus på autentisitet, fysisk uttrykk/fremtoning og spilleglede hos elevene.

Kotora (2005) studerte vurderingspraksis innen korundervisning gjennom en spørreundersøkelse besvart av 246 korlærere ved high schools i Ohio, USA. Kotora fant at mangel på tid, store klasser, få tydelige retningslinjer, ujevnt prestasjonsnivå og «likegyldighet» blant elevene bød på utfordringer og frustrasjon blant lærerne. De rapporterte et bredt register av vurderingsstrategier som grunnlag for karakterer i faget. Ved siden av konsertopptredener (87%), var flere av de vurderingsstrategiene lærerne brukte mest basert på utenom-musikalske

kriterier; nemlig elevenes oppmøte (85%), grad av deltakelse i undervisningen (86%) og elevenes holdninger (76%). Kitora (2005, s. 74) hevder imidlertid at bruk av utenom-musikalske kriterier, i tillegg til musikalske, kan være forsvarlig i de kollektivt utøvende fagene.

## 2.4 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet redegjort for tidligere forskning innen vurderingspraksis generelt, og vurderingspraksis i musikk. Studiene belyser i ulik grad lærere og elevers erfaring med ulike sider ved vurderingspraksis. Et flertall av studiene innen vurdering i musikk har utelukkende innhentet erfaringer fra den som vurderer; lærere eller sensorer. Samtidig har vi sett at det finnes et begrenset antall studier som tar for seg vurdering av musikk i den videregående skolen. Således dekker ingen av studiene jeg har funnet hele min forskningsinteresse –hvordan lærere og elever erfarer vurderingspraksis, både formativ og summativ i faget Instrument, kor, samspill 2 som helhet.

## 3 Vurderingsteoretiske perspektiver

---

Jeg vil i dette kapittelet presentere vurderingsteoretiske perspektiver som min problemstilling, *Hvilke erfaringer har lærere og elever med vurderingspraksis i det utøvende programfaget Instrument, kor, samspill 2?* gjør aktuelle.

Min studie omhandler vurdering i en utdanningssammenheng, altså som et didaktisk anliggende. For å ha mulighet til å se erfaringer med vurderingspraksis i et større perspektiv, vil jeg i dette kapittelet innta to tilnærminger til den didaktiske vurderingen; en *historisk* og en *systematisk*. Dette gjør jeg ut fra tanken om at ulike didaktiske posisjoner og tradisjoner fører til ulike tilnærminger til vurdering. I et historisk perspektiv vil jeg skissere ulike oppfatninger om hva som anses viktig å vektlegge i vurderingen, med utgangspunkt i *kvantitative* og *kvalitative* pedagogiske og vitenskapsteoretiske tradisjoner. Den systematiske fremstillingen vil ta for seg *analytiske* og *holistiske* tilganger til vurdering, og jeg vil gjøre rede for konkrete vurderingsformer og strategier. Vurderingsspørsmålene vil jeg underveis belyse med generell så vel som musikkpedagogisk litteratur, og jeg vil se vurdering i lys av det som særlig karakteriserer faget Instrument, kor, samspill – nemlig den utøvende profilen. Først vil jeg imidlertid redegjøre for tre begreper som jeg kommer tilbake til flere steder, nemlig selve vurderingsbegrepet og deretter *vurderingspraksis* og *formativ* versus *summativ* vurdering.

### 3.1. Nøkkelbegreper

I vurderingslitteraturen kommer vi over en rekke begreper med ulikt innhold, som gjerne også overlapper eller brukes om hverandre. Jeg ser det derfor nyttig å redegjøre for hvilket innhold jeg legger i sentrale begreper i min studie.

#### 3.1.1 Vurderingsbegrepet

Begrepet *vurdering* kan forstås på ulike måter og anvendes på ulike arenaer. Swanwick (1999, s. 71) poengterer at dagligdagse vurderinger vi foretar ubevisst eller bevisst, ofte er uformelle og intuitive, og at vi sjelden opplever et behov eller en plikt til å analysere og rettferdiggjøre våre preferanser. Ser vi derimot på vurdering i en utdanningskontekst blir den et didaktisk anliggende, med en forventning om et «strukturert og systematisk arbeid med å bedømme noe i forhold til visse kriterier» (Hanken og Johansen 2013, s. 121). Her spiller vurderingen en viktig rolle for å innhente nødvendig informasjon med tanke på å kontrollere og bedømme



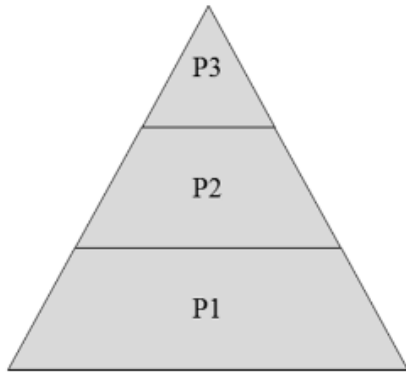
elevenes læringsresultater. I tillegg kan vurderingen brukes til å videre informere og veilede eleven. Vurdering kan også fungere som et hjelpemiddel med tanke på å evaluere og forbedre undervisning og læring, og tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger.

Begrepene *vurdering* og *evaluering* brukes gjerne om hverandre i vår dagligtale, om de prosessene som handler å beregne en verdi eller tilstand. I utdanningssammenheng har mange villet reservere vurderingsbegrepet for individnivået, mens evalueringsbegrepet knyttes til et systemnivå (Lauvås, 2018; Slemmen, 2010). Individnivået handler om å vurdere personer og deres prosess, prestasjoner eller produkt, mens en evaluering på systemnivå befatter seg med å undersøke kvalitet og verdi av for eksempel en læreplan eller en institusjon. På den måten kan vi si at elever blir vurdert, mens skoler blir evaluert (Lauvås, 2018, s. 23). Samtidig påpeker Hanken og Johansen (2013, s. 121) at vurderingsbegrepet også brukes med det utgangspunkt at elevvurdering inngår i vurderingen av det større systemet. De foretar derfor en deling mellom vurdering av elevene og vurdering av virksomheten. Jeg bruker i min fremstilling vurderingsbegrepet om *elevvurdering på et individnivå*.

### 3.1.2 Vurderingspraksis

I dette masterarbeidet søker jeg å få et innblikk og en forståelse av elever og læreres erfaringer med *vurderingspraksis*. Jeg vil redegjøre for hva jeg legger i dette begrepet ved å se nærmere på hvordan praksis kan henge sammen med teori, samtidig som praksisen konstitueres i samspill mellom ulike aktører.

Ofte betegner *praksis* måter å gjøre ting på, for enkeltindivider eller innenfor en institusjon. Praksis forbindes med handlinger, altså noe observerbart. Ifølge Kvernbekk (2005, s. 154) finnes det en oppfatning om at praksis går forut for teori, og derfor er uavhengig av den. Hun argumenterer mot en slik forståelse, og *for* praksis som en teoretisk term (Kvernbekk, 2005, s. 156). Ved å videre si at teori ofte kan ha en konstitutiv rolle, kan vi snakke om en *teoriladet praksis*. I det ligger det at praksis viser seg avhengig av teori, men på forskjellige måter og med ulik styrkegrad. Kvernbekk (2005, s. 158) viser i denne sammenheng til *praksistrekanten* som Løvlie i 1974 la frem som et forsøk på å klargjøre den pedagogiske praksisens vesen:



Figur 3.1: Løvlies praksistrekant (Kvernbekk, 2005, s. 158)

Her tegnes tre ulike nivå av pedagogisk praksis, hvor P1-nivået representerer konkrete handlinger i en didaktisk sammenheng, eksempelvis vurderingshandling. P2-nivået handler om planlegging og begrunnelse av handlinger. Dette kan være både teori- og praksisbaserte begrunnelser, bygget på erfaring og kunnskap. P3-nivået viser til etiske refleksjoner og begrunnelser knyttet til handlingene, og kan bunne i en lærers grunnleggende verdier. Dermed blir det aktuelt å se hva som former den praksisen lærere og elever erfarer og praktiserer. Løvlies praksisbegrep omfatter pedagogen, og andre aktørgrupper er kun underforstått til stede; det er læreren som skal handle, overfor elevene. Elevene og deres utvikling er målet, og de blir ofte ikke sett på som deltakere i praksisen på samme måte som læreren, hevder Kvernbekk (2005, s. 161).

Lauvås og Handal (2000) omtaler P2- og P3-nivået som en lærers samlede *praksisteori*, eller *praktiske yrkest teori*. I dette teoretiske konstruktet ligger det en antakelse om at «det finnes en privat tankemessig beredskap med elementer fra egen erfaring, ispedd informasjon fra andres erfaringer, satt inn i en ramme av teoretisk kunnskap og innsikt og ordnet etter verdier vi oppfatter som viktige» (s. 180). Samtidig understrekes det at dette grunnlaget for handlinger ikke nødvendigvis er uttalt hos den enkelte, og kan fremstå som lite konsistent, mangelfullt og fullt av motsetninger. Det at en lærers praksiskunnskap ofte anses som taus, er et interessant utgangspunkt for mine lærerintervju, med tanke på hvordan lærerne setter ord på og eventuelt begrunner egen vurderingspraksis.

Hva legger jeg så i begrepet *vurderingspraksis*? I likhet med Vinge (2014, s. 29) tar jeg utgangspunkt i vurderingspraksis som «de samlede handlinger som lærere planlegger, og iverksetter, for å innhente informasjon om elevenes læringsprosess og/eller tilegnede

musikkfaglige kunnskaper og ferdigheter». Kvernbekk (2005, s. 169) påpeker at det har skjedd en dreining innenfor det pedagogiske praksisfeltet; fra å fokusere på handlinger, til å se på hva lærere tenker og hvordan de bedømmer situasjoner. Hvordan lærere iverksetter vurderingshandlinger med bakgrunn i de retningslinjer, verdier og strategier som ligger til grunn, inkludert deres oppfatninger og forståelser av disse, er dermed også en del av den erfarne vurderingspraksisen.

I dette masterarbeidet undersøker jeg også *elevenes* erfaringer med vurderingspraksis. Mye av den nyere norske forskningen knyttet til vurdering i musikkfag (f.eks. Rui 2010, Vinge 2014, Tveiten 2015, Kalleberg 2018) undersøker feltet fra et lærerperspektiv. Kvernbekk (2005, s. 172) tar til orde for en kontekstuell forståelse av praksisbegrepet. Denne forståelsen inkluderer elevene, og tilsier at praksis konstitueres av, i tillegg til historiske og tradisjonelle rammer og mål, lærere og elever. Deres ulike handlinger, intensjoner og interaksjoner er med og danner den konteksten de er en del av. Det er da snakk om et samspill hvor situasjoner og intensjoner kan oppfattes og erfares ulikt. Det er blant annet disse ulike erfaringene jeg ønsker å undersøke gjennom mitt masterarbeid.

Som del av praksisen forekommer vurderingshandlinger både som planlegging, gjennomføring av selve vurderingen og formidling og dokumentasjon av resultater. Disse handlingene foregår både underveis og ved slutten av et undervisningsløp; som *formativ* og *summativ* vurdering.

### 3.1.3 Formativ og summativ vurdering

Begrepene formativ og summativ vurdering er nærmest blitt en del av den pedagogiske dagligtalen, og viser til to ulike hensikter med vurdering i skolen. Vi kan si at summativ vurdering henspiller på vurdering *av* læring, mens den formative er vurdering *for* læring. I vår norske kontekst brukes gjerne begrepsparet *underveisvurdering* og *sluttvurdering* med tilsvarende betydningsinnhold. Hvordan lærere og elever i sin vurderingspraksis forstår, praktiserer, og dermed erfarer disse vurderingsformene og forholdet mellom dem, er en del av min studie.

Den *summative* vurderingen foregår i etterkant, og går ut på å sette verdi på en prestasjon eller et produkt. Den peker tilbake på læring som allerede har skjedd. Hensikten med en summativ vurdering er å måle elevens faglige nivå på et bestemt tidspunkt (Hallam, 2019, s. 167), for å kontrollere om visse mål er nådd. Den er oftest formell og inneholder gjerne en gradering, i den

videregående skolen i form av karakterer. Dermed kan vi si at man i denne vurderingsformen avgjør hvilket gradert kvalitetsstempel som skal tildeles (Lauvås, 2018, s. 26). Vurderingen fungerer gjerne oppsummerende etter et endt undervisningsløp, ut fra et sett med kriterier og basert på innsamlede «bevis» fra én eller flere vurderingssituasjoner (Harlen & James, 1997, s. 375).

Den *formative* vurderingen retter seg først og fremst mot læringsprosessen, og peker fremover mot et økt læringsutbytte for eleven – derav vurdering *for* læring. I de tilfellene det er formulert mål for opplæringen, handler vurderingen om å identifisere det eventuelle gapet mellom nåværende tilstand og målene, for så å sette inn tiltak for å minske dette gapet (Fautley, 2010, s. 9). Når den formative vurderingen fokuserer på hvor elevene er i læringsprosessen frem mot å tilegne seg spesifikk kunnskap eller spesifikke ferdigheter, kan vi si at også den er kriteriebasert. Samtidig er den i stor grad elevbasert, ved at den enkelte elevs innsats, progresjon og konkrete kontekst tas i beregning. Det vil si at tilbakemelding relateres til den enkelte elev, og ikke bare relevante vurderingskriterier (Harlen & James, 1997, s. 370).

#### *Forholdet mellom formativ og summativ vurdering*

Selv om formativ og summativ vurdering henspiller på to ulike formål med vurdering, kan også summative vurderinger fungere formativt. Dette er dersom informasjonen som er innhentet, for eksempel i form av en prøve, brukes til å sette inn tiltak som kan forbedre fremtidige læringsprosesser (Fautley, 2010, s. 19). Samtidig hevder Harlen og James (1997, s. 365) at formativ og summativ vurdering i praksis ofte blandes sammen, med den konsekvens at vurderingens rene formative funksjon ofte bortfaller. Dette kan videre resultere i at læreres summative vurdering av elever i praksis er en sammenslåing av den «formative» vurderingen som har foregått underveis i læringsprosessen (Harlen & James, 1997, s. 367). Lauvås (2018, s. 26) argumenterer således for å «etablere rene formative og rene summative vurderingssoner», slik at elementer av summativ vurdering ikke foregår som skjult i en formativ drakt.

Jeg har ovenfor hevdet at *karakterer* hører til den summative vurderingen. Likevel kan det også ha innvirkning på den formative. All vurdering som innebærer at en lærer setter karakter eller poengskår på et elevarbeid, fungerer ifølge Sadler (1989, s. 121) som en slags «kryptering» av vurderingen. I det ligger det at oppmerksomheten dras bort fra det som ligger til grunn for vurderingen, ved at tilbakemelding blir kodet via en karakter. «A grade therefore may actually be counterproductive for formative purposes» (Sadler, 1989, s. 121). Karakteren i seg selv gir

ikke informasjon om hvor eleven står innenfor de ulike områdene som er vurdert, og må følges av skriftlige eller muntlige forklaringer for å være av verdi for videre læring. Ifølge Engh (2010, s. 45) viser erfaring at elever bare overfladisk tar inn tilbakemelding som gis sammen med en karakter, fordi karakteren oppleves som det viktigste.

### 3.2 Vurdering i et historisk perspektiv

Vurderingsutfordringer som lærere og elever står overfor i dag kan ofte ha historisk-filosofiske røtter. Disse trekkes sjelden fram i diskusjonen, selv om de kan bidra til et mer fullstendig grunnlag for å forstå elevens og læreres erfaring med dagens vurderingspraksis. Ved å innta et historisk perspektiv søker jeg å sette min problemstilling inn i en større sammenheng. Spesielt er det interessant å se hvordan fokus har vekslet mellom *kvantitative* og *kvalitative* tilnærminger til vurdering – en problemstilling som i høyeste grad berører vurderings spørsmål i en musikkpedagogisk kontekst.

Jeg vil se nærmere på hvordan man i utdanningshistorien har pendlet mellom disse to tradisjonene, ved å redegjøre for internasjonale og nasjonale strømninger som har fått ulik betydning for den pedagogiske vurderingspraksisen mine informanter er en del av. Kvantitative og kvalitative tilnærminger er ifølge Pinar et al. (1995, s. 736) paraplybetegnelse med noe vage definisjoner, likevel mye brukt i litteraturen. I vurderingssammenheng kan vi si at det kvantitative fokuset er på «harde fakta», det ytre observerbare, og vurdering som kan gjennomføres strukturert med et statistisk utgangspunkt. Et kvalitativt fokus kan bestå i å beskrive noe fremfor å «måle» det, og som i kvalitativ forskning vil fortolkningen spille en viktig rolle i vurderingen.

#### 3.2.1 En kvantitativ tilnærming

Colwell skisserer i boka *The evaluation of music* (1970) vurderingens endrende rolle i amerikansk utdanningskontekst, fra starten av 1900-tallet frem mot 1970. I tillegg til å redegjøre for pedagogisk vurdering generelt, er hans fremstilling en av de få som også tar for seg den historiske utviklingen av vurdering i *musikkfag*. Utover å beskrive forholdene i USA, peker han på det prinsipielle forholdet mellom kvantitative og kvalitative vurderingstilnærminger. Colwell (1970, s. 7) beskriver Thorndikes bok *An introduction to the Theory of Mental and Social Measurement* fra 1904 som starten på den moderne pedagogiske vurderingspraksis.

Thorndike (2015 [1904], s. 1) inntar en tydelig kvantitativ posisjon når åpner med: «Experience have shown that the facts of human nature can be made the material for quantitative science». Med bakgrunn i disse tankene ble musikalitetstester svært utbredt og ansett som et hjelpemiddel i musikkopplæringen (Colwell, 1970, s. 7). Disse skulle kartlegge elevens iboende musikalitet, ved å for eksempel måle evne til å skille detaljer som tonehøyde, harmonikk og rytme. Kvantitative målinger og tester dominerte således musikkopplæringen i USA ved starten av 1900-tallet, og vurderingens primære funksjon var å identifisere individers prestasjon og egnethet, med utgangspunkt i at kun de beste var verdt å satse på.

### 3.2.2 En kvalitativ tilnærming

Som en opposisjon til det kvantitative og ensidig intellektuelle fokuset vokste det frem en mer kvalitativ tilnærming til vurdering. Dette hadde sammenheng med nye måter å tenke på når det gjaldt undervisning i skolen. Colwell (1970, s. 8) viser til at bruksområder, vektlegging og innhold innen musikkundervisning i USA endret seg etter 1920 og det vokste frem et tydelig på *musikkopplevelse*. John Dewey var toneangivende innen den aktivitetssentrerte reformpedagogikken hvor læring gjennom *erfaring*, i motsetning til *overføring* av kunnskap, stod sentralt. Etter 2. verdenskrig ble læring gjennom aktivitet også tydelig blant toneangivende musikkpedagoger (Hanken & Johansen, 2013, s. 201). Deweys bok *Art as experience* (1958 [1934]) hadde stor betydning for at det i kunstfagene ble fokus på fremme elevenes evne til estetisk opplevelse og til å uttrykke seg. Dette førte altså til en omlegging av undervisning og vurderingstenkning i kunstfag mange steder, selv om det ifølge Hanken og Johansen (2013, s. 204) først på 1970-tallet ble et fokus i norske læreplaner.

Colwell (1970, s. 9) hevder at det på disse premissene ikke var rom for *objektiv* vurdering i musikkfaget. Han tydeliggjør dermed posisjonene i den økende debatten mellom kvantitativt og kvalitativt orienterte pedagoger og musikkpedagoger. På 1950-tallet reiste det seg i USA imidlertid en ny opposisjon, fremmet av musikkpedagoger som mente at musikkopplevelsen i den offentlige skolen fremsto overfladisk og ineffektiv, og at undervisningen produserte skuffende læringsresultater. Fokuset ble etter hvert lagt på å kombinere den estetiske kvaliteten i musikkopplevelsen med idealet om målbarhet. Dermed ble det behov for vurderingsmetoder som kunne måle forståelse og verdsettelse av musikk, og de evner og ferdigheter dette er avhengig av, hevder Colwell (1970, s. 9). Det økte fokuset på viktigheten av vurdering og hvilke mål som skulle gjelde for musikkundervisning, skapte en ny bølge av kvantitativ tilnærming.

### 3.2.3 Mål-middel-didaktikk og kriterier

Den nye bølgen av kvantitative prioriteringer hadde tilknytning til en ny didaktisk retning som fokuserte sterkt på målenes betydning i det pedagogiske arbeidet. Tylers bok *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949), fikk stor betydning både for utarbeiding av læreplaner og formulering av konkrete læringsmål. Tyler la vekt på at læringsmålene alltid skal formuleres først, deretter skal innhold, læringsmetoder og vurdering organiseres ut fra målene. Målene først, så midlene. Her søker man å innrette alle ledd i undervisningsprosessen, også vurderingen, på en mest mulig rasjonell og effektiv måte.

*Tylers rasjonale* består av fire grunnleggende spørsmål han mente måtte besvares ved utforming av læreplaner eller undervisningsplaner: 1) Hvilke mål skal skolen søke å nå? 2) Hvilke læringserfaringer vil kunne føre til disse målene? 3) Hvordan kan læringserfaringene organiseres mest mulig effektivt? 4) Hvordan kan vi vurdere om målene er nådd? (Tyler, 1949, s. 51)<sup>2</sup>

Tenkningen bak Tylers spørsmål bygger i stor grad på behavioristisk tenkning. Det råder en tro på at læringen kan styres effektivt, og en tro om lovmessigheter i undervisnings- og læringsprosessen (Vinge, 2014, s. 63). Med tydelig definerte mål og tilhørende læringsaktiviteter og metoder, kan kontroll av undervisningsprosessens utfall gi informasjon om hvilke ledd i prosessen som førte til det gitte utfallet. En slik tro på lovmessigheter understrekes videre i Blooms *taksonomi* (1956). Hensikten med taksonomien var å tilby en måte å klassifisere utdanningsmålene på, både for de som laget læreplaner og for lærerne i deres gjennomføring av undervisning, og i testingen av om målene var nådd (Dale, 2010, s. 194). Kunnskap, verdier og holdninger, og ferdigheter ble hierarkisk organisert i ulike taksonominivå. Denne tankegangen fikk konsekvenser for vurderingen ved at den ble knyttet spesifikt til hvert taksonomiske nivå.

Presise målformuleringer i en mål-middel-modell omtales av Mager (1962) som «instructional objectives» (instruksjonelle mål). I sin bok *Preparing instructional objectives* (1962) gikk han enda lenger enn Taylor i kravene om presist formulerte mål, i atferdstermer. Et mål skulle beskrive det forventede resultatet av undervisningen ved å si hva elevene skal kunne *gjøre*

---

<sup>2</sup> Min oversettelse

(utførelse), under hvilke forhold utførelsen finner sted, og samtidig angi kriterier for når målet er nådd – i form av krav til en akseptabel utførelse (Mager, 1994 [1962], s. 36).

Pinar et al. (1995, s. 734) beskriver hvordan Tylers rasjonale for målformulering i løpet av 1960-tallet nærmest ble et rasjonale for utvikling av tester i USA, og dermed førte til et ytterligere fokus på vurdering. Både Tyler, Bloom og Magers prinsipper har fått betydning for senere læreplanarbeid og retningslinjer for vurdering, også i Norge.

### 3.2.4 Fra kvantitative til kvalitative prioriteringer

Motreaksjonene til det nye kvantitative fokuset, både når det gjaldt målformulering og vurdering, kom i stor grad i slutten av 1960-tallet. Denne kritikken av datidens læreplanutvikling- og evaluering i USA har også fått betydning for moderne læreplaner og vurderingspraksiser.

Scriven (1967) var den første til å ta i bruk begrepene *formativ* og *summativ* evaluering, da med utgangspunkt i læreplanutvikling. To år senere argumenterte Bloom (1969) for å innføre det samme skillet innen elevvurdering. Det avgjørende karaktertrekket ved formative evalueringer, både for Scriven og Bloom var at informasjonen ble brukt for å på ulike måter gjøre endringer (William, 2006). Vurderingens funksjon var da ikke lenger begrenset til å gradere eller kvalitetsstemple. Scriven argumenterte videre for en «målfri evaluering». I det lå det at evalueringen skal avspeile undervisningens reelle effekter, ikke bare ut fra hvilken grad den når de oppsatte målene (Zandén, 2010, s. 49).

På samme tid ble Eisner en viktig bidragsyter, da også han utfordret målenes rolle og utforming i læreplanene (Pinar et al., 1995, s. 735). Eisner mente at målformuleringer aldri er nøytrale, men har bakgrunn i verdigrunnlag og grunnleggende syn på utdannelsens siktemål og mening (Eisner, 1969, s. 8). Videre mente han at det kvantitative fokuset dro oppmerksomhet bort fra viktige aspekt ved utdanningsprogrammene som ikke var lett målbare, og at overraskende, uventede resultat er noe av hovedmålet, ikke minst med kunstfaglig læring (Zandén, 2010, s.49). Som en følge lanserte Eisner et supplement til de instruksjonelle målene, nemlig «ekspressive mål» (*expressional objectives*).

Ekspressive mål retter seg ifølge Eisner mot de situasjonene og aktivitetene der elevene *lærer* fremfor at de bare *gjør* noe (Pinar et al., 1995, s. 735). De henspiller på læringsaktiviteter der elevene kan utforske, prøve og feile, engasjeres kreativt og tillates å fokusere på aspekter ved



aktiviteten som interesserer dem personlig (Vinge, 2012, s. 206) Dette er gjenkjennbart med tanke på mange av læringsaktivitetene i IKS2-faget. Elevene får prøve seg innen ulike sjangre og uttrykk, de utfordres til å forme sitt personlige uttrykk og gjør egne musikalske valg, basert på iboende kreativitet og interesser. Ved et ekspressivt mål er ikke ønsket å oppnå én konkret løsning eller atferd hos elevene, men et mangfold av løsninger (Eisner, 1969, s. 16). Og disse ulike løsningene kan være like gode. Dermed vil vurderingen av elevenes måloppnåelse fortone seg annerledes enn ved kvantitative tilnærminger. Basert på Eisners tanker om ekspressive mål vil det i et formelt vurderingsarbeid sjelden være en enkel sak å definere måloppnåelse i form av konkrete atferdsmål på forhånd. Å definere et sett med kvalitetskriterier som gjelder for alle, vil også være utfordrende – og mulig begrensende for elevenes kreative prosesser.

Det er ikke utenkelig at Eisners bakgrunn som professor innen Arts education, og dermed nære forhold til kunstfeltet, har påvirket hans tanker om vurdering. Han representerer en viktig stemme når det gjelder den kvalitative tradisjonen innen vurderingsfeltet, fordi han minner om at vurdering er mer enn en vitenskap hvor instruksjonelt utbytte, med et ensidig fokus på *produktet* av undervisningen er dominant (Dobson, 2010, s. 33). I sin studie av det estetiske programmet i svensk gymnasieskole refererer Zandén (2010, s.57) til Eisner når han skriver at læreres vurdering bør gjøres over tid, og fokusere på elevenes kunnskapsutvikling, heller enn på den «absolutte prestasjon».

Det ble ifølge Pinar et al. (1995, s. 735) etter dette skrevet en økende mengde litteratur om vurdering, hvor nettopp skillet mellom kvantitative og kvalitative tilnærminger var et av de store temaene. Mye av litteraturen argumenterte for at de kvalitative tilnærmingene måtte inkluderes sammen med de kvantitative.

### **3.3 Vurdering i lys av Kunnskapsløftet**

I Norge ble målstyring innført som prinsipp i offentlig forvaltning i overgangen mellom 1980- og 90-tallet, og grunnlaget oppmerksomhet mot kvantifisering av mål og evaluering i utdanningssektoren ble lagt. Norske læreplaner har fra 1994 vært basert på at målene styrer virksomheten og at elevvurderingen må ta utgangspunkt i målene (Hanken & Johansen, 2013, s. 126). Det planverket som er gjeldende for mine informanter, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), ble innført i 2006. Jeg vil se nærmere på hvilke tradisjoner og tilnærminger som her kommer til syne, og hvilke implikasjoner dette får for vurderingen.

Basert på det nye kunnskapssamfunnets behov for *kompetanse*, var Kunnskapsløftets intensjon å øke læringsutbyttet for alle elever og gjøre læring til et livslangt prosjekt (Dale, 2010, s. 15) Med det følger også idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra individuelle forutsetninger og behov (Dale, 2010, s. 26). Samtidig kom reformen med en utdanningspolitisk interesse for, og vektlegging av resultatvurdering, noe som inkluderte et økt fokus på elevvurdering i alle former.

### *Kompetansemål*

Med Kunnskapsløftet ble nye gjennomgående læreplaner med kompetansemål for hvert fag lansert. Spesifikke innholdsmoment er erstattet med kompetansebeskrivelser, der skolene og lærerne selv kan velge det undervisningsinnholdet og de metodiske fremgangsmåtene som skal til for å nå målene. Kompetansebegrepet er ifølge Dale (2010, s. 24) et uttrykk for en kombinasjon av kunnskaper og kreativitet. Utdanningsdirektoratet (2016b, s. 2) definerer kompetanse som «evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer». I det ligger at kompetansebegrepet har et «langt mer dynamisk innhold enn den tradisjonelle forståelsen av kunnskap som en gitt mengde informasjon» (Fjørtoft, 2016, s. 24).

Ser vi nærmere på kompetansemål i IKS2-faget fra LK06 (se tabell 1.1), kan vi si at de er formulert ut fra idealer om å være så konkrete som mulig, inspirert av ideene fra Tyler og Mager (se 3.2.3). Målene inneholder i en viss grad atferdstermer som at «eleven *skal kunne beherske, skal kunne formidle, skal kunne gjøre rede for*» og så videre. Dette betyr i utgangspunktet at vurderingen må baseres på ytre observerbar atferd. Samtidig fremstår målene med ulik presisjon, og inneholder ikke kriterier som beskriver eksplisitt hvordan elevene må prestere for å si at et mål er nådd. Kompetansemålene sier noe om hva elevene skal *kunne* etter endt undervisningsløp, og kan sånn sett karakteriseres som instruksjonelle, men de gir ikke føringer for hvilke læringsaktiviteter som skal føre dit. Derfor kan vi kategorisere mange av målene som ekspressive, i den grad de legger opp til aktiviteter som kan utføres på ulike måter.

### *Retningslinjer for vurdering*

Ettersom elevene i ulik grad vil kunne nå de fastsatte kompetansemålene, ble det med Kunnskapsløftet avgjørende å ha kriterier for hvordan *graden av måloppnåelse* skulle vurderes (Dale, 2010, s. 194). Bestemmelser om individvurdering ble fastsatt i forskrift til opplæringsloven, og det ble innført konkrete og sterkt førende retningslinjer for vurdering. Utdanningsdirektoratet som forvaltningsorgan ble opprettet for å hjelpe skolene med å implementere disse retningslinjene, hvor utarbeidelse av vurderingskriterier og *kjennetegn på*

*måloppnåelse* stod sentralt (Johansen, 2011, s. 3). Kjennetegn på måloppnåelse forstås som «en beskrivelse av kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemål i læreplanen» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 13).

Arbeidet med å bryte ned kompetansemålene til konkrete læringsmål og formulere vurderingskriterier er imidlertid overlatt til den enkelte skole eller lærer. Utdanningsdirektoratet anbefaler skolene å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse på tre nivå; lav (karakter 2), middels (karakter 3 og 4) og høy (karakter 5 og 6), med beskrivelser av hva elevene mestrer på de ulike nivåene (Utdanningsdirektoratet, 2007). Med dette blir Blooms (1956) taksonomitenkning igjen aktuell. Det er lagt opp til at kjennetegnene kan brukes som en felles fortolkningsramme både mellom lærere, og mellom lærere og elever. I undervisningen kan uttalte kjennetegn også minne elevene på hva som kreves og hva de skal strekke seg etter – altså ha en formativ funksjon.

Allerede med planverket fra 1987 ble det lagt vekt på formative sider ved vurdering i fag, med begrepet *vurdering og veiledning*. Bisgaard et al. (1989, ss. 130-131) beskriver hvordan dette kan ta form i grunnskolens musikkfag og refererer til både summativ og formativ vurdering i den sammenhengen. Med Kunnskapsløftet ble dette fokuset forsterket, ved at *vurdering for læring* ble innført som et nasjonalt satsningsområde, med mål om økt læringsutbytte for alle elever.

### 3.3.1 Vurdering for læring

Kunnskapsdepartementet innførte høsten 2009 forskriften som påla lærere å gjennomføre prinsippet om underveisvurdering helt frem til et fag avsluttes. Utdanningsdirektoratet (2015, s. 2) fastslår at «når vurderingsinformasjonen brukes til å fremme læring og tilpasse opplæringen, kalles det *vurdering for læring*». Den britiske forskergruppen «The Assessment Reform Group» (ARG), som var aktive i perioden 1989-2010, har hatt stor betydning for tenkningen rundt vurdering for læring, og har følgende definisjon av begrepet:

Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there. (Torrance, 2012, s. 325)

Black og Wiliams (1998b) *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment* har hatt et bredt nedslagsfelt hva gjelder premisser for formativ vurdering i

klasserommet. De slår fast at elevenes læringsutbytte kan forbedres gjennom formativ vurdering, men argumenterer samtidig for en rekke krav som må oppfylles for en *god* formativ vurderingspraksis. På bakgrunn av Black og Williams og resten av ARGs bidrag skisserer Fautley (2010, s. 21) følgende grunnleggende innhold og rutiner i formativ vurdering som fører til læring:

- det innebærer at lærere formidler og deler læringsmål med elevene;
- man søker å hjelpe elevene med å vite og gjenkjenne nivået, eller standarden, de arbeider mot;
- man gir tilbakemelding som fører til at elevene vet hva som er neste steg i prosessen og hvordan ta det;
- det involverer at både lærer og elev gjennomgår og reflekterer over vurderingsresultatene.<sup>3</sup>

Disse elementene viser også tydelig igjen i Utdanningsdirektoratets (2015) *Fire prinsipper for god undervisningsvurdering*. Fautley (2010, s. 9) trekker samtidig frem at musikk lærere tradisjonelt har brukt formativ vurdering som et nøkkelement i sin undervisning. Som Tveiten (2015) understreker gjennom sin masterstudie, er det naturlig for musikk lærere å kontinuerlig fokusere på hvordan elevens utøvelse kan forbedres gjennom kommentarer, instruksjoner og spørsmål til eleven. Samtidig har man i vurdering av musikkutøvelse en fordel sammenlignet med andre fag, ved at både lærere og elever underveis får informasjon om nivå og progresjon gjennom det klingende materialet (Hallam, 2019, s. 174). Dette gjelder både i individuell undervisning og undervisning i mindre eller større grupper, selv om de førstnevnte selvsagt gir mer detaljert informasjon om enkeltindividets prestasjon.

### *Tilbakemelding*

Tilbakemelding er en viktig del av vurdering for læring, for å bevare informasjonsflyt mellom lærer og elev underveis i læringsprosessen. Hattie & Timperley (2007, s. 81) legger frem følgende definisjon av tilbakemeldingsbegrepet: «Feedback is conceptualized as information provided by an agent (...) regarding aspects of one's performance or understanding». Videre presenteres tre spørsmål som må stilles for å oppnå effektiv formativ tilbakemelding, som bidrar til å minske gapet mellom nåværende tilstand og formulerte mål: (1) Hvor skal jeg; hva er målene? (2) Hvor er jeg; hvilken progresjon gjør jeg mot målet? (3) Hva er neste steg; hva må gjøres for å oppnå bedre progresjon?<sup>4</sup> Disse spørsmålene henspiller altså på både

---

<sup>3</sup> Min oversettelse

<sup>4</sup> Min oversettelse.

tilbakemelding og fremovermelding i lærings situasjonen (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Viktigheten av at tilbakemeldingen er konkret og knyttet til de aktuelle læringsmålene understrekes, noe som viser en sammenheng med mål-middel-didaktikken og krav til god formativ vurdering skissert via Fautley ovenfor.

I sin enkleste form, kan som nevnt tilbakemelding i et utøvende musikkfag bestå av umiddelbare kommentarer som en elev får fra lærer eller medelever i en øvings situasjon, eller etter en konsert (Hallam 2019, s. 167; Fautley 2010, s.126). Dette henspiller på sin side til connoisseur-tradisjonen, hvor tilbakemelding er basert på ekspertise og mindre eksplisitt på forhåndsdefinerte, uttalte mål og kriterier. Torrance (2012, s. 337) understreker imidlertid at lærere i sin formative tilbakemelding bør kommunisere ikke bare det umiddelbare forbedringspotensialet knyttet til en oppgave eller et prosjekt, men innrette den slik at elevene også kan bruke tilbakemeldingen i sin tilnærming til fremtidige oppgaver. Således kan tilbakemelding hjelpe elevene til å kunne vurdere seg selv og dermed bli mer selvregulerte i læringsprosessen.

### *Egenvurdering og selvregulering*

Vurderingsforskriften (2009, §3-12) sier at elevene skal «delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling». Det at elevene er aktivt deltakende i vurderingsarbeidet blir sett som et viktig verktøy for å fremme læring, samtidig som det kan hjelpe elevene til å bli mer selvregulerte. I det ligger det at elevene må gis mulighet til å reflektere over egne læringsstrategier og læringsbehov. De skal *lære å lære*, ved å bli oppmerksom på egen tenkning rundt læring, såkalt metakognisjon (Harlen & James, 1997, s.369; Hopfenbeck, 2011, s. 27). Dette er i stor grad relevant i et utøvende musikkfag, der mye av læringen skjer gjennom øvingsarbeid på egenhånd. Således blir elevene avhengig av å kunne vurdere seg selv og gjøre justeringer underveis. I IKS viser dette tydelig igjen i hovedområdet øvingslære, hvor flere mål handler om elevens evne til vurdering av læringsstrategier og egen utvikling og ferdigheter.

Egenvurdering i forbindelse med musikkutøvelse kan forekomme i en uformell dialog med lærer, eller mer formelt, i form av å svare på refleksjonsspørsmål eller utfylling av skjemaer for egenvurdering etter at en oppgave er utført. Nielsen (2001, s.166) understreker imidlertid at å reflektere over egen læring og progresjon i snarere bør være syklisk prosess bestående av systematisk tankegang. Musikkelever har mulighet for kontinuerlig og umiddelbar feedback

gjennom den lyden de produserer. Ved hjelp av lærers tidligere tilbakemelding, spørsmål og veiledning, kan elevene bli i stand til å selv vurdere lyden de produserer og utvikle selvregulerende ferdigheter. Hallam (2019, s. 167) trekker også frem at opptaksutstyr kan fungere som et verktøy i denne formative vurderingen, noe Dahlberg (2012) fant utbredt blant sangstudenter i høyere musikkutdanning.

### 3.3.2 Vurdering som undervisningens omdreiningspunkt?

Satsningen på vurdering for læring i den norske skolen har hatt som mål å videreutvikle lærernes vurderingspraksis som redskap for læring (Vinge, 2014, s. 24), gjennom et fokus på systematiks vurdering gjennom hele læringsprosessen. Med kontinuerlig fokus på vurdering, kan vurdering komme til å fungere som undervisningens *omdreiningspunkt*, det saksområdet undervisningen tar utgangspunkt i, men også stadig vender tilbake til, hevder Johansen (2011, s. 1). Når «strukturerte og detaljerte vurderingssystem (...) utgjør sentrale deler» (2011, s. 4) kan det føre til at summative idealer og strukturer også får dominere vurdering med formative hensikter, hevder han videre.

Et sterkt fokus på vurdering, vurderingsformer og karaktersetning kan få en formende betydning for undervisningens andre didaktiske kategorier, som faglig innhold, undervisningsmetoder og konkrete læringsaktiviteter. Uttrykket *teaching to the test* er blitt en sentral del av kritikken som reises mot slike utslag av detaljert målstyring og et økt fokus på vurdering i skolen. Kritikken handler om at lærere i stor grad tilpasser og begrenser sin undervisning til å bli nærmest en ren forberedelse til vurderingssituasjoner (Volante, 2004, s. 4). *Teaching to the test* kan sies å bestå mer i å føre elevene med konkrete instruksjoner enn autentisk læring. Samtidig konkluderer Hattie (2009) med at undervisning av prøveferdigheter har svært liten effekt på læringen.

Fautley (2016, s. 148) understreker at dette også er en aktuell problemstilling i musikkfag: «Target obsessed schools create target obsessed teachers and pupils, and rather than paying attention to the musical, they end up on focusing instead on small gains in attainment and test scores». Fra et lærerperspektiv, er problematikken aktuell med tanke på å måtte prioritere mellom aktiviteter som oppleves meningsfulle og gir rom for elevenes utfoldelse i et kvalitativt perspektiv, og aktiviteter som egner seg for vurdering i et kvantitativt perspektiv. Et sterkt fokus på vurdering kan ifølge Fjørtoft (2016, s. 48) fra et elevperspektiv føre til «what you test is what you get». I det ligger det at elevene har en tendens til å orientere seg mot vurderingssituasjoner

og prøver når de lærer. Faren blir da at elevenes strategi blir å kun lære seg akkurat det som trengs for å lykkes i vurderingssituasjonene

### 3.4 Vurdering av musikkutøvelse – spesielt utfordrende?

For just as there are ways of teaching musically – or not, so there are ways of assessing musically – or not. (Swanwick, 1999, s. 70).

Musikkfag har tradisjonelt har vært forbundet med mange utfordringer når det kommer til vurdering. Ved at musikken oppfattes som uløselig forankret til individers følelsesregister og identitetsforståelse, har vurdering tradisjonelt vært ansett som et ømtålig emne i musikk, spesielt når det kommer til å «sette verdi» på elevens musikkutøvelse i form av en karakter (Vinge, 2014, s. 31). Formålet med programfaget IKS er nettopp å «ivareta musikkens utøvende dimensjon» og videre «stimulere den enkelte til å utvikle et personlig musikalsk uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1). Dette skal skje innenfor en kontekst hvor vurdering er et formelt krav. Elevene *skal* vurderes. Med referanse til Eisner, trekker Zandén (2010, s. 63) frem at det blant lærere i estetiske fag finnes en uvilje mot å engasjere seg i vurdering, da vurdering er opptatt av utbytte, altså produktet, mens mange lærere innen kunstoffag ser på *prosessen* som det mest vesentlige. I det ligger det en tanke om at utviklingen av kvalitet og musikalsk tenkning skjer gradvis hos elevene (Sætre & Vinge, 2010, s.175).

Det er imidlertid først når vurdering av musikk beveger seg fra det uformelle til det formelle at utfordringen virkelig oppstår (Swanwick, 1999, s. 71). I det ligger det at lærere i et summativt vurderingsarbeid må kunne forklare og rettferdiggjøre vurderingene de gjør, først og fremst overfor elevene, men også for ledere, kollegaer og foreldre. Det er da vi blir bevisst behovet for reliable kriterier, uttalte målestokker og et felles språk i den musikalske vurderingen, hevder Swanwick (1999, s. 72). Formell vurdering av musikkutøvelse anses ofte som kontroversiell fordi vurderingen i stor grad baserer seg på subjektive meninger hos den som vurderer, noe som ifølge Hallam (2019, s. 167) også er en vanlig bekymring hos elevene som vurderes. Hun hevder at «overall, the evidence suggests that assessments of musical performances are not reliable» (Hallam, 2019, s. 169).

Vurderingens *reliabilitet* kan altså knyttes til spørsmål om *subjektivitet*, og på den andre siden *objektivitet*. Når en elev frykter at læreren har vært *subjektiv* i sin vurdering, ligger det til grunn at vurderingen synes preget av mennesket som utfører den, med bakgrunn i dets erfaring,

interesse, smak eller følelser. Dermed vil den følgelig kunne variere mellom personer. En *objektiv* vurdering henviser på sin side til vurdering som er «upersonlig, upartisk og sann eller riktig for oss alle» (Vinge, 2014, s. 66). Skal vi tro Hallams uttalelser ovenfor, må vi ta utgangspunkt i at alle musikkvurderinger til syvende og sist i en viss grad er subjektive. Samtidig er det et ideal at vurderinger skal fremstå mest mulig objektive. Om vi da forstår begrepet mer pragmatisk, kan objektiviteten bestå i at læreren kan begrunne vurderingene overfor elevene, ved å peke på konkrete, «objektive» kriterier (Vinge, 2014, s. 66). I slike tilfeller har lærerne dermed mål om å sikre reliabiliteten i vurderingene.

### 3.4.1 Reliabilitet og validitet i musikkfag

I vurderingsteorien handler begrepet reliabilitet om hvorvidt en vurdering er pålitelig og rettferdig, mens validitet handler om vurderingen er gyldig. Ser vil til vitenskapelig forskning handler reliabilitet om målesikkerhet, «at målingene er korrekt utført» (Thurén, 2015, s. 31). Man stiller spørsmål om resultatene av forskningen ville blitt det samme om det ble gjentatt flere ganger med samme fremgangsmåte, eller av andre forskere. Validitetsspørsmål handler ifølge Thurén (2015, s. 32) om hvorvidt man virkelig undersøker det man har til hensikt å undersøke, og ingenting annet.

Overfører vi dette til IKS2-faget og vurdering av elever, ville vi i reliabilitetsspørsmålet vært nødt til å vurdere samme fremføring flere ganger etter hverandre for å undersøke om vurderingsresultatet ble det samme. Dette er sjeldent gjennomførbart i en allerede travel undervisningshverdag. Da er det mer aktuelt å stille spørsmål om eleven ville fått samme resultat på en fremføring dersom det ble vurdert av en annen lærer (Fautley, 2010, s. 23). I hvilken grad vil ulike lærerne høre og se det samme, vektlegge de samme kvalitetene og kriteriene? En måte å møte disse spørsmålene er ved å være flere lærere som vurderer sammen, men også dette krever tid og ressurser som ofte ikke er tilgjengelig. I tillegg gjør spørsmålet om reliabilitet seg ikke bare gjeldende innad på én skole, men også på tvers av skoler.

Når det gjelder *validitet*, kan vi stille spørsmål om vi faktisk foretar en helhetlig vurdering av eleven, og hvorvidt vi finner gode måter å vurdere det på. Her er det viktig å understreke at *helheten* i denne sammenheng handler den samlede kompetansen innen instrument, kor og samspill – og ikke ulike andre egenskaper ved eleven. Elevens *innsats* i arbeidet med faget skal for eksempel ikke være med i den summative vurderingen (Dale, 2010, s. 169). Det foreligger alltid en fare for at tidligere kjennskap til elever kan spille inn på vurderingen, for eksempel om



eleven er kjent som arbeidsom eller lat, hyggelig og sosial eller reservert og innadvendt, strukturert eller vimsete. Vurderingen skal altså basere seg på fagets innhold, og ingenting annet (jf. Thurén).

Innholdsvaliditet dreier seg da om at vurderingen dekker alle relevante emner i det aktuelle faget og ikke bare isolerte aspekter (Fautley, 2010, s. 24). Validitetsbegrepet kan dermed sees i sammenheng med lærerens forståelse av læreplanen, og da sammenhengen mellom læreplanforståelsen og den undervisning og vurdering som læreren legger opp til (Fjørtoft, 2016, s. 48). I IKS2-faget er mange av de formelle vurderingssituasjonene gjerne organisert som fremføringer, både i hovedinstrument, kor og samspill. Baseres standpunktvurderingen kun på disse, vil vi ikke kunne si at vurderingen er valid, da det finnes mål som ikke kan vurderes gjennom en fremføring alene. Ser vi på den enkelte vurderingssituasjon, kan vurderingen imidlertid sies å være valid dersom den ser ut til å måle det den er ment å vurdere (Fautley, 2010, s. 24). Er målet å vurdere om eleven på sitt hovedinstrument kan «formidle et musikalsk innhold med personlig inntrykk» eller «beherske egnet instrumentteknikk» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.5), kan en fremføring være en valid vurderingssituasjon.

Harlen & James (1997, s. 371) understreker at validitetsspørsmål også gjør seg gjeldende i formativ vurdering. I det ligger det at dersom elevene skal vurderes opp mot mål og konkrete vurderingsområder i den summative vurderingen, må de samme målene også være en del av den formative vurderingen.

### **3.5 Tilganger til vurdering i et utøvende musikkfag**

Spørsmålet om hvordan vi kan oppnå en mest mulig rettferdig, sikker og gyldig vurdering, samtidig som fagets egenart og kunnskapsgrunnlag ivaretas, står sentralt i vurderingsteori og forskning. Ulike vurderingsmetoder eller strategier med sine underliggende vitenskapsteoretiske diskurser og tradisjoner danner ulike tilganger til vurdering. De ulike tilgangene sorteres gjerne gjennom begrepsparet *analytisk-holistisk*, og disse forholder seg på ulikt vis til problematikken rundt at vurdering aldri kan bli «eksakt vitenskap» (Vinge, 2014, s. 57). Jeg vil i det følgende redegjøre for innhold og for- og motargumenter innen de ulike tilnærmingene, med vurdering av musikkutøvelse som utgangspunkt. Dette som bidrag til å belyse funnene i min studie; den erfarte vurderingspraksisen i IKS2.

### 3.5.1 Analytisk vurdering

Analytiske vurderingstilganger rommer strategier som, slik Vinge (2012, s. 204) framstiller det, vil søke «å bryte læringsmål ned til enkeltstående vurderingskriterier og gjøre disse eksplisitt kjent, helst skriftlig for eleven i forkant av en vurderingssituasjon». Dette idealet henger tydelig sammen med den kvantitative vurderingstradisjonen, helt fra Thorndike (se 3.2.1), og videre via Tyler og Mager (se 3.2.3). Store norske leksikon (2018) definerer et *kriterium* som «kjennetegn, ting som gir grunnlag for bedømmelse eller klassifisering». Det gir dermed mening at begrepene *vurderingskriterier* og *kjennetegn på måloppnåelse*, brukes om hverandre i den norske vurderingskonteksten. Jeg har også hørt lærere referere til kompetansemål som «vurderingskriterier». Men med tanke på den forholdsvis åpne formuleringen av målene, må disse brytes ned og kriteriene gjøres eksplisitte dersom de skal kunne fungere i en analytisk vurderingsstrategi.

Strategien hvor et eller flere mål brytes ned til enkeltstående vurderingskriterier beskrives gjerne som *atomistisk* (Fautley, 2010, s. 110) eller *segmentert* (Mills, 1991, s. 181). Fautley (2010, s.110) beskriver det slik når det kommer til vurdering av musikk: «Separate aspects of the musical whole are treated as the important distinguishable components of the whole, and marked and graded accordingly». Knytter vi dette til en vurdering av en fremføring i IKS2, kan vi for eksempel skille mellom komponenter som intonasjon, klang/samklang, frasering, rytmikk, teknikk og så videre. I tillegg kommer aspekter som handler om tolkning og formidling. Velger vi en analytisk strategi kan de ulike komponentene stilles opp i et skjema, med mål om å definere en poengskår eller grad av måloppnåelse innen hver komponent. De definerte områdene vurderes for seg, og en eventuell samlet karakter settes på bakgrunn av summen av de ulike komponentene. Gjennom å ha eksplisitte kriterier kan vi i en summativ vurderingssituasjon sikre at den eller de som vurderer, og den som blir vurdert, vet konkret hva som skal vurderes og på hvilket grunnlag. I det formative vurderingsarbeidet kan uttalte vurderingskriterier eller kjennetegn på måloppnåelse klargjøre for eleven hva de skal jobbe mot, og hvordan de ligger an. Denne «bottom-up»-strategien (Fautley, 2010, s. 110) søker å sikre en rettferdig og pålitelig (reliabel) vurdering av elevene, hvor kriteriene fungerer som en felles referanseramme for å kunne vurdere mest mulig objektivt.

Kritikken mot de analytiske strategiene har særlig vært knyttet til vurderingsutfordringer i performative, skapende og kreative fag. Objektivitetsformen som oppnås ved å utforme kriterier

som reduserer muligheten for personlig tolkning, kalles av Eisner (1992, s.11) *procedural objectivity*. En annen slik metode eller prosedyre vil være å utforme en oppgaver eller prøver hvor vurderingen kun har fokus på objektiv og kvantifiserbar kunnskap, jamfør den kvantitative tradisjonen (se 3.2.1). Eisner (1992, s. 13) hevder imidlertid at slike måter å arbeide på tilbyr mindre enn vi tror, og at den konsensus vi oppnår gjennom «prosedyre-objektivitet» ikke har feste i virkeligheten. For å ha tillit til en slik vurderingsform må vi forutsette at de skisserte kriteriene eller oppgavene rommer alle deler av vurderingsobjektet. Sadler (1989, s. 123) hevder imidlertid at læringsutbyttet i slike komplekse fag ikke kan kategoriseres som rett og galt, og at «learnings cannot be conceptualized as neatly packaged units of skills or knowledge». Mills (1991, s. 175) stiller seg bak dette når hun sier at det ikke gir mening å plukke en fremføring fra hverandre, inspisere de ulike delene, for så å sette dem sammen igjen.

### 3.5.2 Holistisk vurdering

En alternativ tilnærming til vurdering innen komplekse læringsfenomen, som for eksempel musikkutøving, tar utgangspunkt i elevarbeidet nettopp som en helhet. Denne «top-down»-strategien (Fautley, 2010, s. 188) omtales som *holistisk*, og peker tilbake på den kvalitative retningen i tenkning om vurdering som vi så hos bl.a. Eisner (se 3.2.4). Det argumenteres for en *autentisk vurdering*, der vurderingsformene som anvendes skal være tilpasset objektene man ønsker å vurdere, med mål om å ivareta validitetsaspektet, samtidig som man tester en kompetanse som kan ha relevans og betydning for livet utenfor skolen (Vinge, 2014, s.73). Derav hevder Hallam (2019, s. 168) at autentisk vurdering kan øke elevenes læring og motivasjon.

I holistiske vurderingstilganger tas det ikke utgangspunkt i forhåndsuttalte kriterier og skjemaer, men vurderingen baseres ifølge Fautley (2010, s. 111) på lærerens profesjonelle bedømmelse. I det ligger det at læreren må inneha kompetanse og erfaring innen de konkrete områdene som skal vurderes, og konteksten denne vurderingen foregår i.

Kritikken mot en slik vurderingsstrategi er at den av mange anses som subjektiv, og at det kan føre til at vurderingene fungerer som verdidommer (Fautley, 2010, s. 188). På tross av at kriterier og kvalitetsoppfatninger kan oppleves klare for læreren, vil de gjerne fremstå utilgjengelige, eller uuttalt, for den som blir vurdert. I tillegg er den avhengig av en utstrakt ekspertise hos den som vurderer. Foruten at den holistiske vurderingen anses som mer «musikalsk troverdig» (Mills, 1991, s. 179), skal jeg se nærmere på hvordan

vurderingsteoretikere mener den kan foregå i praksis, med mål om en mest mulig pålitelig og gyldig vurdering.

### *En kvalitativ profil*

Der en analytisk vurderingstilgang baseres på kvantitativ tilnærming i form av systematikk, skjemaer og summering av uttalte kriterier, er den holistiske tilgangen på sin side tydelig kvalitativt basert. Grunnlaget for *kvalitativ vurdering* har jeg beskrevet i avsnitt 3.2.2 og 3.2.4. I praksis hevder Sadler (1989, s. 124) at slike vurderinger gjøres «directly by a person, the person's brain being both the source and the instrument for the appraisal». Samtidig skal vi se at den ikke er forutsetningsløs.

Sadler karakteriserer en kvalitativ vurdering som basert på multiple kriterier, og et viktig poeng er at helheten består av flere sammenhengende dimensjoner og hvert kriterium henger sammen med andre overlappende kriterier. Dermed vil en utskilling av enkeltdimensjoner ifølge Sadler (1989, s.124) redusere validiteten av vurderingen. Videre er ikke alle kriteriene nødvendigvis distinkte, men flere er heller uklare (*fuzzy*). En som er kompetent innen kvalitative vurderinger evner å applisere de kriteriene som er *relevante* for den prestasjonen som skal vurderes. Det vil si at kriteriene bak en kvalitativ vurdering kan variere fra et elevarbeid til et annet, selv om oppgaven elevene har fått er den samme (Sadler, 1989, s. 124).

### *Connoisseurship og kritikk som didaktisk redskap*

Kvalitative vurderinger gjøres altså ut fra en innforstått kunnskap og kompetanse basert på erfaring fra tidligere kvalitative vurderinger (Sadler, 1989, s. 126). Jeg har for eksempel hørt lærere si at «jeg kjenner en sekser-prestasjon når jeg ser og hører den». Disse lærerne opplever å ha en så gjennomgående kjennskap og ekspertise innen sitt fagområde, at de ut fra den mener å kunne vurdere kvaliteten i elevers prestasjoner intuitivt.

Dette peker mot Eisners begrep *connoisseurship*, som vi kan oversette med «kjennerskap». Eisner (2002, s.187) beskriver *connoisseurship* som «the art of appreciation». En *connoisseur*, eller en «kjenner», er en person som gjennom sin erfaring og kompetanse på et område legger merke til de betydningsfulle, ofte subtile egenskapene som ligger i en handling, et arbeid eller en gjenstand. I tillegg er kjenneren i stand til å forbinde dette med både samtidige og tidligere betingelser (Eisner, 1991, s. 205). Det vil si at disse kjennerne «kommer fra et sted». Den kunnskapsbasen de trekker på i sine kvalifiserte bedømmelser er forankret i en lang tradisjon

som også andre forvalter, og som andre har forvaltet før dem. Denne tradisjonen er kunstlivets egen vurderingstradisjon og ivaretas av det Eisner (1991, s. 206) kaller «kritikere med kjennerskap». Vi kan ta si at en kvalitativ vurdering dermed innebærer mer enn «the person's brain being both the source and the instrument for the appraisal» (jf. Sadler). Vi står overfor kunnskap som lever i sosiale fellesskap (Nerland, 2004 s. 51). Sadler (1989, s. 126) bruker om dette begrepet *guild knowledge* (laugskunnskap), karakterisert som en form for taus kunnskap blant lærere.

Kjennerskap kan også fungere, og fungerer oftest som *taus vurdering* (Eisner, 1991, s. 206). Det at kjenneren kan ha vanskelig for å artikulere sine kvalitetsoppfatninger vil oppleves problematisk i en skolekontekst hvor elevene har rett på å vite hva som vektlegges, og gjerne etterspør begrunnelser for vurdering som er gjort. Når Eisner bruker *connoisseur*-begrepet, setter han det imidlertid sammen med *kritiker*-begrepet. «The task of making public what someone as a connoisseur has experienced requires an act of criticism» (Eisner, 2002, s. 187). Ved å bruke kritikken som didaktisk redskap, kan kjennerskap gå fra å være en personlig og uuttalt vurdering til å bli funksjonell i en undervisningssammenheng (Vinge, 2014, s. 71). Eisner (1991, s. 206) hevder at «kritikkens primære funksjon er pedagogisk». Med det mener han at en kritikers oppgave er å oversette sin opplevelse og vurdering gjennom en slags kvalitativ argumentasjon, slik at det kan øke andres oppfatningsevne og forståelse. Kritikerne opererer således som «kunnskapsagenter» som handler på vegne av bestemte ideer om hva som skal telle i vurderingene, eller bestemte systemer for tenkning og handling – med andre ord *diskurser* (Nerland, 2004, s. 54).

Eisner (1991, s. 224) argumenterer også for at det alltid finnes kriterier for vurdering, selv om det ikke finnes en fastsatt målestANDARD. Samtidig argumenterer han som vi så i avsnitt 3.2.4 for at man ikke på forhånd kan bestemme en standard gjeldende for alle, men at vurderingen bør være *personbasert*. Det vil si at eleven ikke settes opp mot forhåndsbestemte kriterier (målrelatering) eller i sammenligning med andre elever (grupperelatering), men ut fra elevens egne tidligere og nåværende prestasjoner (individrelatering) (Hanken og Johansen, 2013, s. 133).

### 3.6 Ekvivalens

I tråd med Eisners tanker om vurdering av ekspressive mål som beskrevet i avsnitt 3.2.4, kan ulike elevprestasjoner vise ulike løsninger og kvaliteter, samtidig som helheten oppleves likeverdig. I faget IKS2 kan denne helheten på flere nivå fremstå ganske kompleks.

I IKS2 er det ofte ulike lærere som underviser samme elev i de ulike fagdelene, og som da gir en vurdering av elevens måloppnåelse innen den enkelte del. Med tanke på at elevene (og lærerne) også har sin fordypning innenfor ulike instrument og sjangre, blir det totale vurderingsbildet enda mer komplekst. Vurderingen i hver fagdel uttrykkes enten ved en karakter, eller en vurdert grad av måloppnåelse. Ved slutten av hvert semester skal disse ulike vurderingene settes sammen til én samlet karakter, som et uttrykk for elevenes grad av måloppnåelse i faget IKS2 som helhet. Hvordan går da lærerne frem for å sikre den helhetlige vurdering av elevene? Hvilke kvaliteter, mål og eventuelt fagdeler vektlegges mer, eller mindre? Kan én kvalitet svare for mangelen av en annen? Når man strever med slike utfordringer i vurderingssammenheng, er det *ekvivalens* vi diskuterer.

Kvernbekk (2005) trekker inn *ekvivalensteori* for å belyse spørsmålet om hvordan det å ha nådd ulike mål eller tilfredsstilt ulike idealer kan settes sammen til en helhetlig vurdering. Teorien kan si oss noe om hvilke måltilstander som er *ekvivalente*, det vil si forskjellige, men likeverdige (Kvernbekk, 2005, s. 106). Det er for meg tydelig at det i IKS2 ofte er nødvendig å innta en vurderingsstrategi med utgangspunkt i at det ikke finnes *ett* ideal. Ekvivalensteori kan bidra med prinsipper som gir mulighet for en tydeliggjøring og legitimering av en slik form for vurdering, og dermed fungere som et analytisk redskap.

Ser vi på hovedområdet *hovedinstrument* i IKS2 som eksempel, skal lærer og elev forholde seg til seks kompetansemål (tabell 1.1). Videre kan én målbeskrivelse inneholde flere parametere og variabler, som eventuelt kan formuleres i delmål (Kvernbekk, 2005, s. 106). Det å «beherske egnet instrumentteknikk» kan innebære en rekke større og mindre delmål, som også kan variere ut fra sjanger og type instrument. Å «formidle et musikalsk innhold med et personlig uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5) kan romme alt fra overskudd og energi i en fremføring, til hvordan frasering, dynamikk, klang og rytmikk brukes i formidlingen. Om man i det hele tatt klarer å definere alle parameterne innenfor de ulike målene, og videre definere et «ideal», blir

spørsmålet om det er mulig å oppfylle dette og hvordan vi kan undersøke hvorvidt den enkelte elev gjør det.

Her kan vi velge en vurderingsstrategi som tilsier at én, og bare én, tilstand av ferdigheter eller kvaliteter definerer måloppnåelse. På den andre siden kan vi si at ulike kombinasjoner av verdier gjelder som måloppnåelse, og vi kan da forstå og analysere måltilstander «i termer av deterministiske ekvivalensteorier» (Kvernbekk, 2005, s. 106). Lave og høye verdier på forskjellige parametere kan gjelde som ekvivalente tilstander. All kriteriebasert vurdering og karaktersetning er basert på en mer eller mindre uttalt og spesifisert ekvivalensteoretisk tenkemåte, hevder Kvernbekk (2005, s. 116). Dette vil gjelde uansett om kriteriene er eksplisitt uttalt, eller som del av en holistisk vurderingstilnærming. Det kan i flere sammenhenger tenkes at dårlig prestasjon innen ett kriterium oppveies av en god prestasjon på et annet. Det kan også tenkes at noen kriterier er mindre viktige enn andre og ikke veier så tungt i vurderingen.

I IKS2 kan denne tenkemåten gjøres gjeldende innenfor det enkelte hovedområde, og ikke minst når en samlet karakter skal settes som en helhetlig vurdering av det som i praksis er separate undervisningsfag. To elever med ulikt vurderingsresultat innenfor de respektive fagdeltene, kan oppnå den samme samlede karakteren i IKS2. Det vil si at vi gjennom en ekvivalensteoretisk tankemåte bør kunne forklare hvorfor og hvordan tilstander som er ulike, bedømmes som ekvivalente (Kvernbekk, 2005, s. 115).

### **3.7 Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg redegjort for ulike vurderingsteoretiske perspektiver, belyst gjennom en historisk og en systematisk tilnærming. Vurderingsbegrepet, vurderingspraksis og formativ og summativ vurdering er presentert som nøkkelbegreper for min studie. Videre har jeg belyst hvordan og på hvilke grunnlag vurderingspraksis i utdanningsammenheng har pendlet mellom kvantitative og kvalitative tilnærminger, og hvordan ulike perspektiver kommer til syne i dagens norske læreplaner og retningslinjer for vurdering. Vurdering har videre blitt sett i lys av det som særlig karakteriserer faget IKS2 – den utøvende profilen, og jeg har redegjort for analytiske og holistiske tilganger til vurdering i musikkfag. Kapittelet ble avsluttet med et blikk på hvordan vi kan analysere det komplekse vurderingsbildet i IKS2 gjennom ekvivalensteori.

## 4 Metode

---

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for forskningsmetodiske aspekter ved min studie. Den opprinnelige betydningen av ordet metode er *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83) Målet med min studie har vært å hente frem erfaringer med vurdering innen faget IKS2, og se disse i lys av relevant vurderingsteori. Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for veien dit. Først vil jeg presentere studiens forskningsdesign og vitenskapsteoretiske grunnlag, før jeg redegjør for det kvalitative forskningsintervju som metode for informasjonsinnsamling. Videre gjennomgås praktiske og teoretiske aspekter ved informasjonsinnsamlingen. Dette innebærer utforming av intervjuguide og forberedelse til intervju, utvalg av informanter, gjennomføring av intervju og en videre beskrivelse av tolknings- og analysearbeidet. Kapitlet avsluttes med betraktninger rundt studiens reliabilitet og validitet samt forskningsetiske perspektiver.

### 4.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet jeg har valgt for å svare på min problemstilling er en kvalitativ studie i liten skala, med intervju som metode for informasjonsinnsamling. Kvalitativ metode er spesielt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer (Dalen, 2011, s. 13). Videre forbindes kvalitative studier med et holistisk perspektiv, der fortolkningen spiller en sentral rolle (Denscombe, 2017, ss. 23- 24). Fokus er på beskrivelse og forståelse. En kvalitativ forsker studerer fenomenen i sine naturlige omgivelser og forsøker nettopp å forstå, eller tolke, ut fra den betydningen som mennesker gir dem (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s.18). Disse karakteristikene stemmer godt overens med mitt mål for studien, nettopp å beskrive og prøve å forstå elever og læreres erfaringer. Kvalitativ metode kan ifølge Dewilde (2017, s. 5) også karakteriseres som «ungdomsvennlig», på grunn av sin åpne og fleksible karakter, noe som er en fordel i møte med mine *eleve*informanter.

#### 4.1.1 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å «hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Et intervju kan karakteriseres som en samtale, hvor personer «utveksler synspunkter» om et felles tema (Dalen, 2011, s.13), samtidig som det inneholder en viss struktur og hensikt. Kvale & Brinkmann (2015, s. 36) omtaler intervju som håndverk, noe som innebærer at intervjueren må inneha visse ferdigheter. For å skape et vellykket intervju, må intervjueren mestre



samtaleformen, ha evnen til å skape tillit, og ikke minst evnen til å lytte, tolke og videre stille gode oppfølgingsspørsmål. Et intervju er samtidig ikke en regelstyrt metode, hvor man følger eksplisitte trinn. Med dette som bakgrunn så jeg det nyttig å gjennomføre prøveintervjuer, blant annet for å oppøve mine egne intervjuferdigheter (se 4.2.1).

Jeg har i min undersøkelse valgt et semistrukturert intervju, hvor jeg som forsker har definert temaer og forslag til spørsmål på forhånd. I denne «halvstyrte» intervjuformen er man innstilt på fleksibilitet når det kommer til rekkefølge og oppfølgingsspørsmål innenfor de ulike temaene, og informanten(e) er med og styrer. Selv om intervjuet er fokusert på bestemte temaer, er det viktig å vise åpenhet for nye og uventede fenomener. Innholdet i semistrukturerte intervjuer kan også utvikles underveis fra et intervju til et annet, ved å endre eller legge til spørsmål på grunnlag av tidligere intervju (Denscombe, 2017, s.269). Dette var for min del viktig med tanke på at problemstillingen min er såpass åpen, og det faktum at informantene kunne være opptatt av andre ting, mene noe annet eller vise andre tematiske sammenhenger enn det det jeg så for meg i forkant.

#### 4.1.2 Vitenskapelig tilnærming: Hermeneutikk

Med det mål å fortolke betydningen i mine informanters beskrivelser har jeg valgt en *hermeneutisk* vitenskapelig tilnærming. Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Mitt empiriske materiale består av intervjuer, som videre er transkribert og dermed har gått fra tale til tekst. I hermeneutikken er det snakk om å bringe til forståelse gjennom tolkning. I en kvalitativ intervjustudie er forskeren på mange måter sitt eget viktigste forskningsinstrument (Kvale & Brinkmann, 2015, s.73). Ved å kontinuerlig stille spørsmål til teksten om hvilken mening som formidles, inntar jeg en hermeneutisk tilnærming (Wormnæs, 1987, s.126).

Ett hovedtema for hermeneutikken er at «meningen hos en del, kun kan forstås om den settes i sammenheng med helheten» (Alvesson & Skölberg, 2017, s. 134). Dermed står vi overfor en *hermeneutisk sirkel* der den enkelte del kun kan forstås ut fra helheten og helheten ut fra delene. Et viktig fortolkningsprinsipp blir dermed den kontinuerlige frem og tilbake-prosessen mellom deler og helhet. Ved «første øyekast» kan vi ha en uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet. Med utgangspunkt i denne fortolkes helhetens ulike deler, og ut fra disse fortolkingene settes delene i en ny relasjon til helheten osv. Slik forvandler hermeneutikken sirkelen til en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.

237). I min fortolkning av empirien kan pendlingen mellom del og helhet sies å ha vært pendlingen mellom fortolkningen av utsagn fra enkeltelever og enkeltlærere, lærerne og elevene som grupper og intervjuetekstene som helhet.

Oppfattelsen av den hermeneutiske sirkelen utvides ytterligere ved et annet sentralt aspekt: Man må som forsker være bevisst, og kunne artikulere, egne *forforståelser* når man nærmer seg et felt eller en tekst. Vi er aldri nøytrale i utgangspunktet og velger gjerne å undersøke noe som vi har egne erfaringer og forståelser knyttet til på forhånd, noe som også er tilfelle for min del. Denne forforståelsen har også ifølge Gadamer et preg av fordommer, noe som ikke nødvendigvis er negativt, men som et uttrykk for vår forankring historisk og sosialt (Kjørup, 1996, s. 277). Det er ikke et mål å fri oss fra fordommene, men med bevissthet ta dem med inn i fortolkningen, med åpenhet for nye forståelser. Jeg har selv både vært elev og lærer ved musikklinje i videregående skole. Det vil si at jeg har personlig erfaring med vurdering i musikkfag, både fra et elev- og lærerperspektiv, i tillegg til at jeg har oppfatninger av hva både elever og lærere tenker og mener om vurdering. Wormnæs (1987, s. 138) påpeker at man ved å bevisstgjøre seg den livsverden man fortolker ut ifra, kan unngå å ukritisk projisere egne, kanskje tilfeldige forforståelser inn i et materiale. Min forforståelse vil nødvendigvis påvirke hvordan jeg tolker det som blir sagt i intervjuene, og gjerne også det som ikke blir sagt. I og med at jeg kjenner feltet godt, har det vært viktig å være bevisst min forforståelse, og ikke tillegge meninger ukritisk «mellom linjene». Samtidig har min kjennskap til feltet ført til at jeg har kunnet stille relevante spørsmål og aktivt bruke min forståelseshorisont i møte med empirien.

## **4.2 Informasjonsinnsamling**

Jeg vil i denne delen redegjøre for hvordan jeg gikk frem for å samle inn informasjon til min studie. Dette involverer praktiske og teoretiske sider ved intervjuprosessen; forberedelse, utvalg av informanter og gjennomføring av intervjuene.

### **4.2.1 Utforming av intervjuguide og forberedelse til undersøkelsen**

Som forberedelse til intervjuene utformet jeg to intervjuguider, én for elevintervju og én for lærerintervju (vedlegg 4 og 5). En intervjuguide fungerer som et manuskript, og strukturerer intervjuet mer eller mindre stramt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 162). Den omfatter sentrale temaer og spørsmål som samlet skal dekke de viktigste områdene forskeren har til hensikt å

belyse (Dalen, 2011, s. 26). Som nevnt la jeg opp til semistrukturerte intervjuer. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 162) må intervju spørsmål vurderes ut fra både en tematisk og dynamisk dimensjon; med hensyn til produksjon av kunnskap og med hensyn til den interpersonlige relasjonen i intervjuet. Da elevene og lærerne erfarer vurderingspraksis fra ulike perspektiv var det naturlig å nyansere spørsmål for hver informantgruppe, selv om mange av temaene var de samme. Jeg la opp til en fleksibilitet der intervjuet kunne bevege seg fritt mellom ulike tema i stedet for å følge en bestemt, fast rekkefølge. Med studiens problemstilling som bakteppe, ble mine spørsmål tematisk relatert til mine teoretiske og personlige oppfatninger av forskningstemaet vurderingspraksis. Jeg valgte fokusere på den vurderingspraksisen som handler om formativ og summativ vurdering frem til fastsettelse av standpunkt karakter. Eksamen er altså ikke grunnlag for undersøkelse, da elevene på gitt tidspunkt ikke hadde erfaringer på dette området.

I utarbeidelsen av intervjuguidene forsøkte jeg å vurdere hvorvidt spørsmålene var ledende, om de var klare og utvetydige, hvorvidt informantene hadde forutsetninger for å svare på dem og at de ga rom for at informantene kunne ha egne og «uventede» oppfatninger (Dalen, 2011, s. 27). Med tanke på å få samtalen i gang, og skape trygghet i intervjusituasjon, ønsket jeg å starte med spørsmål der informantene fikk mulighet til å fortelle åpent. Jeg laget derfor noen introduksjonsspørsmål som kan sies å ligge i randsonen av de mer sentrale temaene jeg ville få belyst (Dalen, 2011, s. 27). I tillegg til mer eller mindre åpne spørsmål knyttet til forhåndsdefinerte tema, inneholdt intervjuguidene tentative oppfølgingsspørsmål.

### *Pilotintervju*

For å sikre intervju kvaliteten i mitt prosjekt valgte jeg også å utføre pilotintervjuer med et utvalg elever. Dette viste seg å være en god måte å få teste ut intervjuguiden, og generelt få teste meg selv som uerfaren intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Kvale & Brinkmann (2015, s. 175) understreker det asymmetriske maktforholdet som utspiller seg i møte med yngre informanter, og nødvendigheten av at man som intervjuer unngår å bli assosiert med en lærer og at informantenes opplever av at det finnes kun ett riktig svar på spørsmålene. Dette var bakgrunn for å utføre prøveintervju med *elever*. Jeg intervjuet totalt tre elever, gjennom ett individuelt intervju og ett intervju der elevene ble intervjuet i par. Jeg erfarte at intervju med elever i par var å foretrekke, da elevene opplevdes tryggere, samtidig som de reflekterte rundt og bygde på hverandres utsagn. Dermed ble parvise intervju valgt for elevintervjuene i masterprosjektet. Pilotintervjuene førte også til at jeg fikk erfaring med praktisk bruk av intervjuguiden, og

mulighet til å justere spørsmålsformuleringer før prosjektintervjuene. Samtidig ble jeg ytterligere bevisst min intervjueteknikk. Min forforståelse av undersøkelsesfeltet ble også i en grad utvidet gjennom pilotintervjuene.

#### 4.2.2 Utvalg og rekruttering

Innen kvalitativ forskning blir *utvalg* et viktig tema, all den tid man tar utgangspunkt i få informanter, samtidig som man er avhengig av at intervjumaterialet man sitter igjen med gir et tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011, s. 45). Med utgangspunkt i problemstillingen og det feltet jeg ville studere måtte jeg derfor stille meg spørsmål om hvem og hvor mange jeg skulle intervju, og etter hvilke kriterier disse skulle velges ut. Patton (1990) hevder at logikken i et hensiktsmessig utvalg innen kvalitativ forskning «lies in selecting information-rich cases for studies in depth» (s. 169). Mens utvalgsstrategiene i kvantitativ forskning bygger på prinsippet om statistisk, tilfeldig utvalg, bygger kvalitativ forskning på et strategisk utvalg (Johansen, 2003, s. 114). Jeg vil her redegjøre hvordan jeg gjorde et strategisk utvalg, basert på forhåndsdefinerte utvalgs-kriterier. Videre forteller jeg hvordan jeg gikk frem for å rekruttere informantene, før jeg til slutt presenterer mitt endelige utvalg av lærere og elever.

##### *Utvalgs-kriterier*

Først og fremst ønsket jeg å belyse temaet vurderingspraksis både fra et lærer- og elevperspektiv. Dette for å få belyst hvordan ulike parter opplever praksisen, og dermed fange opp nyanser og mangfold i forståelser og erfaringer (Dalen, 2011, s. 50). Samtidig er det viktig å understreke at jeg ikke hadde som mål å stille de to informantgruppens erfaringer og utsagn direkte opp mot hverandre. I IKS2-faget er det mange lærere involvert, da undervisningen i faget foregår både i større og mindre grupper, og individuelt. Dermed var det ikke et uttalt mål å velge lærere og elever som hadde en direkte relasjon i de ulike undervisningsdelene.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 148) avhenger hva som er et hensiktsmessig antall informanter av studiens formål. Da jeg ønsket å få et innblikk i vurderingspraksis i IKS2-faget som helhet, var mitt første kriterium at jeg ville intervju lærere innen alle fagets hovedområder. Jeg så antallet informanter som avhengig av hvorvidt lærerne underviste i én eller flere deler av faget. Samtidig hadde jeg en formening om at jeg ville få frem en bredde i erfaringene dersom utvalget bestod av ulike lærerprofiler, med tanke på ansiennitet, instrument og eventuelt kjønn. Innenfor studiens tidsramme og omfang ble tre til fem lærere et ønsket antall. Når det gjaldt

elevperspektivet, hadde jeg ønske om å intervju fire elever fordelt i to par. Det var ønskelig med variasjon innen hovedinstrument og eventuelt kjønn. I tillegg så jeg det interessant å intervju elever som ble ansett å holde ulikt nivå i faget, med tanke på de eventuelle ulike erfaringene dette fører til i vurderingspraksisen. Dette var likevel ikke noe jeg etterspurte eksplisitt, av etiske hensyn.

### *Rekruttering*

Jeg hadde i utgangspunktet ønske om å rekruttere informanter fra én skole. For å utvide mulighetene for positivt svar, sendte jeg likevel forespørsel til to skoler innen samme fylkeskommune, her kalt Asp og Eik videregående skole. Da jeg selv har deltatt på konferanser innen fagmiljøet for musikk, dans, drama hadde jeg bekjente avdelingsledere på disse skolene, noe jeg anser som en fordel når det gjaldt å få tilgang (Fangen, 2004, s. 55). Etter å ha presentert min studie og utvalgsriterier via e-post, fikk jeg først positivt svar fra avdelingsleder ved Asp videregående skole. Etter at skolens rektor hadde godkjent prosjektet, fikk jeg kontaktinfo til fem ulike lærere ved skolen. Jeg tok videre kontakt med de fire jeg fant mest aktuelle, hvorav tre takket ja til intervju. De fire elevene ble valgt og forespurt av avdelingslederen selv, før jeg opprettet kontakt med dem via telefon. Etter hvert fikk jeg også positivt svar avdelingsleder ved Eik videregående skole, med kontaktinfo til to lærere. Ut fra den informasjonen jeg hadde fra avdelingslederne, tok jeg en avgjørelse om å også intervju disse lærerne. Dette ut fra en formening om at det praksis kunne variere mellom skolene og at økt variasjon i utvalget kunne belyse min problemstilling ytterligere.

### *Endelig utvalg*

Mitt endelige utvalg kom slik til å bestå av fem lærere og fire elever. Disse presenteres her med navn erstattet av pseudonymer som jeg anvender i transkripsjon og resultatfremstilling (lærerne fra Asp har fått navn på A, lærerne fra Eik har navn på E):

<b>Skole: Asp</b>	
Arvid (lærer)	25 års ansiennitet. Underviser i samspill (messingensemble) og hovedinstrument (messing)
Albert (lærer)	23 års ansiennitet. Underviser i samspill (band) og hovedinstrument (slagverk)
Anne (lærer)	9 års ansiennitet. Underviser i samspill (vokalensemble), hovedinstrument (vokal) og kor
Tuva (elev)	Hovedinstrument vokal
Julian (elev)	Hovedinstrument el-bass
Stig (elev)	Hovedinstrument euphonium
Isak (elev)	Hovedinstrument piano
<b>Skole: Eik</b>	
Eli (lærer)	27 års ansiennitet. Underviser i hovedinstrument (vokal) og kor
Espen (lærer)	5 års ansiennitet. Underviser i samspill (band) og hovedinstrument (rytmisk gitar)

Tabell 4.1: Informanter, endelig utvalg.

#### 4.2.3 Gjennomføring av intervju

Alle mine sju intervju ble gjennomført i løpet av juni 2019. Den opprinnelige planen var å foreta alle på de enkelte informantenes skole. Imidlertid måtte ett av elevintervjuene foregå på en kafé, da både skole og bibliotek var stengt på det tidspunktet elevene hadde mulighet til å møtes. Også én av lærerne ønsket å bli intervjuet på et spisested ved siden av skolen. For å unngå at dette skapte unødige forstyrrelser i intervjuet, sørget jeg for å ha forhåndsreservert et bord i en skjermet del av lokalet. De resterende intervjuene foregikk på reserverte møterom på skolene.

Jeg valgte å intervju lærerne individuelt, mens elevene som nevnt ble intervjuet parvis. Hvert intervju startet med uformell prat om alt fra den aktuelle skoledagen, vær og vind eller kommende eksamener. Dette fungerte som en kontaktetablering (Dalen, 2011, s. 39), og opplevdes vellykket med tanke på å skape det nødvendige tillitsforholdet mellom meg som intervjuer og informantene. Videre informerte jeg både litt om meg selv som forsker og om formålet og rammen for intervjuet, inkludert en gjennomgang av informasjons- og samtykkeskrivet. Selve intervjuene startet med de åpne innledningsspørsmålene, forberedt i intervjuguiden. Allerede her opplevde jeg at informantene kom inn på temaer som jeg hadde planer om å ta opp underveis. Jeg opplevde også raskt hvordan jeg som forsker ta mange avgjørelser på kort tid i løpet av samtalen; om hva jeg ønsket å vite mer om, hvordan jeg skulle stille oppfølgingsspørsmål, og hvordan jeg til enhver tid ville gå videre. I noen av samtalen fikk jeg stilt alle de forhåndsbestemte spørsmålene, mens andre ganger tok samtalen nye veier, og nye spørsmål kom opp. I etterkant er det fort gjort å tenke at det var andre eller flere spørsmål jeg burde stilt underveis, for å mer inngående undersøke *meningen* med det som ble sagt og

oppnå enda mer nøyaktige beskrivelser av informantenes opplevelser og tanker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Jeg prøvde imidlertid å underveis formulere mine tolkninger overfor informantene, og stille oppfølgingsspørsmål, for å få bekreftet at jeg hadde forstått dem riktig.

Ved avslutningen av hvert intervju fikk samtlige informanter spørsmål om de hadde noe de ønsket å legge til, eller noe de lurte på. I tillegg gjentok jeg at de ville få tilsendt transkripsjonene for godkjenning. Intervjuenes varighet viste seg å bli mellom 35 og 65 minutt. Etter hvert enkelt intervju hørte jeg gjennom deler av opptaket, for å evaluere egen spørsmålsstilling og intervjuteknikk frem mot neste intervju. Jeg opprettet også en rutine for å notere ned umiddelbare inntrykk fra intervjusituasjonen like i etterkant av intervjuene, med bevissthet om at dette kunne være nyttig for den senere analysen av utskriftene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 171).

### **4.3 Analyse**

Jeg vil i dette delkapittelet redegjøre for hvordan jeg har gått frem for å analysere mitt empiriske materiale. Først vil jeg gå nærmere inn på hva som ligger til grunn for transkripsjonen av intervjuene.

#### **4.3.1 Transkribering**

Mitt empiriske materiale består av syv transkriberte intervjuer. Ved hjelp av diktafon tok jeg lydopptak intervjusamtalene, og gjorde selv en full transkribering etter at alle intervjuene var gjennomført. Lydkvaliteten i opptakene var tilfredsstillende, på tross av at to av intervju foregikk i lokaler med noe bakgrunnsstøy. Dermed opplevde jeg at alle utsagn var mulig å identifisere og transkribere.

Ved å oversette intervju fra muntlig til skriftlig form, struktureres intervjusamtalene slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Denne struktureringen var i seg selv en begynnelse på analysen, da jeg noterte meg tanker og tolkninger om utsagn underveis. I tillegg er det en rekke valg som skal treffes i overgangen fra muntlig til skriftlig form, spesielt med tanke på de mange dimensjonene som er del av muntlige intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). En transkripsjon vil nødvendigvis ikke få frem alle aspekter ved intervjusituasjonen, og jeg måtte bestemme meg for hvordan jeg ville fremstille de muntlige samtalene.

Jeg valgte å utelate dialektformer for å ivareta informantenes anonymitet. I noen tilfeller «tenkte informantene høyt», i form av å starte på ulike ord og setninger før de kom med et endelig resonnement. I slike tilfeller har jeg som regel forenklet transkripsjonen ved å fokusere på det meningsbærende utsagnet. Samtidig som jeg gjorde sitatene mer skriftspråksnære, forsøkte jeg å være mest mulig lojal mot det informantene faktisk sa og uttrykte. Jeg valgte å ta med de fleste språklige uttrykk og lyder som «hm», «ehm» osv., med tanke på å ivareta autentisiteten i utsagnene. I tilfeller der informantene lo, tok lange pauser eller annet som kunne fortelle noe vesentlig om et utsagn, valgte jeg å skrive dette i klammer, eks. [ler], [kort pause]. Tydelig betoning av enkeltord ble markert med kursiv.

#### 4.3.2 Analyse- og tolkningsprosessen

Etter at transkripsjonsarbeidet var fullført startet mitt arbeid med å inngående analysere og fortolke tekstene. Dette har vært en lang prosess, fra første gjennomlesning av transkripsjonstekstene, til å kunne fremstille et resultat. Analysen har på mange måter vært preget av en kontinuerlig tolkningsprosess fra start til slutt.

Jeg startet med gjennomlesninger av alle intervjuetekstene for en helhetlig oversikt over materialet. Allerede ved første gjennomlesning noterte jeg ned mulige meningsenheter og kategorier. Gjennom hele analyseprosessen strebet jeg etter å foreta en åpen og fordomsfri lesning av tekstene, bevisst min forforståelse, slik at det meningsinnholdet i størst mulig grad forble tro mot informantenes synsvinkel. Samtidig strekker fortolkning av meningsinnhold seg utover en strukturering av det «manifeste meningsinnholdet i det som sies», da man som fortolker finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke nødvendigvis fremtrer umiddelbart i teksten (Kvale & Brinmann, 2015, s. 234).

Med utgangspunkt i min problemstilling var det naturlig å innta en abduktiv tilnærming, noe som vil si at det i tolkningsprosessen foregår en «alternering mellom (tidigere) teori och empiri, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra» (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 14). Abduksjon har likhetstrekk med både induksjon og deduksjon; den utgår fra empiriske fakta, men avviser samtidig ikke den teoretiske forforståelsen. Ved å gjennomføre *koding* av intervjuetekstene fikk jeg en oversikt informantenes utsagn ved hjelp av nøkkelord, der jeg vekslet mellom «begrepsstyrte» koder basert på teori, og mer «datastyrte» koder som oppstod gjennom løpende tolkning av utsagn (Kvale & Brinmann, 2015, s. 227). Underveis i



analyseprosessen har jeg beveget meg vekselvis mellom del og helhet i den innsamlede empirien, lesning av litteratur og videre fortolkning.

De kodede tekstsegmentene ble videre plassert i *kategorier*, noen utviklet direkte fra empirien, mens andre var basert på temaer identifisert i teorigrunnet. Prosessen med å kode og kategorisere foregikk for min del i flere omganger. Underveis kom nye kategorier kommet til, og andre har utgått eller blitt satt sammen med andre. Etter å ha funnet frem til flere kjerne-kategorier og analysert forbindelsene mellom dem, ble målet å samle trådene for å finne frem til de temaene som stod frem som mest sentrale og interessante (Dalen, 2011, s. 66). Det er disse temaene som presenteres som studiens resultat i kapittel 5.

## 4.4 Avsluttende refleksjoner

### 4.4.1 Reliabilitet og validitet

*Reliabilitet* handler om forskningsresultatens konsistens og pålitelighet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Ofte settes dette i en sammenheng med spørsmålet om en annen forsker ville fått samme resultat på et annet tidspunkt. Kvalitativ forskning foregår imidlertid i en sosial ramme, som det vil være umulig å gjenskape i sin helhet for å etterprøve resultatet (Denscombe, 2017, s. 419). Som jeg har understreket i tidligere avsnitt er denne studien også basert på mine tolkninger og min forforståelse, erfaring og interesse i møte med informantene og det empiriske materialet. Dermed er det lite sannsynlig at en annen forsker ville fått nøyaktig de samme svarene som meg på et annet tidspunkt. Likevel er det viktig å reflektere over reliabilitetsspørsmål både som del av intervjuene, i transkriberingen og i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å styrke studiens reliabilitet har jeg i dette kapittelet forsøkt å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent, ved å gi en så konkret beskrivelse som mulig av mine metodiske valg og fremgangsmåter. Som uerfaren forsker har jeg også diskutert metodologiske valg med min veileder med mål om å styrke reliabiliteten.

*Validitet* handler i kvalitativ forskning om hvorvidt forskeren kan vise at «deres data er eksakte og treffsikre» (Denscombe, 2017, s. 420), hvorvidt metoden som er brukt har vært egnet til å undersøke det studien har til hensikt å undersøke. Gjennom intervju som metode har jeg fått innsyn i et bredt spekter av erfaringer, på et mer inngående nivå enn om jeg hadde valgt en kvantitativ tilnærming. Jeg opplever at studien ble styrket ved å ha flere informantgrupper, altså både lærere og elever, da dette har gitt meg fyldigere informasjon om det fenomenet jeg

undersøker enn det jeg kunne fått med bare én av gruppene. Det finnes ingen ufeilbarlige regler for hvordan validitet skal etableres i den kvalitative forskningen, men den kan underbygges av en «kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 278). Under intervjuene var jeg bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål og verifisere mine tolkninger underveis. Jeg har hatt et kritisk syn på mine egne fortolkninger, og prøvd å være bevisst hvordan min forutinntatthet og forforståelse har påvirket dem. For å sikre at mine transkripsjoner er gyldige, har jeg sendt de ferdig transkriberte intervjuene til gjennomlesning hos mine informanter. Ingen av informantene ønsket å foreta endringer. I analysen har validitet å gjøre med om hvorvidt spørsmålene som stilles til teksten er gyldige og om fortolkningene er logiske (referanse). Jeg har foretatt gjentatte kodinger av det empiriske materialet, og bevisst prøvd å unngå å tolke utsagn slik at de skal passe inn i forutbestemte kategorier. Dette med mål om å opprettholde troverdigheten i funnene og de tolkningene jeg presenterer.

#### 4.4.2 Forskningsetiske betraktninger

Etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Jeg vil derfor avslutningsvis redegjøre for hvordan jeg har ivaretatt denne siden av forskningsarbeidet. Mitt prosjekt er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) i henhold til personlovgivningen (vedlegg 1). I planleggingsprosessen innhentet jeg informantenes informerte samtykke til å delta i studien. Jeg utarbeidet informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 2 og 3) i henhold til etiske retningslinjer fra NSD, det det gikk frem at de kunne trekke seg fra deltakelsen på et hvert tidspunkt hvis de ønsket det. Jeg laget en tilpasset versjon til elevene, for å forsikre meg at de forstod innholdet. Alle informanter fikk dette tilsendt på forhånd, og det ble gjennomgått og signert før intervjuene startet. I intervjuene var jeg bevisst på det asymmetriske forholdet mellom meg og informantene, i særlig grad elevene, og understreket at det var åpent for å reservere seg mot å svare på enkeltspørsmål. Informantenes anonymitet ble sikret gjennom bruk av pseudonymer fra start i transkriberingsarbeidet, og det empiriske materialet er behandlet konfidensielt i henhold til forskningsetiske retningslinjer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Som nevnt fikk samtlige informanter tilbud om å komme med tilbakemelding på de transkriberte samtalene, for å sikre at jeg har vært lojal mot deres utsagn.

## 5 Resultat og diskusjoner

---

Med utgangspunkt i min problemstilling, *Hvilke erfaringer har lærere og elever med vurderingspraksis i det utøvende programfaget Instrument, kor, samspill 2?* presenterer jeg i dette kapittelet erfaringer med vurderingspraksis, slik de kom til syne i mine intervju. Jeg vil underveis drøfte disse erfaringene i lys av teori og tidligere forskning.

Det er viktig å påpeke at funnene er min tolkning av informantenes skildringer og utsagn, med bakgrunn i min forforståelse og hvordan forforståelsen utviklet seg gjennom arbeidet med studien. I tillegg er det informantenes fortellinger som utgjør empirien, eller deres *fremfortalte* erfaringer. Slik er det ikke mulig å vurdere om det er sider ved deres reelle vurderingspraksis som ikke kom frem. Studiens undersøkelsesfelt kan sies å være forholdsvis bredt, da det involverer både lærere og elever, og deres vurderingspraksis som en helhet – i et fag hvor flere hovedområder, instrumentgrupper og musikalske tradisjoner inngår. Dermed er det viktig å også understreke at jeg har tatt valg når det gjelder hvilke områder av fortellingene om vurderingspraksisen som har blitt gjort til gjenstand for analyse og diskusjon. Både i løpet av intervjuene og den videre analysen av datamaterialet var det temaer og kategorier som fremsto sentrale, samtidig som det også var naturlig å utvikle kategorier med utgangspunkt i studiens teori og den tidligere forskningen jeg har beskrevet.

Et av temaene som vokste ut av empirien var hvordan vurderingspraksisen i IKS2 formes. Gjennom informantenes fortellinger vil jeg derfor ta for meg dette spørsmålet, i relasjon til strukturelle og sosiale forhold som kan virke regulerende på denne praksisen. Dette danner grunnlag for å belyse hvordan vurderingen i faget faktisk foregår og de erfaringene informantene har med den. Som jeg har redegjort for i kapittel 3, omhandler vurdering som didaktisk anliggende både vurdering *for* læring og vurdering *av* læring. Jeg har derfor valgt å belyse erfaringer med *vurdering for læring* innen IKS2, og videre hvordan informantene erfarer ulike strukturer, tilganger og strategier i den *summative* vurderingen.

### 5.1 Hvordan formes vurderingspraksis i IKS2?

Et hovedfunn i undersøkelsen var at det framkom stor variasjon i vurderingspraksis i IKS2-faget. Dermed fremkom også stor variasjon i erfaringene med vurderingspraksis og i de mulige, teoretiske perspektivene som disse praksisene og erfaringene aktualiserte. Dette var ikke

uventet. På bakgrunn av min forforståelse hadde jeg en forventning om å finne ulike varianter av praksis og erfaringer blant både lærere og elever. Som regel er et stort antall lærere involvert i undervisning og vurdering innen ulike fagdeler og instrument, med hver sine bakgrunner i ulike musikalske tradisjoner, verdier og erfaringer (Lauvås & Handal, 2000). En lærer er samtidig situert i et utdanningsfelt der ulike aktører og strukturer påvirker og rammer inn lærerens handlingsrom (Vinge, 2014). Mine informanter bekreftet i høyeste grad antakelsen om et mangfold av vurderingspraksiser i IKS2, internt på skolene og mellom de to skolene. Elevene Tuva og Julian beskriver det slik:

*Jeg:* Opplever dere at det er en slags felles praksis blant lærerne i dette faget, når det gjelder vurdering?

*Tuva:* Ikke i det hele tatt.

*Julian:* Nei, egentlig ikke. Jeg tror de bestemmer selv, veldig egen...

*Tuva:* - Ja! Men jeg føler at 'kunstneriske' folk, de er litt sånn. Ikke så glade i struktur og sånne ting. Så du merker ekstremt stor forskjell. Noen lærere har masse planer og sånn, mens noen har nesten ikke peiling på hvilken dag det er! (Elevintervju 1)

Med dette som bakgrunn, så jeg det aktuelt å se nærmere hvilke betingelser som kan ligge til grunn for denne variasjonen. Dette har jeg valgt å gjøre med utgangspunkt i hvordan lærerne forteller at de erfarer, og forholder seg til, retningslinjer og føringer knyttet til vurdering, og hvordan praksis på ulike måter formes gjennom lærersamarbeid. Til slutt vil jeg se nærmere på hvordan vi kan si at elevene er aktører i den vurderingspraksisen som dannes.

#### 5.1.1 Forholdet til retningslinjer for vurdering og føringer fra skoleledelsen

Som jeg har redegjort for i studiens teorigrunnlag (se 3.3) ble det ved innføringen av Kunnskapsløftet satt et tydelig fokus på resultatvurdering, og elevvurdering i alle former og fasetter, manifestert gjennom forskrifter og sterkt førende retningslinjer for vurdering (Johansen, 2011). Hvorvidt lærerne erfarer at retningslinjer og føringer preger deres vurderingspraksis var dermed interessant å undersøke.

Lærernes beskrivelser indikerer at de forholder seg til sentrale dokumenter og retningslinjer for vurdering i den grad det er gjennomgått eller uttalt fra skoleledelsens side. De forteller alle at de har erfart et økende fokus på vurdering som følge av reformen Kunnskapsløftet. De beskriver en større bevissthet nå enn noensinne, gjennom et fokus på felles retningslinjer, uttalte kriterier

og dokumentasjon i vurderingsarbeidet. I hvilken grad informantene opplever at skoleledelsen kommer med spesifikke føringer for vurderingsarbeidet varierer imidlertid.

Albert, Anne og Arvid forteller at de opplever å stå forholdsvis fritt til å forme sin egen vurderingspraksis i IKS2-faget. De forteller at skoleledelsen «selvsagt» har hatt et fokus på vurdering for læring, men at de ellers ikke opplever at det er føringer som tilsier at de må gjennomføre vurderingsarbeid på den ene eller andre måten. Anne beskriver situasjonen slik:

*Anne:* De har jo gått gjennom vurdering for læring, og hatt en presentasjon med noen punkter om hvordan det er lurt å tenke...Om vurdering for læring, generelt. Og så har de hatt en runde med hvordan man gir gode fremovermeldinger – det er liksom det nye ordet nå! [ler] Så, altså, de har jo en bevissthet rundt vurdering. Men jeg tror ikke de har som mål om at alle skal gjøre noe felles, likt i alle fag, *heldigvis*. (Lærerintervju 3)

Når det gjelder vurdering generelt, uttrykker lærere fra begge skoler at vurderingspraksisen i IKS2 bør formes med hensyn til fagets egenart, og at man dermed ikke kan tenke likt som i alle andre fag. De tre lærerne fra Asp videregående synes å være fornøyde med den friheten de opplever til å forme vurderingspraksisen. På spørsmål om hvorvidt formelle krav til vurdering påvirker eller begrenser innhold og aktiviteter i undervisningen, svarer Arvid et tydelig «nei», og bekrefter at han heller tilpasser vurderingsarbeidet til undervisningen, enn at vurdering får bli det styrende elementet. Både Arvid og Albert uttrykker at det viktigste med undervisningen og vurderingen bør være å tilpasse den til enkeltelever eller -grupper. Albert uttrykker forholdet til retningslinjer og føringer slik:

*Albert:* Det er jo litt avhengig av hvor mye du opplever at du må gjøre det som blir sagt av en leder, da. Noen av oss er jo litt mer avslappet på det. [...] Du må ikke gå på akkord med deg selv og din overbevisning om hva du opplever er både riktig og...Jeg stiller meg jo spørsmålet 'hva er det beste for eleven, hvordan får vi mest mulig ut av den eleven?' (Lærerintervju 2)

Eli og Espen er litt mer tilbakeholdne når det kommer til hvor frie de er til å «vurdere som de vil», og uttrykker at det finnes en del krav til vurderingsarbeidet på deres skole. Også de erfarer at vurdering for læring er et stadig tilbakevendende tema, og forteller at de det siste året har blitt pålagt å gjennomføre «halvårslige fagsamtaler» med elevene, for å sikre at samtlige får en grundig tilbakemelding underveis i alle deler av faget. I tillegg opplever lærerne et tydelig fokus på vurdering av læring i skolens føringer. De forteller

at lærerne er pålagt å utforme like årsplaner for alle fag, hvor fagets kompetansemål og planlagte vurderingssituasjoner skal stå oppført. Mens de begge er positive til dette, virker de mer negative til et krav skolen har om at alle vurderingssituasjoner må føres i skolens kalender ved starten av semesteret. Lærerne begrunner dette kravet med at elevene skal vite når de blir vurdert, og at de ikke skal få for mange vurderingssituasjoner. Dette har ført til at lærerne gjennomfører én datofestet vurderingsperiode i IKS2 per semester, og opplever at det kun er da de har «lov til» å vurdere elevene. Espen problematiserer dette med hensyn til IKS2-faget:

*Espen:* Fordi vi holder jo på med såkalte prosessfag; for eksempel hvis noen tar mye ansvar i en gitt samspilltime, skal vi da ta det med i vurderingen, eller 'så vi ikke det' fordi det ikke sto i kalenderen at det var vurdering akkurat den dagen?  
(Lærerintervju 4)

### 5.1.2 Lærersamarbeid om vurdering

Kollegaers veiledning og samarbeid om vurdering kan ha stor betydning for hvordan enkeltlærere utøver sin vurderingspraksis, og utgjør derved en sosial dimensjon i hvordan praksisene dannes. Forutsetninger for samarbeid er også noe som varierer blant lærerinformantene. Eli og Espen forteller at lærerne organisert i team på musikkavdelingen, henholdsvis «vokalt», «rytmisk» og «klassisk» team. Dette har ført til stor grad av felles praksis og et samarbeid om vurdering innenfor det enkelte team, selv om begge nevner at det er en del variasjoner mellom teamene. I teamene samarbeider de om vurderingsmetoder, og diskuterer gjerne vurderingskriterier både før og underveis i vurderingen. Begge har erfaring med å alltid være minst to lærere som vurderer sammen ved formelle vurderingssituasjoner, både i hovedinstrument, kor og samspill. Både Eli og Espen mener at opplevelsen av rettferdig vurdering styrkes gjennom disse samarbeidene, noe de anser som en styrke spesielt i de utøvende fagene, der tolkningsrommet gjerne oppleves stort.

*Espen:* Men jeg har alltid vært opptatt av å være to. [...] Litt for vår egen del. Mange grunner for vår egen del, egentlig; få bekreftet sitt eget inntrykk av eleven, få sett de andres elever og få et slags nivå- eller sammenligningsgrunnlag, hvis en kan si det sånn. Men også for elevenes skyld, at de får en trygghet om at her er det to hoder, ikke bare ett. (Lærerintervju 4)

For lærerne på Asp videregående skole er opplevelsen av det å være en del av et slikt tolkningsfellesskap varierende. Anne mener generelt at det er for ulik praksis innad i

musikkavdelingen, og forteller at de derfor har bedt ledelsen om mer tid til å sitte sammen i fagteam, for å dele erfaringer og kunnskap. Selv samarbeider hun gjerne med de andre sanglærerne om vurdering, både i hovedinstrument, samspill og kor. Arvid opplever på sin side å stå ganske alene om vurderingen på sitt instrumentområde, da hans nærmeste kollegaer er leid inn fra orkestre eller andre sammenhenger:

*Arvid:* Og det går jo litt på det med at det kollegiale samarbeidet som jeg opplever at jeg gjerne skulle hatt på institusjonen i arbeidstiden min. Det er jo ikke-eksisterende, for mange er jo knapt nok innom. Så det kunne nok ha hjulpet at vi hadde snakket mer sammen. Og det kan jeg godt si at jeg savner for så vidt. [...] Men der kunne det jo også vært interessant å snakke litt på tvers av instrument og utøverroller. Og se på om vi har noe felles, hva vi opplever at fungerer for eksempel. (Lærerintervju 1)

Arvid synes altså å et ønske om en mer felles praksis og erfaringsutveksling med andre lærere, men flere av lærerne nevner at dette ikke er tilstrekkelig tilrettelagt for på arbeidsplassen.

### 5.1.3 Elevene som aktører i vurderingspraksis

I diskusjoner om pedagogisk praksis blir elevene ofte ikke sett på som deltakere på samme måte som lærerne. Jeg vil likevel, i tråd med Kvernbekk (2005), argumentere for at elevene er med og danner den konteksten som vurderingspraksis er en del av. Hvordan de oppfatter og erfarer situasjoner og intensjoner, individuelt og kollektivt, vil ha noe å si for hvordan de tar del i vurderingspraksisen. Med det mener jeg at elevene bringer sine forståelser av, holdninger til og tidligere erfaringer med vurdering inn i konteksten. Enkeltelevne i IKS2 har ulike erfaringer med vurderingspraksis fra ungdomsskole, andre skolefag og ikke minst andre musikalske kontekster. Flere av elevene nevnte at deres erfaringer fra andre musikalske sammenhenger var med og preget hvordan de forstod og forholdt seg til vurdering i IKS2. Her illustrert av Isak:

*Isak:* Men vi vet jo på en måte hva som blir forventa i vurderingen. [...] Vi har jo hatt hovedinstrument i 3 år nå. Og mange av oss har jo hatt instrumenttimer før det, og det blir jo mye det samme, liksom. (Elevintervju 2)

Måten elevene forholder seg til skolen, retningslinjer, lærere og lærers vurderingspraksis er også med og danner deres egen vurderingspraksis. Dette inkluderer hvordan elevene forholder seg både til karakterer og tilbakemeldinger, hva de gjør med tilbakemeldingene og hvordan de eventuelt drar nytte av dem når de jobber videre i læringsprosessen. Samtidig snakker elevene seg imellom, og danner på den måten kollektive praksiser knyttet til vurdering. Elevene vil også

på ulike måter være med og konstruere den praksisen som utøves av lærerne, gjennom sine handlinger og interaksjoner (Kvernbekk, 2005). Elevene forteller blant annet at lærerne tilpasser vurderingssituasjoner etter den enkelte elevs behov eller forutsetninger. Flere av elevene er heller ikke redd for «forhandle» dersom de opplever seg urettferdig behandlet, eller feilvurdert:

*Stig:* Den siste vurderingen vi hadde, da vi skulle få karakteren i kor. Da hadde vi en samtale med læreren, og jeg var uenig i den karakteren hun gav meg først. Så da diskuterte vi jo litt og sånn, frem og tilbake. Og så fikk jeg min vilje og fikk bedre karakter. Men da begrunner du det jo med det du mener du er flink på, og hvorfor du mener du skal få bedre. (Elevintervju 2)

Lærer Eli bekrefter at elevene erfare som «bevisst sine rettigheter», og at det fører til at hun er nøye med at vurderingen skal oppleves rettferdig og velbegrunnet. Albert forteller konkret at han er mer nøye med dokumentasjon i vurderingsarbeidet hvis han vet at elevene er veldig opptatt av karakterer. På slike måter er elevene med og påvirker hvordan vurderingspraksiser dannes.

#### 5.1.4 Diskusjon

I likhet med Weisten (2017) viser mine funn at lærere i IKS utøver ulike vurderingspraksiser. Et mangfold av vurderingspraksiser kan forklares ut fra ulike individuelle, sosiale og strukturelle faktorer. Bak enhver lærers vurderingshandling (P1-nivået) ligger det ifølge Lauvås & Handal (2000) en samlet praktisk yrkesteori (P2 og P3) bestående av «en privat tankemessig beredskap, med elementer av egen erfaring, ispedd informasjon fra andres erfaringer, satt inn i en ramme av teoretisk kunnskap og innsikt og ordnet etter verdier vi oppfatter som viktige» (s. 180). Det er noen av disse elementene jeg her har ønsket å belyse, slik det kommer frem gjennom mine informanternes fortellinger.

Sandvik & Buland (2014) fant at lærere i videregående skole i stor grad var individuelt orienterte i sin vurderingspraksis, og i mindre grad del av et etablert tolkningsfellesskap omkring vurdering. Vi har sett at dette varierer for mine informanter. Hvorvidt andres erfaringer og kunnskap påvirker den enkelte lærers vurderingspraksis er her belyst gjennom grad av samarbeid og erfaringsutveksling med andre lærere. Et slikt samarbeid synes å være ansett som en styrke med tanke på opplevelsen av rettferdig vurdering, all den tid lærerne ønsker et felles vurderingsgrunnlag og å ta del i et tolkningsfellesskap i et fag der tolkningsrommet oppleves



som stort. Dette er i tråd med funn fra NIFU STEPs studie (Prøitz & Borgen, 2010). Vi ser likevel at grad av erfart samarbeid varierer blant mine lærerinformanter, fra faste teamkonstellasjoner til opplevelsen av å jobbe nærmest individuelt med alle sider av vurderingen. I instrumentalfagene i videregående skole er det ikke sjelden at enkeltlærerne er innleid og jobber i små stillinger, som belyst av Arvid ovenfor. Dette vil gi egne, fagspesifikke utfordringer ved at muligheten for samarbeid og samsnakk begrenses ytterligere, noe som kan føre til en forsterket individuell orientering i vurderingspraksisen.

Retningslinjer og føringer fra skoleledelsen, og hvordan lærere forholder seg til disse som del av egen vurderingspraksis, varierer også. Ut fra det informantene forteller, kan det se ut som om ledelsen på Eik videregående har sterkere føringer og mer tilrettelegging for felles vurderingspraksis enn på Asp videregående. Dette, i tillegg til hvordan lærerne i ulik grad og på ulike måter forstår og forholder seg til føringene, vil kunne vise igjen som variasjoner i hvordan vurderingspraksisen foregår. Dette vil igjen basere seg på den enkelte lærers verdier og tradisjoner. Disse kommer i en grad til syne her, i det at lærerne viser seg opptatt av at vurdering må tilpasses fagets egenart og den enkelte elev. Felles for lærerne er at de er opptatt av at formelle krav og føringer ikke må føre til at vurderingen «tar for stor plass» i undervisningshverdagen, noe som naturligvis får følger for den vurderingspraksis de anlegger.

Vinge (2014) fant at musikk lærere i ungdomsskolen ble tydelig oppfordret av ledelsen til å nærme seg vurdering på en bestemt måte; blant annet med vekt på skjemaer og maler for vurdering, og rapportering og skriftlighet i vurderingsarbeidet. Slike føringer kommer ikke fullt til syne gjennom mine informanters beskrivelser av situasjonen i IKS2-faget, blant annet nevnes ingen konkrete føringer for bruk av eksplisitte kriterier eller kjennetegn på måloppnåelse i de fortellingene om vurderingspraksis jeg har hatt tilgang til. Det kan imidlertid synes som at det på Eik videregående skole foreligger strenge føringer med tanke på at elevene skal vite hva som inngår i det summative vurderingsgrunnlaget. Det at lærerne opplever at de ikke har «lov til» å vurdere elevene utenom oppsatte vurderingsperioder, vil kunne ha innvirkning ikke bare på det summative vurderingsgrunnlaget, men også hvordan den formative vurderingen fungerer i praksis.

En lærers vurderingspraksis kan sies å konstrueres individuelt bygget på den enkeltes verdier, erfaring og kunnskap. Samtidig konstrueres praksis i et sosialt felt mellom lærere, i samspill med andres erfaringer og kunnskap (Kvernbekk, 2005; Lauvås & Handal, 2000). I et

sammensatt fag som IKS2 vil dette kunne føre til et komplekst praksisbilde. Legger vi til elevene som aktører i vurderingspraksisen, kompliseres bildet ytterligere ved at praksis konstrueres av elever, mellom elever, og mellom lærer og elev. I de følgende avsnittene vil jeg legge frem funn som belyser variasjoner og mangfold innen vurderingspraksis, og hvordan det oppleves, erfares og eventuelt videre begrunnes av lærere og elever i faget.

## 5.2 Erfaringer med vurdering for læring i IKS2

Begrepet *vurdering for læring* sikter til den vurderingen som skjer underveis, og som har til hensikt å «fremme læring og tilpasse opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne formen for formativ vurdering kan bestå av uformelle vurderingshandlinger, som følge av observasjoner av eleven i den daglige undervisningen. Samtidig, som jeg har redegjort for i studiens teorigrunnlag, kan begrepet også omhandle et systematisk vurderingsarbeid i henhold til spesifikke rutiner og strukturer (se 3.3.1). Jeg vil i det følgende se på hvordan lærere og elever forstår begrepet vurdering for læring og hvordan denne vurderingsformen praktiseres og erfares i IKS2-faget, med vekt på formidling av mål, tilbakemelding og egenvurdering.

### 5.2.1 Forståelser av vurdering for læring

Lærernes fortellinger indikerer at *vurdering for læring* er et velkjent begrep, all den tid det har vært i fokus fra skoleledelsens side. Hva lærerne konkret legger i begrepet varierer imidlertid, også hvordan de beskriver at de praktiserer det. Felles for lærerne er at de forbinder vurdering for læring med refleksjon og utvikling, med vekt på tilbakemeldinger og fremovermeldinger. Arvid synes å oppleve vurdering for læring som en naturlig del av all undervisning innen musikkutøvelse, og beskriver det slik for IKS2-faget:

*Arvid:* Vi snakker jo om hvordan de spiller hele tiden, har jeg inntrykk av...  
(Lærerintervju 1)

Felles for lærerne er beskrivelsen av en praksis der tilbakemeldinger og dialog med elevene er integrert i alle deler av faget, og at vurdering for læring dermed på mange måter «foregår hele tiden». Espen var imidlertid den eneste som beskrev vurdering for læring som det å kartlegge hvor elevene er i læringsprosessen, hvor de har som mål å ende opp og hvordan de skal gå frem for å ta videre steg frem mot dette målet.

Mens det var naturlig å spørre lærerne om hva de legger i begrepet, var det mer naturlig å spørre elevene om de hadde hørt om vurdering for læring. Selv om alle hadde hørt begrepet, mente Tuva og Julian at det ikke var snakket så mye om, og at de var litt i tvil om hvor mye fokus lærerne hadde på det. Jeg hadde ikke forventning om at elevene skulle ha full oversikt over begrepet og dets innhold, men det var interessant å få innsikt i hva de tenkte det kunne bety. Her illustrert i samtale med Isak og Stig:

*Isak:* Ehm...at hele hensikten med vurdering er at vi skal få noe ut av det, og ikke bare det at vi skal få en tallkarakter, kanskje.

*Stig:* At vi skal bli bedre, liksom.

*Jeg:* Opplever dere at det skjer i IKS2? Hvordan lærer dere eventuelt gjennom vurdering i dette faget?

*Stig:* Det er jo fordi du forbereder deg ekstra bra og går litt dypere inn i stoffet og sånne ting. Du lærer jo på den måten. Det er jo det du egentlig burde gjort hele tiden, men...det blir jo ofte sånn ekstra til vurdering.

*Isak:* Ja, hvis det er en konkret situasjon, så vil du gjerne gjøre det ekstra bra da.  
(Elevintervju 2)

Når elevene beskriver på hvilken måte vurdering fører til læring, refererer de alle til at de setter inn et «ekstra gir» og «skjerper seg» når de vet at de står foran konkrete situasjoner som inneholder en form for formell vurdering. Selv om Isak er inne på at «de skal få noe ut av vurderingen» kan det synes som at samtlige elever ser på vurdering som et slags «arbeidspress» i faget, og at vurdering for læring knyttes til det summative aspektet av vurderingen. Tuva beskriver hvordan vurdering kan ha en læringsfremmende funksjon, i den grad det fører til at de øver mer:

*Tuva:* Og jeg har merket at når vi har vurdering, så kan folk det mye bedre. Hvis vi ikke har vurdering, så gidder ikke alle å øve. Så det gjør jo at vi følger ekstra mye med og sånn. Hvis lærerne merker at noen ikke jobber noen ting hjemme, da må de kanskje sette opp en vurdering. (Elevintervju 1)

Ingen av elevene synes altså å umiddelbart knytte begrepet vurdering for læring til vurdering som foregår underveis, og det å finne ut hvor de bør sette inn kreftene i det videre arbeidet. Likevel kom dette perspektivet i en grad frem i samtale om tilbakemelding som del av vurderingspraksisen, som jeg gjøre rede for i avsnitt 5.2.3.

### 5.2.2 Målene som utgangspunkt for vurdering

Ifølge forskrift til opplæringsloven (§ 3-3) skal kompetansemålene i læreplanen være grunnlaget for all vurdering i fag. På hvilken måte lærerne forholder seg til læreplanen og konkrete mål i undervisning og vurdering varierer imidlertid blant mine informanter. Et av hovedelementene innen den såkalte vurdering for læring-pedagogikken er at lærere formidler og deler læringsmål med elevene (Fautley, 2010). Samtlige lærere forteller at de som regel gjennomgår kompetansemålene for de ulike fagdelene sammen med elevene i starten av undervisningsåret, men det er tydelige variasjoner i hvorvidt læreplanen og konkrete mål er en integrert del av undervisningen og vurderingene underveis. Albert og Arvid påpeker begge at læreplanmålene er såpass «relative» at det ikke legger så mange begrensninger for hva de kan ha fokus på i undervisningen. De opplever at læreplanen ligger som en «base», men synes begge å ha større vekt på at den enkelte elev skal trives og ha en god faglig utvikling, enn at det skal være konkrete mål som styrer læringsprosessene.

*Jeg:* På hvilken måte forholder du deg til målene i læreplanen når du planlegger og gjennomfører undervisning og vurdering?

*Arvid:* Ja, jeg vet jo at det finnes en læreplan [humrer]. Og det er sikkert mye som jeg kunne blitt bedre på når det gjelder det [...] Jeg tenker at det som er mitt hovedmål når jeg har instrumentundervisning, er at de skal føle seg mer komfortable med å spille på instrumentet sitt og at de har fremgang. Og så får tiden vise hvor langt vi kommer, på en måte. (Lærerintervju 1)

Espen og Anne forteller begge om et inntrykk av at det er lærere på skolene som ikke setter seg så nøye inn i kompetansemålene, men understreker at de selv er bevisst på at både undervisning, vurdering og tilbakemelding er i relasjon til kompetansemålene i den enkelte fagdel. Samtidig erfarer Anne at det å få formidlet målene tydelig til elevene er en av de største utfordringene i faget, spesielt i de fagdelene hvor hun har større grupper. Selv om hun har lest kompetansemålene opp i starten av året og referert til enkeltmål i undervisningen, opplever hun at elevene ofte ikke har forstått hva som vurderes:

*Anne:* Og så når de får tilbakemelding, får de jo tilbakemelding knyttet til kompetansemålene, og de ligger ute på itslearning, men likevel så er det sånn at når de kommer og får terminkarakteren eller årskarakteren, så er det gjerne: 'Hæ?! Teller det?!' [ler]. (Lærerintervju 3)

Fautley (2010) presiserer også at et viktig trekk ved formativ vurdering er å «hjelp elevene å vite nivået, eller standarden de arbeider mot» (s.21). Dette kan gjøres ved å samtale om konkrete

mål eller gjøre det kjent for den enkelte elev skriftlig. Det å bryte ned kompetansemålene og formulere konkrete læringsmål for enkeltelever, grupper eller perioder synes ikke å være en del av lærernes praksis. Eli har imidlertid erfaring med å bruke kjennetegn på måloppnåelse i vurderingsarbeidet. Det har gjort at hun føler seg trygg på at vurderingen skjer i henhold til kompetansemålene og at elevene får med seg disse og forstår hva de innebærer, både underveis og i forbindelse med vurderingssituasjoner:

*Eli:* Det skjemaet skal være til hjelp for eleven, til å hele tiden gjenkjenne sin grad av måloppnåelse i de ulike kompetansemålene. Og det er en rettesnor for oss lærere, så ikke vi skal begynne å synse, og plutselig gi vurdering på noe som egentlig ikke er et mål i det hele tatt. (Lærervinterju 5)

Elevenes fortellinger tyder på at de har en varierende grad av kjennskap til målene for undervisningen. De har erfaring med at læreplanen ligger ute på den digitale læringsplattformen, og at kompetansemålene ofte gjennomgås muntlig av lærere i starten av året. Samtidig forteller samtlige at de ikke har et bevisst forhold til nøyaktig hvilke mål som gjelder i hver del av faget, og hva som vurderes til enhver tid. De forteller at det ikke snakkes så mye om mål og kriterier. Stig og Isak mener imidlertid at de «vet litt hva som blir forventet». Det begrunnes med at de har hatt undervisning i musikk i mange år, og at de er vant med en forventning om at de jobber med den tilbakemeldingen de får underveis, og er klar for å få ny tilbakemelding på neste time. Julian uttrykker på sin side et ønske om at målene blir tydeligere kommunisert og snakket om, slik at også tilbakemelding blir tettere knyttet til måloppnåelse underveis:

*Julian:* Jeg og læreren min går gjennom det [kompetansemålene] hvert halvår i hovedinstrument. Vi går igjennom det rundt jul og han minner meg på det til sommeren. Ja, men bare ser på dem. Han sier jo ikke hvordan jeg legger an til jul for eksempel. Så jeg skjønner ikke helt vitsen med det da. (Elevintervju 1)

Her kan det synes som at kompetansemålene fra læreplanen gjennomgås, men at eleven ikke får en forståelse av hva målene betyr og at tilbakemelding underveis ikke er uttalt opp mot målene. Felles for elevene er likevel erfaringen av at det er stor variasjon mellom lærere i ulike fagdeler og instrument, hvorvidt det de legger vekt på er tydelig knyttet opp mot konkrete mål. De erfarer også at det er forskjeller på dette mellom IKS2-faget og andre fag på skolen:

*Isak:* Det det er veldig mye det i andre fag...Men her blir det litt mer sånn at vi på en måte vet hva vi skal gjøre, det blir ikke helt sånn konkret. (Elevintervju 2)

### 5.2.3 Former for tilbakemelding

Tilbakemelding er som kjent en viktig del av vurdering for læring (se 3.3.1), noe også mine lærerinformanter gir uttrykk for. Det legges gjerne vekt på at tilbakemelding underveis relateres til målene for opplæringen, med tanke på å redusere et tenkt gap mellom nåværende tilstand og formulerte mål (Hattie & Timperley, 2007). Det vil da kunne fremstå som en slags formell tilbakemelding, basert på vurderingen av en prestasjon i henhold til et målbilde. Samtidig kan tilbakemelding i ett utøvende musikkfag fremstå mer uformell, som umiddelbare kommentarer fra lærer til elever på en instrumenttime eller korøvelse, som et resultat av en intuitiv vurdering av det klingende materialet (Hallam, 2019; Fautley, 2010). Felles for lærerne er altså at de viser til denne kontinuerlige tilbakemeldingen som kjernen i underveisvurderingen i IKS2-faget.

*Espen:* Jeg tenker jo at jeg gir tilbakemelding kontinuerlig. Noen ganger kanskje litt for mye, til og med. (Lærerintervju 4)

Flere av lærerne påpeker, naturlig nok, at det oppleves lettere å vurdere og gi tilbakemelding til enkeltelever underveis i hovedinstrumentfaget, enn i de fagdelene hvor de har flere elever. Samtidig forteller Eli, Espen og Anne at de gir mer formelle, målrettede tilbakemeldinger til alle elevene, også i kor og samspill minst en gang i halvåret, gjerne i etterkant av formelle vurderingssituasjoner og fastsettelse av halvårskarakterer. På den måten kan vi si at summativ vurdering brukes formativt, i den grad det gir retning for den videre læringsprosessen (Fautley, 2010). Eli forteller også at skjemaene med kjennetegn på måloppnåelse oppleves nyttig for den formative vurderingen i korfaget, ved at elevene kan vurdere seg selv underveis, opp mot målene og den løpende tilbakemeldingen som gis i undervisningen:

*Eli:* Hvis en tenker kor vg3, der det er 60 elever og 2 lærere og én time undervisningstid hver uke. Da sier det seg selv at hvis vi skal ha samtaler og gi hver enkelt tilbakemelding underveis hele tiden, så går ikke det helt opp. Så vi har sagt til elevene at det som blir sagt i plenum når vi jobber med musikken, det må hver enkelt ta innover seg som om det gjelder hver enkelt. Og må de se gjennom skjemaet. (Lærerintervju 5)

På tross av at elevene ikke nevner det i samtale om begrepet vurdering for læring, er tilbakemelding tydelig et begrep de kjenner til og er opptatt av i forbindelse med læringsprosesser og vurdering i IKS2 generelt. Elevene har ulike erfaringer med, og opplevelser av, hvordan tilbakemelding fungerer i faget. Isak og Stig er begge fornøyd med både mengde

og form på tilbakemelding underveis i alle fagdelene. De virker innforstått med at vurdering skjer kontinuerlig og beskriver denne måten å jobbe på:

*Stig:* Jeg spiller i messingensemble, og vi har jo en dirigent, liksom. Så han gir oss jo tilbakemeldinger på hvordan vi skal spille, hvilket uttrykk og sånn vi skal ha der. Jeg føler det er helt greit. Du får jo tilbakemeldinger fra time til time. Og når det da er konkret vurdering som i kor da, så har du jo jobba med det du fikk fra time til time, i tillegg til at du legger en siste finpuss på det selv, liksom.

(Elevintervju 2)

Tuva og Julian mener på sin side at de ikke får særlig tilbakemelding i IKS2-faget. Dette kan forstås som at de savner formelle tilbakemeldinger knyttet til grad av måloppnåelse. De har et ønske om å vite hva som skal til for komme «opp et karakternivå», og opplever at en slik type tilbakemelding ikke gis før karakterene faktisk er satt, i form av hva de eventuelt har manglet. På spørsmål om de opplever å få tilbakemelding underveis, svarer de:

*Julian:* I liten grad...

*Tuva:* Det har vært ekstremt dårlig med det. Da er det som regel på slutten av året, når du får karakteren, liksom.

*Julian:* Nei, jeg har aldri fått tilbakemelding i hovedinstrument for eksempel...

*Tuva:* Jeg skulle ønske at de kunne vurdere oss i løpet av året, uten at det er den ene store vurderingen. At de i alle fall kunne sagt to-tre ganger i løpet av året at 'her ligger du nå, dette er det du kan gjøre for å forbedre deg', og sånne ting.

(Elevintervju 1)

Det kan synes som at Tuva og Julian er kjent med en mer systematisk måte å jobbe med underveisvurdering, fra ungdomsskole og andre fag. Det blir dermed en tydelig uoverensstemmelse med det de forventer at underveisvurdering og tilbakemelding skal være, og slik det foregår blant deres lærere i IKS2-faget.

#### 5.2.4 Refleksjon og informasjon gjennom egenvurdering

Som redegjort for i teorikapittelet (se 3.3.1), er også elevinvolvering i vurderingsarbeidet ansett som viktig når det kommer til vurdering for læring. Spesielt aktuelt for IKS2-faget er det å opparbeide elevenes evne til å regulere sin egen læring og prestasjon i øvingsarbeidet, gjennom å trene dem i egenvurdering (Nielsen, 2001). Dette trekkes også frem av mine lærerinformanter. Flere av lærerne nevner egenvurdering som en «selvfølgelig» del av læringsprosessen i hovedinstrument, begrunnet med at de fortløpende stiller spørsmål og er i tett dialog med

eleven. I tillegg er det flere av lærerne som bruker opptak som verktøy i undervisningen, og Albert forteller at han da ofte ber elevene høre på det hjemme:

*Albert:* Ofte gjør vi opptak i slutten av timen. Så ber jeg elevene høre på opptaket og sende meg noen få setninger om det. Det kan komme på en sms, for den saks skyld. De har hørt på opptaket og så skriver de et par ting de tenkte på. Da har det foregått en refleksjon, ikke sant. Da er jo det vurdering for læring.  
(Lærerintervju 2)

Eli forteller at hun bruker skjemaet med kjennetegn på måloppnåelse også til egenvurdering, ved at elevene «guler ut» ulike beskrivelser i skjemaet etter at de har hatt en vurderingssituasjon, både i kor og hovedinstrument. På den måten erfarer hun at elevene får reflektert over sin egen prestasjon, og hun kan se om hennes vurdering «stemmer overens» med elevens. Flere av lærerne er imidlertid enige om at de kunne gjennomført mer egenvurdering i faget, spesielt med tanke på å hjelpe elevene til å reflektere over egne læringsstrategier. Dette er et fokus i ett av fagets hovedområder, øvingslære, et område som samtlige av lærerne mener blir litt «glemt» i undervisningen all den tid det ikke er en timeplanfestet del av faget. Flere mener likevel at prat om øving blir en naturlig del av undervisningen i de andre hovedområdene, i mindre eller større grad. Espen beskriver det slik:

*Espen:* Jeg er veldig opptatt av det metakognitive; 'hva er det jeg holder på med?' og 'hvordan kan jeg løse dette på en best mulig måte, for å spare tid?'. Så jeg snakker mye med mine elever om å øve effektivt, for eksempel. Finne ut; 'hva fungerer for deg?'. Men jeg snakker nok over gjennomsnittet mye om fokus på øving for å få de i stand til å takle utfordringer selv, etter at de er ferdige her også. (Lærerintervju 5)

Lærerne beskriver også egenvurdering som en god måte å få informasjon om elevenes intensjoner og deltakelse i prosesser frem mot for eksempel en fremføring. De beskriver dette som vurderingsområder som ikke er lett observerbare, spesielt i de fagdelene der de har mange elever eller grupper å forholde seg til. Elevene uttrykker også ønske om at lærerne i større grad gjorde nytte av egenvurdering, og det er da dette informasjonsaspektet samtlige vektlegger.

*Julian:* Det er derfor jeg tenker egevaluering er veldig fint. For da ser de jo på en måte hva eleven tenker og hva den har gjort for å forberede seg. Det er jo mye de ikke ser som ligger bak. (Elevintervju 1)

Julian er også den eneste av elevene som har erfaring med en formell form for egenvurdering, gjennom refleksjonsoppgaver i samspill-faget. Han har imidlertid en opplevelse av at lærerne



ikke leser disse og da heller ikke tar det med som del av vurderingsgrunnlaget. Igjen kommer det frem et fokus på den summative vurderingen.

#### 5.2.5 Forholdet til karakterer

*Jeg:* Hva er det første du tenker på når jeg nevner ordet vurdering, da?

*Espen:* Karakter! Dessverre, så er det det. (Lærerintervju 4)

Teoretisk sett hører karakterene til den summative vurderingen. Likevel vil jeg se nærmere på temaet her, da det kan si oss noe om forholdet *mellom* formativ og summativ vurdering, og ulike forståelser av både vurderingsbegrepet i seg selv og av vurdering for læring. Ordet *karakterer* var det første som dukket opp hos flere av informantene da jeg stilte spørsmålet illustrert ovenfor. Elevene erfarer at det er mye snakk om karakterer i faget dem imellom, og Tuva uttrykker at mange er «ekstremt opptatt av det», spesielt i dette faget. Dette kan ha sammenheng med at en god karakter i de utøvende fagene betyr mye for elevene, og samtidig har høy status med tanke på posisjonering i miljøet (Ellefsen, 2014). På mange måter kan vi si at karakteren i IKS2 for elevene oppleves som et kvalitetsstempel på dem som utøvende musikere (Lauvås, 2018). Fokuset på karakterer kom også til syne i samtalene om vurdering for læring.

Julian mener at han nok ikke hadde øvd like mye om han ikke skulle fått karakter, og videre påpeker han at de fleste ikke tar underveisvurdering uten karakter «like seriøst». Som vi så i avsnitt 5.2.3 uttrykker noen av elevene også en tydelig forventning om tilbakemeldinger om hva som konkret skal til for å nå et høyere karakternivå. Dette kan også ha å gjøre med at de i den formative vurderingen opplever det vanskelig å forstå hvordan og hva som vektlegges og vurderes i faget:

*Tuva:* For vi går liksom og er redde for karakterene våre hele tiden. Spesielt i de fagene her, hvor du ikke får en poengsum, liksom. Så du er jo redd for hva du ender på og usikker på hvordan du ligger an. (Elevintervju 1)

At målene fremstår utydelige underveis, kan synes å føre til at elever som ikke «når helt opp» leter etter svar på hva som skal til, og dermed får et større fokus på sluttresultatet, enn på hvordan de kan ta neste steg i læringsprosessen. Lærerne forteller at det faglige nivået blant elevene erfares som høyt, og Arvid mener at dette også er med på å forsterke karakterfokuset.

Han erfarer at de fleste elevene har en forventning om å «helst få fem, aller helst seks». Lærere fra begge skoler beskriver elevenes fokus på karakterer i vurderingen som problematisk i sammenheng med vurdering for læring, all den tid de er mer opptatt av karakterene enn å utvikle egen innsats og ferdigheter.

*Anne:* De er veldig opptatt av karakterer. De er mye mer opptatt av *det*, enn personlig læring og utvikling av seg selv som mennesker. [...] Det er det de er ute etter når vi skal komme med tilbakemelding, eller fremovermelding som det heter, da er det karakteren de er mest interessert i. Og det er det de spør om: ‘hvorfør fikk jeg det?’ og ‘hva må til for å få den karakteren?’ (Lærerintervju 3)

Dette peker på en problematikk der karakterer overskygger tilbakemelding i et formativt perspektiv. Samtidig bekrefter sitatet på mange måter at elevene underveis, også når lærerne vurderer for læring, er usikre på hva som ligger til grunn for vurdering og ulike karakternivå i IKS2.

#### 5.2.6 Diskusjon

Blant mine informanter kommer det til syne ulike forståelser av begrepet *vurdering for læring*. Det kan på mange måter synes som om lærerne har hørt begrepet «utallige» ganger, men ikke nødvendigvis har definert det fullstendig for sin egen del, og i sammenheng med vurderingspraksis i IKS2-faget. I samsvar med Burners (2016) funn, viser det seg ulike forståelser av vurdering for læring, både mellom lærere og elever, noe som igjen viser seg i ulike formative vurderingspraksiser.

Vinge (2014) fant at musikk lærere i ungdomsskolen hadde en formativ vurderingspraksis preget av systematikk i vurderinger, rapporteringer og tilbakemeldinger om den enkelte elev. En slik form for systematikk kommer i mindre grad til syne blant lærerne i IKS2-faget. Den systematikken som ligger til grunn for vurdering for læring-pedagogikken har tydelige forbindelser til en mål-middel-tenkning (Tyler, 1949), med uttalte rutiner knyttet til formidling av mål, tilbakemelding og fremovermelding i relasjon til målene (Fautley, 2010). Lærerne i min studie synes å legge vekt på den «kontinuerlige», tilbakemeldingen bestående av muntlige og uformelle kommentarer, instruksjoner og spørsmål til elevene i undervisningssituasjonen som kjernen i underveisvurderingen i IKS2. Denne formen for formativ vurdering har tradisjonelt vært et nøkkelement i musikkundervisning (Fautley, 2010; Hallam, 2019; Tveiten, 2015). Vurderingsformen kan videre ses i relasjon til connoisseur-tradisjonen (Eisner, 1991; 2002),

hvor tilbakemelding ikke nødvendigvis er relatert til uttalte mål og kriterier, men fremstår som personbaserte, reflekterte vurderingshandlinger hos den «trente» lærer, basert på en intuitiv vurdering av det klingende materialet (Hallam, 2019).

Alle lærerne ser altså ut til å erfare vurdering for læring som en langsgående prosess som går kontinuerlig fra dag til dag, time til time, selv om enkeltlærere viser noe mer systematiske tilnærminger i tillegg. Elevenes opplevelse av den «uformelle» tilnærmingen til vurdering for læring viste seg å variere. Ikke alle elevene synes å være vant med å bruke ordet vurdering, ei heller tilbakemelding, om den løpende vurderingspraksisen som skjer i undervisningen. Det blir her tydelig at elevene har med seg sine tidligere erfaringer inn i vurderingspraksisen, og at ikke alle elevene har kjennskap til denne måten å jobbe på i sin læringsprosess. Isak og Stig viser til at de har hatt undervisning innen musikkutøvelse i mange år, og dermed er innforstått med å jobbe ut fra den jevnlige, umiddelbare tilbakemeldingen som er en del av den musikalske tradisjonen (Fautley, 2010). Dermed synes det som at denne formen for vurdering for læring fungerer som læringsfremmede for disse elevene. Tuva og Julian synes imidlertid å ha flere erfaringer fra andre undervisningskontekster, og en klarere forventning om en systematisk formativ vurdering, der underveisvurdering og tilbakemelding er tydelig relatert til læringsmål og eventuelle gap mellom sitt nåværende nivå og målet for læringen (Hattie & Timperley, 2007; Fautley, 2010). Det kan synes som at når ikke denne forventningen innfris, sitter elevene igjen med en følelse av at de ikke får tilbakemelding i det hele tatt.

Hvordan lærerne knytter vurdering for læring opp mot læringsmål virker å variere blant mine informanter, og jeg ser dette som et nøkkelement for å forstå de ulike praksisene. Foruten Eli som opererer med kjennetegn for måloppnåelse basert på kompetansemålene, gav ingen av lærerne uttrykk for at de rutinemessig bryter ned kompetansemål til konkrete læringsmål. Flere av lærerne er likevel opptatt av at underveisvurdering og tilbakemelding skal være knyttet til kompetansemålene i læreplanen. Samtidig ser det gjennom informantenes beskrivelser ut til at denne vurderingsformen foregår mest i forbindelse med den summative vurderingen, med en tendens til å bruke summative vurderinger formativt (Fautley, 2010).

Det viktigste karaktertrekket ved formative vurderinger har helt fra begrepets opprinnelse (Scriven 1967; Bloom 1969) vært at vurderingen blir brukt for å på ulike måte gjøre endringer. For at dette skal gjøres gjeldende for elevvurderingen, er det ifølge vurdering for læring-pedagogikken uttalt at det er nødvendig å kartlegge hvor eleven er i sin læringsprosess, hvor de

skal og hvordan best komme seg dit (Torrance, 2012). Elevenes fortellinger tyder på at de opplever å få kompetansemål presentert i starten og slutten av året, men at de erfarer en mangel på informasjon om hvordan de «ligger an» i forhold til konkrete mål underveis. Det er viktig å understreke at dette er enkeltelevers opplevelse av enkeltlæreres praksis, i et fag der et mangfold av vurderingspraksiser forekommer. Tuvas utsagn som jeg gjenga ovenfor: «Jeg skulle ønske (...) at de i alle fall kunne sagt to-tre ganger i løpet av året at ‘her ligger du nå, dette er det du kan gjøre for å forbedre deg’», peker direkte på et kjerneprinsipp innen vurdering for læring, som hun erfarer at ikke gjennomføres i IKS2-faget. Enkeltelevers fortellinger tyder altså på en formativ vurderingspraksis som foregår mer «fra dag til dag», enn fokusert på å gi en klar retning for videre arbeid på lengre sikt. Det kan dermed synes som at noen av elevene erfarer at tilbakemelding som gis underveis ikke nødvendigvis gis i henhold til målene for undervisningen, og dermed ikke oppleves å være i henhold til det de erfarer er grunnlaget for den summative vurderingen. I forlengelsen av dette, reiser det seg et spørsmål om validitet i likhet med det Harlen & James (1997) påpeker som viktigheten av å opprettholde validitet ikke bare i den summative, men også i formativ vurdering. I det ligger det at dersom elevene skal vurderes opp mot mål i den summative vurderingen, må de samme målene også være en del av den formative vurderingen.

I tillegg til tydelig formidling av læringsmål og tilbakemelding underveis, er elevinvolvering er et kjerneprinsipp innen vurdering for læring. Dette er også nedtegnet i forskrift til opplæringsloven (§3-12). Samtidig viser tidligere forskning (Hodgson et. al 2010; Burner 2016; Nydal 2015; Sandvik & Buland) at dette elementet har vist seg vanskelig å implementere i praksis. Dette er noe mine lærerinformanter delvis bekrefter, all den tid de erfarer at de kunne «brukt det mer». I sammenheng med vurdering for læring spiller egenvurdering en rolle i å gi elevene mulighet til å reflektere over egne prestasjoner og videre sine læringsstrategier og læringsbehov (Hopfenbeck, 2011). Nielsen (2001) understreker at elever innen musikkutøvelse må trenes til å fokusere på selvregulerende metoder. Dette er et aspekt lærerinformantene vektlegger i samtalene, og det knyttes til at de gjerne ville hatt mer fokus på hovedområdet øvingslære i IKS2. I tråd med Hallam (2019) og Dalberg (2012) refererer flere av lærerne til opptaksverktøy som en effektiv måte å øve elevene til å reflektere over egen prestasjon underveis. Lærerne viser seg altså å ha fokus på elevenes refleksjon som kjerneelement i egenvurderingen. Samtidig ser de på egenvurdering som en måte å innhente informasjon på vurderingsområder som ikke er lett observerbare. Dette informasjonsaspektet er det eneste elevene synes å ha fokus på når det kommer til egenvurdering, noe som kan tyde på at de ikke

har fått en forståelse av hva som er hovedmålet med egenvurdering i et læringsperspektiv (Burner, 2016).

Et tema som videre fremsto tydelig i min empiri, var elevenes tydelige fokus på den summative vurderingen, i form av karakterer og hvordan dette kunne sies å innvirke på den formative. Inntrykket stemmer overens med funn fra tidligere forskning (Sandvik & Bulands, 2014), at elever på de høyeste årstrinnene har et tydelig fokus på vurdering, og i størst grad den summative. Karakterer i seg selv gir ingen informasjon om hvor elevene står innen de ulike vurderingsområdene og kompetansemålene. Dersom karakteren blir det viktigste, er faren at den virker mot sin hensikt i et formativt perspektiv, ved at den tar elevenes fokus bort fra tilbakemeldingen som følger (Sadler, 1989; Engh, 2010). Elevene opplevdes å underveis orientere seg mot konkrete, summative vurderingssituasjoner når de lærer. Dette viste seg også i deres forståelse av vurdering for læring, at vurdering fører til læring fordi det gjør at de setter inn en ekstra arbeidsinnsats frem mot konkrete vurderingssituasjoner. Dersom elevenes strategi blir å jakte på hva som konkret forventes, og øve kun på det som er nødvendig for å lykkes i vurderingssituasjonene, kan vi snakke om en vurderingspraksis der «what you test is what you get» (Fjørtoft 2016, s.48).

### **5.3 Erfaringer med summativ vurderingspraksis i IKS2**

Der den formative vurderingen foregår underveis, skjer den summative vurderingen i etterkant av perioder med formativ vurdering, med den hensikt å måle elevens faglige nivå på et gitt tidspunkt. I IKS2 skal elevenes samlede sluttkompetanse i faget som helhet verdsettes i form av en standpunktkarakter, i tillegg til at det settes halvårskarakterer til jul. Disse karakterene er basert på et vurderingsgrunnlag innsamlet gjennom ulike former for vurderingssituasjoner. Jeg vil i det følgende belyse hvordan et summativt vurderingsgrunnlag dannes i IKS2, ved å redegjøre for lærere og elevers erfaringer med ulike vurderingsformer, vurderingsprosedyrer og vurderingsverktøy. Dette handler også om utfordringer de erfarer med å skulle sette verdi på elevers musikkutøvelse i form av en karakter, og begrunne disse vurderingene ved hjelp av mer eller mindre eksplisitte kriterier. Inn i dette kommer også bruken av parametere i et ekvivalensperspektiv.

### 5.3.1 Et bredt vurderingsgrunnlag

I første avsnitt (5.1) av dette kapittelet så vi hvordan vurderingspraksis kan sies å påvirkes av både individuelle, sosiale og strukturelle faktorer. Dette kommer til syne på andre måter i den summative vurderingspraksisen i IKS2, enn i den formative. Når det kommer til summativ vurdering, vil lærere gjerne måtte forklare og rettferdiggjøre vurderingene de gjør, og man streber således etter et mest mulig valid og reliabelt vurderingsgrunnlag. Mine lærerinformanter syntes kjent med, og opptatt av, at både halvårsvurdering og avsluttende standpunkt karakter skal baseres på et bredt grunnlag (jf. Forskrift til opplæringsloven, § 3-18). Samtlige lærere nevnte ordet «helhetsinntrykk» da de beskrev hva de baserer en karakter på. Hvordan de kommer frem til dette helhetsinntrykket varierer imidlertid. Fortellingene om den summative vurderingspraksisen danner et komplekst bilde med variasjoner både mellom de to skolene, de ulike fagdelene, instrumentgrupper og enkeltlærere.

Elevene forteller alle at de ikke er helt sikre på hvordan lærerne konkret kommer frem til karakterene, men at de opplever at de ser nettopp på «helheten». De mener at lærerne «kjenner dem godt», og dermed har et godt grunnlag for å gjøre en samlet vurdering. Elevenes beskrivelser indikerer at de har lite erfaring med formelle prøver i IKS2. Både Julian, Isak og Stig forteller at det kun er i korfaget at de har hatt annonserte vurderingssituasjoner. Dette er også det eneste faget alle elevene har som samlet klasse, og dermed har et likt utgangspunkt for erfaringene.

*Stig:* For eksempel så har jeg aldri hatt vurdering i hovedinstrument, og ikke i samspill heller...bare i kor.

*Isak:* Ja, jeg har litt lignende. Av og til har jeg blitt vurdert ut fra konserter, når jeg har spilt på forskjellige ting. Men vi pleier ikke å ha sånne formelle vurderingssituasjoner, sånn 'nå møter du til neste time og spiller det og det', liksom. (Elevintervju 2)

Tuva forteller at hun også har erfaring med mer formelle «underveisvurderinger» i samspill. Det er imidlertid ingen av elevene som har erfaring med å få uttalt karakterer før det enkelte semester er avsluttet. De forteller at den summative vurderingspraksisen generelt varierer, både med tanke på vurderingsmetoder og hvorvidt elever får uttalt karakterer underveis. Ved å snakke med andre elever i klassen, har de erfart at hvordan lærere innhenter og formidler vurderingsgrunnlag i de ulike fagdelene varierer mellom «rytmisk og klassisk», mellom ulike instrumentgrupper og mellom lærere innenfor samme instrument.

Alle elevene uttrykker at det nok hadde vært mer «rettferdig» om den summative vurderingspraksisen var litt mer formell. Samtidig er de fornøyde med at de selv ikke har så mange formelle prøvesituasjoner, både fordi det ville ført til mer stress og at det er oppleves mer «naturlig» å bli vurdert på reelle øvelser og konserter. Tuva beskriver det slik:

*Tuva:* Det som er så bra, er at de 'skjuler' litt at det er vurdering i forberedelsen, det blir mer naturlig arbeid og at vi må lære ting til konsert, på en måte. Konsertene er jo på en måte en vurdering, men det er jo noe gøy også, liksom. Og du jobber jo mot det, akkurat som om det skulle vært en vurdering, men det er jo noe helt annet enn å stå i et lite rom å synge for to lærere, enn å synge på konsert foran alle. [...] Og at én time skal utgjøre resultatet for hele året...Da er det bedre at det du gjør hele året teller med. (Elevintervju 1)

Blant lærerne fremhever Albert, Arvid og Anne den jevnlige vurderingen i løpet av undervisningstimer, øvelser og konserter som den beste måten å danne seg et helhetsinntrykk av elevenes kompetanse i faget. Dette kan tyde på at de streber etter en mest mulig autentisk vurderingsform. Samtidig vil det også kunne bety at den uformelle, formative vurderingen blir en del av det summative vurderingsgrunnlaget. Anne forteller at hun i tillegg organiserer det hun kaller «formelle undervisvurderinger» i gruppefagene kor og samspill, med mål om et bedre grunnlag for å vurdere enkeltelevers kompetanse:

*Anne:* Altså, det er jo litt forskjell på de ulike delene av faget, da. Men i kor og vokalensemble [samspill], der har jeg mange elever på en gang, så det er vanskelig å plukke ut individene, sant. Da pleier jeg å dele dem i små grupper, sånn at når de skal ha undervisvurdering synger de gjerne sammen åtte stykk, av og til seks stykk. Da blir det jo lettere å høre hver enkelt, pluss at de må ta ansvar i sin stemmegruppe – det står det jo i læreplanen at de skal. Men det er jo veldig stress for meg, som må springe rundt på alle grupperommene og prøve å observere alle sammen! (Lærerintervju 3)

Når det gjelder vurdering i hovedinstrumentfaget, ser ingen av de tre lærerne ved Asp videregående det nødvendig å organisere mer formelle prøver for sine elever. Dette begrunnes med at de underviser én til én, og dermed får mulighet til å «vurdere den enkelte hver time», samtidig som elevene i vg3 ofte opptrer på ulike konserter i løpet av året. Det at elevene totalt sett har mange vurderingssituasjoner på skolen og er mye «stressa» er et gjennomgående tema hos både lærere og elever fra Asp videregående. Dette kan dermed også ses som en bakgrunn for at lærerne velger å ikke sette opp prøvesituasjoner utenom de planlagte konsertene. Albert og Arvid nevner begge at det tidligere har vært litt «strengere regler» for den summative

vurderingen, med tanke på å kunne vise til konkrete vurderingssituasjoner og dokumentere vurderingsgrunnlaget. Men de beskriver nå en praksis hvor de opplever å kunne tilpasse vurderingsformer til den enkelte elev og gruppe, og at det viktigste er at de kommuniserer med elevene underveis.

*Albert:* Jeg har jo hørt det er blitt sagt at du skal kun vurdere formelle vurderingssituasjoner. Men vår avdelingsleder har for eksempel aldri sagt det. Jeg har enda til gode å få noen klage. Og jeg tror én av grunnene er at jeg kommuniserer med elevene om det. Det er vel sann at her må man kjenne på det litt ut fra elevene også. Hvis det er elever som er veldig opptatt av karakterer, hvis du ser at det er en elev som har høyere ambisjoner enn det du kan forsvare å sette til karakter. Da må du kanskje være litt mer opptatt av, og nøye med, dokumentasjon da. (Lærerintervju 2)

Eli og Espen opplever på sin side at føringene fra skoleledelsen tilsier at de *skal* gjennomføre formelle vurderingssituasjoner i alle deler av faget, og at elevene skal vite klart og tydelig hva som er grunnlaget for både halvårs- og standpunkt karakteren (jf. Forskrift til opplæringsloven, § 3-1). Som følge av dette har de erfaring med organiserte prøver med ulike deloppgaver innen hovedinstrumentfaget, mini-konserter på øvingsrommene i samspilltimer og gruppevurderinger med filmopptak i korfaget. I slike situasjoner er det som tidligere nevnt også flere lærere som vurderer elevene sammen, noe som kan tyde på at de ønsker å oppnå et mest mulig reliabelt vurderingsgrunnlag. De erfarer begge at flertallet av lærerne i IKS2 bruker mye tid på at vurderingen skal være rettferdig. Eli opplever som følge av dette at det tidvis blir et veldig sterkt fokus på vurdering:

*Eli:* Av og til, særlig når det går mot slutten av semesteret, nesten hele siste halvdel – da dreier liksom alt seg om vurdering, og at alle skal få sin vurdering. Da kjenner jeg at det er med å drepe undervisningslysten, rett og slett. Det er så mye. Det må jo være sann for elevene også. (Lærerintervju 5)

På grunn av at det tar mye tid å gjennomføre selve vurderingene, og på forhånd forberede elevene, erfarer Eli at vurderingsarbeidet påvirker hva hun kan bruke tid på i undervisningen. Espen forteller også at kravene om formelle, dokumenterbare vurderingssituasjoner i løpet av året gjør at han tidvis erfarer å måtte «avbryte» elevene i kreative prosesser. Det kan synes som at undervisningen i perioder rettes mot vurderingssituasjonene, noe Espen begrunner med at elevene ikke skal få dårlige opplevelser knyttet til vurdering underveis. Samtidig problematiserer han dette:



*Espen:* Da er vi jo tilbake til det spørsmålet om det skal være vurdering for læring, eller læring for vurdering...som mange, inkludert meg selv, sliter med.  
(Lærerintervju 4)

Selv om både Eli og Espen gjennomfører formelle prøvesituasjoner med karakterer som del av den summative vurderingen, mener også de at de ser på helhetsinntrykket av det elevene har prestert gjennom året når de skal sette en endelig karakter i de ulike fagdelene. Dette kan ha sammenheng med at flere av lærerne beskriver IKS2 som et «prosessfag». I det kan det ligge at de ser læring som noe som skjer gradvis og vises underveis i de kreative prosessene frem mot en konsert eller prøvesituasjon, noe som igjen kan forklare hvorfor lærerne opplever at oppsatte prøver ikke kan svare for hele vurderingsgrunnlaget.

Spørsmålet om vi foretar en helhetlig vurdering av eleven, og hvorvidt vi finner gode måter å vurdere det på, handler om vurderingens validitet. I samtale om læreplanmålene for IKS2 mente samtlige lærere at hovedområdet øvingslære havner litt utenfor i vurderingen, all den tid det ikke er et timeplanfestet fagområde, men blir sett på som en integrert del av de andre fagdelene. Espen forteller at mange av lærerne på skolen nylig ble bevisst på at det var en egen målfestet del av faget. I samtale om hvorvidt de opplever å favne hele innholdet i faget når de vurderer, er flere av lærerne dermed litt usikre.

*Jeg:* Og sånn sett så henger alt sammen og blir da også en del av vurderingen?

*Albert:* Vi snakker jo om alt på timene og sånn, men hvor bevisst man er på alt i vurderingen...Egentlig så er vi innom alt dette her, kanskje i løpet av en time. Skal jeg være helt ærlig, så mener jeg ja. Skulle jeg vært litt mer beskjedent, så kan jeg jo si at selvfølgelig klarer vi ikke alt det. På én måte så er alt med i vurderingen, men selvfølgelig i varierende grad. Så skulle man kanskje hatt mer bevissthet på det, for eksempel på det med øvingslære. (Lærerintervju 2)

Validitetsspørsmål kan også handle om hvorvidt undersøger det man har til hensikt å undersøke, og *ingenting annet* (Thurén, 2015). I samtale med elevene kommer det frem at samtlige mener at god innsats og utvikling bør regnes med i vurderingsgrunnlaget. Samtidig ser det ut til at elevene har en opplevelse av at andre kriterier enn de musikalske har en litt for stor innvirkning på vurderingen:

*Julian:* Jeg tror innsats har veldig mye å si. Du kan være utrolig ‘dårlig’ og samtidig få en firer da, selv om du kanskje er på et toer-nivå egentlig...Det virker som lærerne ser veldig mye på trynefaktor.

*Tuva:* Ja, du må liksom være positiv og engasjert. (Elevintervju 1)

Grad av deltakelse og holdninger hos elever har vist seg å kunne spille en rolle i kollektivt utøvende musikkfag, også som del av vurderingsgrunnlaget (Kotora, 2005). Dette kan ha sammenheng med at det her legges opp til nettopp et *samspill*, der elevene blir gjensidig avhengige av hverandre. At utenommusikalske kriterier gjerne blir en del av vurderingen i IKS2-faget synes å bekreftes av Arvid:

*Arvid:* Og vi går jo gjennom fagplanen i samspill, og da snakker jeg litt om noe som jeg prøver å få dem til å forstå; at du får ikke karakter i samspill ut fra hvor flink du er. Men du får karakter ut fra hvor positiv du er, hvor godt forberedt du kommer på øvelsene, om du tar hensyn til andre, om du gir andre plass og så videre. Og jeg tenker sånn praktisk; om du rydder, om du tar frem stolen din og hjelper til og sørger for at dette fungerer fint og sånn. Kommer på tiden, og alt det der. Så er jo det like viktig på mange måter, for å få ting til å fungere. Og jeg synes jo at de gjør det, det fungerer veldig fint i ensemblet, og mitt inntrykk er at de trives veldig godt. Og da kan jo ikke jeg annet enn å gi gode karakterer. (Lærerintervju 1)

### 5.3.2 Vurderingskriterier og vurderingsverktøy

Når vurdering av musikkutøvelse settes inn i en summativ vurderingskontekst, reiser det flere utfordringer for lærerne. Espen beskriver det slik:

*Espen:* Det er jo masse subjektivt her. Og mye av den subjektive kompetansen, eller kompetansen til å se dette subjektive, skal gjøres objektivt og ‘skjematiseres’, alltid. Men samtidig så skjønner jeg jo at et må bli sånn, fra elevenes perspektiv: Skal de alltid stole på at vi vet hva vi holder på med, hvis det er uttalt? Den balansen er en utfordring! (Lærerintervju 4)

Mens kunnskapsløftets retningslinjer for vurdering (se 3.3) setter utarbeidelse av vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse sentralt, må vurdering av musikkutøvelse i større eller mindre grad baseres på subjektive meninger (Hallam, 2019). Det kan gi ytterligere behov for å tydeliggjøre hva som vektlegges og hvordan man har kommet frem til et vurderingsresultat. Informantene erfarer denne problematikken på flere måter. Som vi så i avsnitt 5.2.2 varierer det i hvilken grad lærerne forholder seg og refererer til kompetansemål i

undervisvurderingen. Informantenes fortellinger om den summative vurderingspraksisen tyder på at det også i ulik grad er uttalt kriterier for denne vurderingen i IKS2.

Utfordringer med å skulle sette verdi på elevers musikkutøvelse i form av en karakter, kommer på ulike måter og i ulik grad frem i intervjuene. Ved at musikken oppfattes som forankret til individers følelsesregister og identitetsforståelse, har vurdering tradisjonelt vært ansett som et ømtålig emne, spesielt når det kommer til musikkutøvelse, hevder Vinge (2014). Albert setter ord på denne problematikken:

*Albert:* Det verste må jo være den følelsen av at du har gitt veldig mye av deg selv, og så blir du vurdert av noen. Som om du sier 'jeg elsker deg', og får du høre at 'du sa det greit, men det er ikke helt en femmer, det er nok en firer'.  
(Lærerintervju 2)

Lærernes beskrivelser indikerer at de ikke nødvendigvis opplever det vanskelig å plassere en elev på et karakternivå innen de ulike fagdelene i IKS2. Når de observerer enkeltelever gjennom ulike formelle og uformelle vurderingssituasjoner, kan det synes som de «intuitivt» kan gjenkjenne elevens nivå. Flere av lærerne synes å tenke som Albert:

*Albert:* Jeg har vært så lenge i dette 'gamet' at jeg nå vet når jeg hører en firer, eller en femmer eller sekser. (Lærerintervju 2)

Samtidig som de viser til en slik opparbeidet kompetanse etter mange år som musikk lærer i videregående skole, forteller alle lærerne også at de som regel er ganske enige i sine vurderinger, i de tilfellene de samarbeider om elevvurderingen. Dette kan tyde på at de har en del felles kunnskap og kvalitetsoppfatninger, som er bygget på erfaring innenfor denne konteksten (Nerland, 2004; Sadler, 1989). Hvorvidt disse kvalitetsoppfatningene uttales gjennom eksplisitte vurderingskriterier, lærere imellom og overfor elevene, varierer imidlertid.

Eli og Espen forteller begge at kriterier for vurdering har vært aktivt diskutert i kollegafellesskapet. Det at de samarbeider med lærere innen samme instrumentgruppe og fagdel om vurderingssituasjoner synes å styrke opplevelsen av uttalte, omforente kriterier for vurdering. De har imidlertid litt ulike erfaringer med bruk av eksplisitte kriterier i vurderingsarbeidet. Eli er den eneste av lærerinformantene som aktivt bruker kjennetegn på måloppnåelse i den summative vurderingen, både i korfaget og for hovedinstrument sang. Hun forteller at kjennetegnene er utviklet i samarbeid med de andre sanglærerne på skolen, og basert

på kompetansemålene i læreplanen. Videre forteller hun at sanglærerne har en felles praksis på å gå gjennom måloppnåelses-skjemaet med elevene i starten av året, og i forbindelse med vurderingssituasjoner. Hun beskriver dette vurderingsverktøyet som en trygghet, både med tanke på å begrunne de karakterene hun setter og for å vite at det blir minst mulig «synsing» rundt elevenes prestasjoner.

Espen har erfaring med bruk av såkalte vurderingsskjemaer i samspill. Men han forteller at de i hans «team» nå har gått litt bort fra det igjen.

*Espen: Vi har brukt det. Det var en tanke om å se på det veldig skjematisk, med tanke på teknikk, lytting og så videre. Men så merker at vi på en måte prøver å digitalisere noe som egentlig er mye mer organisk...Når på en måte summen av de kanskje seks punktene blir til den og den karakteren... (Lærerintervju 4)*

Espen setter her ord på noe av den utfordringen som kan erfares ved en analytisk tilnærming til vurdering i musikk, nemlig at det oppleves «feil» å plukke musikkutøvelsen fra hverandre og vurdere del for del (Mills, 1991). Han forteller at han både i samspill og hovedinstrument nå har fokus på å fortelle elevene hva de vektlegger i vurderingen, «men gjør dem også klar over at det ikke er binær vitenskap vi holder på med; du får noe mer enn bare 0 og 1...» (Lærerintervju 4).

Hverken Arvid eller Albert uttrykker erfaring med å utforme eksplisitte kriterier i faget. De synes å i stor grad innta en holistisk tilnærming til vurderingsarbeidet. Albert forteller at han heller forsøker å synliggjøre de ulike vurderingsområdene gjennom ulike oppgaver han gir elevene. Anne forteller at hun har et tydelig fokus på kompetansemålene i sitt arbeid med vurdering, men at hun ikke nødvendigvis bryter disse ned i konkrete læringsmål eller kriterier.

Samtlige elever forteller at de ikke har erfaring med at lærere informerer om vurderingskriterier eller kjennetegn på måloppnåelse i IKS2-faget, men at de har vært vant med en slik form for vurderingspraksis i andre mer «teoretiske» fag. På spørsmål om dette er noe de savner i IKS2, er elevene litt delt. Som vi så i kapittel 5.2 erfarer enkelte av elevene at de mangler tilbakemelding som er knyttet til konkrete mål i den formative vurderingen. Dette perspektivet viser også igjen hos Julian og Tuva i samtale om kriterier knyttet til den summative vurderingen:

*Julian:* Rettferdig, det blir litt mer rettferdig. Hvis de er litt mer strenge da, med hva vi skal oppfylle. Lærerne har nok noen kriterier...Men jeg tror de bare tar det litt sånn ut fra hva de syns er en sekser og så videre.

*Tuva:* Ja, for jeg tror jo at lærerne er såpass flinke at de kan skille på en måte, uten å bruke et skjema. Men da blir det igjen vanskelig for oss å vite, hvis de ikke har noe å vise til. Det er bare det de tenker, liksom. (Elevintervju 1)

Disse elevene ser altså ut til å være opptatt av å få informasjon om hva som vurderes, og en begrunnelse for karakterene de får. Samtidig som de ser ut til å ha tillit til at lærerne vet hva de vurderer, synes de også å være opptatt av reliabiliteten i lærernes vurderinger. Isak og Stig synes imidlertid å sette pris på friheten som ligger i det å ikke ha forhåndsdefinert utfallet av undervisningen:

*Isak:* Det hadde jo vært en fordel å ha noe konkret å rette seg mot. Men det er jo så sykt individuelt. Jeg føler det er fint når det blir litt friere. Det er mye lettere å tilrettelegge, og finne ut både for lærerne og elevene hva de skal jobbe med, sammen. Heller enn hvis du skal sette det inn i et fast system som skal gjelde alle, på en måte.

*Stig:* Ja, musikk er jo veldig fritt! (Elevintervju 2)

### 5.3.3 Ekvivalensperspektiv

Kvernbekk (2005) hevder at all kriteriebasert vurdering og karaktersetting er basert på en mer eller mindre uttalt ekvivalensteoretisk tenkemåte. En tilbakevendende utfordring som synes å være innebygd i mange av informantenes resonnementer, gjelder hvilke parametere elevene skal vurderes med, og hvordan høye og lave score på hvert av dem til sammen skal gi et helhetlig, rettferdig vurderingsresultat. Innen det komplekse bildet som faget IKS2 danner har vi sett at lærerne er opptatt av å gi elevene en *helhetlig* vurdering, der styrker og svakheter på samtlige målområder blir tatt med i vurderingsgrunnlaget. Informantenes fortellinger om at det i IKS2 finnes ulike veier til måloppnåelse i faget gjør det tydelig at elevene kan vise ulike ferdigheter og kvaliteter, og likevel sies å ha nådd et eller flere mål i lik grad. Hvorvidt det finnes omforente eller uttalte strategier for å møte disse utfordringene, kom til syne i ulik grad og på flere måter blant informantene. Samtidig som hvor mye karakteren i hver fagdel betyr for den samlede karakteren varierer, varierer også de parameterne som brukes *innenfor* hver fagdel fra lærer til lærer.

De ulike måtene lærerne har for å komme frem til en karakter i hver av fagdelene hovedinstrument, samspill og kor, synes også å ha sammenheng med ulike forhold til læreplanen og eventuelle konkrete læringsmål, og ulike parametere som utledes fra disse. Jeg så sannsynligheten som liten for en fullstendig konsensus om hvilke deler som vektlegges, og hvordan ulik «score» på ulike parametere til slutt skulle balanseres, med tanke på en rettferdig totalvurdering fra elev til elev. Denne typen utfordringer var noe flere av lærerne likevel viste seg å ha et bevisst forhold til.

Anne beskriver en erfaring av at det er ulikt hvordan lærere vektter de ulike målene innenfor en del av faget, og samtidig ulike kriterier eller parametere innenfor enkeltmål:

*Anne:* Og da tenker jeg at det er litt forskjellig, selvfølgelig individuelt fra person til person, hvordan man vektlegger ulike mål. [...] Jeg synes egentlig at de andre vokallærerne er ganske fokusert på det som er kompetansemålene. Men, man kan jo kanskje ha litt forskjellig vektlegging av for eksempel ulike sider av teknikk og sånn da... (Lærerintervju 3)

Eli forteller hvordan skjemaene med kjennetegn på måloppnåelse har gjort henne mer bevisst på hvordan elever med samme karakter kan vise ulik oppnåelse av målene innenfor en fagdel:

*Eli:* Ofte er det jo sånn at vi da ser at eleven er på et firer-nivå på det ene målet, femmer-nivå på noe innenfor et annet mål og motsatt. Så er det noen mål som 'teller mer', eller har et høyere taksonominivå enn andre. Og det er jo i seg selv et spennende tema. (Lærerintervju 5)

Hvorvidt det i disse tilfellene er uttalt mellom lærere, og overfor elevene, hvilke mål som anses å ha et «høyere taksonominivå», kom ikke frem i samtalen. Samtidig nevner Eli erfaringen av at en elev kan ha en dårlig prestasjon innen et parameter lærerne anser å ha stor betydning for helhetsinntrykket, men at det i stor grad kan veies opp av elevens gode prestasjon på andre områder.

Vurdering generelt diskuteres ofte i lys av produkt- og prosessvurdering, og hva hver av disse vurderingsmåtene er best egnet til å tilfredsstille med tanke på reliabilitets- og validitetsidealer. Lærere i kunstoffag ser ofte på *prosessen* som det mest vesentlige, ved at utviklingen av kvalitet og musikalsk tenkning skjer gradvis hos elevene. I samspill-faget forteller Espen at de vektlegger både det elevene viser i fremføringer, og den måloppnåelsen som vises i prosessen

frem mot en fremføring. Dermed kan elever som har vist en god prosess, havne på samme karakternivå som de som viser mer styrke i selve fremføringssituasjonen. Samtidig forteller Espen at lærerne kan vektlegge dette ulikt:

*Espen:* Hvis vi da ser at en elev som ikke 'skinner' på en fremføring, i forprosessen har sørget for at folk kan formen, har stålkontroll på det han skal gjøre og alt dette her – så kan vi si at den eleven har gjort en helt topp jobb i samspill, en jobb man ville betalt for. Da er det i min bok, og i flere sin bok etterhvert, en toppkarakter. Men der er vi også litt ulike på hva vi vektlegger!  
(Lærerintervju 4)

Elevenes diskusjoner viser også hvordan ekvivalenshistorier erfares hos dem. Samtlige nevnte erfaringer knyttet til usikkerhet om hvordan ulike kvaliteter og ulik grad av måloppnåelse vektet mot hverandre i de ulike fagdelene. Gjennom elevenes fortellinger ble det også tydelig at de erfarer variasjon i hvordan ulike mål og parametere vektlegges på tvers av instrumentgrupper og mellom ulike typer ensembler i samspillfaget. Her kan det se ut til at de ulike instrumentene og sjangernes egenart også spiller en rolle for hvorvidt elevene kan sies å ha nådd et konkret mål i faget. Alle elevene mente at det var vanskelig å gi én beskrivelse av hva som kjennetegner en såkalt sekser-elev i de ulike fagdelene og i faget som helhet. Dette kan tyde på at en bevissthet om at det ikke er *ett* sett med ferdigheter og kvaliteter som fører til en gitt karakter. Her presist illustrert av Stig:

*Stig:* Det er så individuelt! Noen er kanskje flinke på noen ting og så er andre flinke på noe annet liksom. (Elevintervju 2)

I IKS2 forsterkes dette bildet i den summative vurderingen, ved at det settes tre delkarakterer, gjerne av tre ulike lærere, som skal bli til én karakter som uttrykk for elevenes samlede kompetanse. Hva denne helhetsvurderingen innebærer ble et sentralt samtaleemne, spesielt med lærerinformantene. Det kunne virke som at dette var noe de hadde diskutert mye seg imellom. Generelt kom det til syne en del like «ekvivalensregler» på tvers av de to skolene, gjeldende for sammenslåingen av de tre delkarakterene. Flere av lærerne forteller at det har vært tydelig kommunisert fra ledelseshold at det ikke skal baseres på en matematisk utregning, noe de alle virker innforstått med og enige i. Den samlede karakteren skal settes gjennom felles karaktermøter med alle involverte lærere til stedet, i slutten av hvert semester. Samtidig nevner flere at det fort blir et slags prosentforhold mellom de ulike fagdelene likevel. På begge skolene har de en innarbeidet praksis der hovedinstrumentlærer «henter inn» sluttvurderingsresultatet fra samspilldelen av faget, og slår den sammen med hovedinstrumentkarakteren. Samtlige

lærere uttalte at «hovedinstrumentkarakteren skal telle mest». Flere problematiserte imidlertid dette, med tanke på at det er den delen av faget som har minst undervisningstid.

*Albert:* Så dermed blir jo praksis at det 1-times faget, som hovedinstrument er her, på en måte får en kunstig stor plass. I forhold til 2-timers faget samspill, som på en måte er det vi jobber frem mot, det er bare en karakter du henter inn. Jeg har jo opplevd tilfeller, der jeg reagerer litt da, hvor hovedinstrumentlæreren bare har satt karakteren uten å innhente informasjon om samspilldelen. (Lærerintervju 2)

Hvordan faget er fordelt i timeantall, og hvordan de ulike fagdelene vektet i vurderingen er opp til den enkelte skole å avgjøre. Det kan altså se ut som om lærerne erfarer at hovedinstrumentkarakteren får unaturlig stor plass i den helhetlige vurderingen av elevenes kompetanse i IKS2. Videre skal samlekarakteren samspill og hovedinstrument også slås sammen med karakter fra korfaget. Eli forteller at det kan oppleves som at denne karakteren får liten innvirkning på den totale samlede karakteren i faget:

*Eli:* Det kan bli mye snakk, mye diskusjon når vi setter karakter i kor, 'er dette fem, eller er det fem pluss?', den greia der. Og så har det ikke så mye å si når det slås sammen med samspill og hovedinstrument. Da skal det i grunnen store avvik til før en samlet går ned fra den karakteren som er satt i hovedinstrument og samspill. (Lærerintervju 5)

Elevene syntes også å være opptatt av hvordan ekvivalensspørsmålet viser seg når det kommer til å sette sammen tre delkarakterer til én samlet karakter i IKS2.

*Tuva:* Vi har faktisk diskutert det i det siste. Er det liksom 50-50? Eller 60-40, av kor og samspill og så videre? Vi blir veldig usikre.

*Julian:* De sier at de liksom veier opp og ned, så vi vet liksom aldri helt hvordan det er. (Elevintervju 1)

Elevene var spesielt opptatt av hvorvidt en eventuelt «dårlig» karakter i kor eller samspill kunne trekke ned helheten i forhold til hovedinstrumentkarakteren. Foruten at de visste at hovedinstrumentkarakteren vektet tyngst, var ingen av elevene sikre på hvordan resultatet fra de ulike fagdelene får betydning for den samlede vurderingen.

#### 5.3.4 Diskusjon

Mangfoldet av vurderingspraksiser i IKS2 blir også tydelig gjennom de erfaringene informantene forteller frem knyttet til den summative vurderingen. Jeg vil i det følgende



diskutere hvordan utvalgte sider ved disse erfaringene kan forstås gjennom ulike vurderingsteoretiske perspektiver.

Som vi så i kapittel 5.2 fremstår den formative vurderingen i IKS2-faget i mange tilfeller uformell, og med varierende grad av systematikk. Lærerne på Asp videregående ser også ut til å ta med seg denne «uformelle tilnærmingen» inn i det summative vurderingsarbeidet. I det legger jeg at de synes å danne seg et summativt vurderingsgrunnlag basert på en løpende uformell vurdering, som i stor grad skjer underveis i opplæringen. Vi kan dermed se spor av formative perspektiver i den summative vurderingen. Harlen & James (1997) påpeker hvordan formativ og summativ vurdering i praksis ofte blandes sammen. Ved at lærerne ikke synes å tydeliggjøre forskjellen mellom uformelle, formative vurderingssituasjoner og mer formelle vurderingssituasjoner med summativ hensikt, kan resultatet bli at den summative vurderingen på mange måter blir en sammenslåing av den formative underveisvurderingen. Samtidig som forskrift til opplæringsloven (§ 3-16) siden 2015 har fastslått at kompetansen eleven har vist underveis i opplæringen skal være en del av vurderingsgrunnlaget når standpunkt karakter settes, er det også presisert at elevene skal vite hva det blir lagt vekt på i fastsetting av karakteren (§ 3-18). Elevene forteller på sin side at de i IKS2-faget ikke helt vet hvordan lærerne kommer frem til karakterene de setter, og hva som dermed konkret inngår i det summative vurderingsgrunnlaget. Dermed kan det forstås som at den summative vurderingen på mange måter erfares som «skjult i en formativ drakt» (Lauvås, 2018, s.26).

Elevene synes samtidig fornøyde med å ikke ha formelle, konstruerte prøvesituasjoner i IKS2-faget. De begrunner dette blant annet med at det oppleves mest «naturlig» å bli vurdert på reelle øvelser og konserter. Det at flere av lærerne ikke organiserer egne summative vurderingssituasjoner i faget, kan forstås som at de ønsker å vurdere elevenes kunnskaps- og ferdighetsutvikling over tid, som prosess mer enn utelukkende produkt eller enkeltprestasjoner (Zandén, 2010). Siktemålet med vurderingen synes i hovedsak å være elevenes læring og utvikling, fremfor kontroll. Vurderingspraksisen kan også forstås som et ønske om å vurdere elevene mest mulig *autentisk*, med mål om å ivareta validitetsaspektet. I det ligger det at vurderingsformene er tilpasset den konkrete kompetanse man ønsker å vurdere, i tillegg til at den kompetansen som vurderes har relevans utover skolefaget (Vinge, 2014). Øvelser og konserter er en reell del av hverdagen til en utøvende musiker, noe som støtter om opp dette som autentiske vurderingssituasjoner. Hallam (2019) hevder også at autentiske vurderingsprosedyrer kan øke elevenes motivasjon. Dette synes å bekreftes av mine

elevinformanter, som blant annet uttrykker at «konsertene er jo på en måte en vurdering, men det er jo noe gøy også, liksom.» (Tuva, Elevintervju 1).

Samtidig kan den varierte, uformelle og «usystematiske» vurderingspraksisen som skisseres, føre til at elever med ulike lærere, ulike instrument og samspillgrupper får ulike vurderingsløp og -grunnlag. Dette utfordrer idealet om at vurderingsgrunnlaget skal være likt for alle, at vi vurderer det vi sier vi skal vurdere og at like prestasjoner skal vurderes likt, slik at vi sikrer reliabiliteten. Samtidig skal vurderingen også ivareta idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra individuelle forutsetninger og behov, og den kombinasjonen av kunnskaper, kreativitet (Dale, 2010) og dynamikk som kompetansebegrepet rommer (Fjørtoft, 2016). Her synliggjør Albert, som gir større oppmerksomhet til elever som er mer kritiske enn til andre, hvordan idealet om «tilpasset vurdering» møter en etisk utfordring med å behandle elevene likt. Utsagnet «da må du kanskje være litt mer opptatt av, og nøye med, dokumentasjon da» (Lærerintervju 2), kan også ha forbindelser med behovet for ryggdekning i vurderingsarbeidet, slik Vinge (2014) fant det i studien om vurdering i grunnskolens musikkfag.

Lærerne på Eik videregående skole har en mer systematisk tilnærming til den summative vurderingen. De synes opptatt av at vurderingsgrunnlaget skal være likt for alle elevene, at de vurderer det de sier at de skal vurdere og at like prestasjoner skal vurderes likt. Stor grad av felles praksis når det gjelder prøvesituasjoner og omforente vurderingskriterier i de ulike fagdelene kan sies å føre til økt forutsigbarhet og styrket reliabilitet i det summative vurderingsarbeidet (Fautley, 2010). Samtidig erfarer både Eli og Espen at de summative vurderingsprosedyrene i perioder setter begrensninger for hvilke læringsaktiviteter de kan gjennomføre med elevene. Fokuset på å sikre et tilstrekkelig valid og reliabelt vurderingsgrunnlag gjør at læringen i perioder retter seg mot vurderingssituasjonene, og det kan synes som vurderingen til tider blir undervisningens omdreiningspunkt (Johansen, 2011). Espen beskriver hvordan dette går på bekostning av kreative prosesser og læringsaktiviteter tilpasset elevenes ønsker og interesser, og at det tidvis blir en praksis av «læring for vurdering». Vi kan her trekke paralleller til begrepet «teaching to the test» (se 3.3.2). Dette samsvarer også med Vinges (2014) funn, at musikk lærere opplever at kravet om å skaffe et tilstrekkelig valid og reliabelt vurderingsgrunnlag kommer i konflikt med fagets egenart og målet om å gjennomføre undervisningsopplegg som vil skape glede og engasjement hos elevene.

I didaktisk forståelse av vurdering ligger en forventning om et «strukturert og systematisk arbeid med å bedømme noe i forhold til visse kriterier» (Hanken og Johansen 2013, s. 121). Vi har sett at det erfares varierende grad av struktur og systematikk innen summativ vurderingspraksis i IKS2. I hvilken grad informantene har erfaring med uttalte kriterier og målestokker for det summative vurderingsarbeidet viste seg også å variere.

Som jeg har redegjort for i teorikapittelet (se 3.5) kan ulike vurderingsmetoder og -strategier sorteres som analytiske og holistiske vurderingstilganger (Vinge, 2014). Tilgangene kan rettes mot enkeltstående vurderingssituasjoner, eller mer overordnede vurderinger av elevens kompetanse i faget. Flertallet av lærerinformantene synes å ha en holistisk tilnærming til vurderingen. I det ligger det at vurderingen ikke tar utgangspunkt i forhåndsuttalte kriterier og skjemaer, men baseres på lærerens profesjonelle bedømmelse (Fautley, 2010). Både Arvid, Anne og Albert svarer avkreftende på spørsmål om de utformer eksplisitte vurderingskriterier eller kjennetegn på måloppnåelse i IKS2. Eisner (1991) argumenterer imidlertid for at det alltid finnes kriterier for vurdering, men at disse ikke alltid er mulig å uttale på forhånd, spesielt gjelder dette for kreative, skapende fag (Sadler, 1989). Det at lærerne opplever å være enige seg imellom om vurderinger indikerer at det finnes en form for taus, omforent kunnskap blant lærerne, som danner base for de vurderingskriteriene som faktisk anvendes (Sadler, 1989; Nerland, 2004).

På tross av at kriterier og kvalitetsoppfatninger kan oppleves klare for læreren, vil de i en holistisk vurdering gjerne fremstå utilgjengelige, eller uuttalt, for den som blir vurdert (Fautley, 2010). Elevinformantene har ingen erfaring med uttalte, eksplisitte kriterier i IKS2. De synes i stor grad å stole på lærernes såkalte kjennerskap (Eisner, 1991; 2002) når de uttrykker at lærerne er «såpass flinke» at de klarer å vurdere uten å ha et kriterieskjema. Isak og Stig uttrykker samtidig at det oppleves fint å ha et fritt utgangspunkt for undervisningen, og «ikke ha et fast system som gjelder alle». Dette er i tråd med Eisners (1969) tanker om ekspressive mål, der ønsket ikke er å oppnå én konkret løsning eller atferd hos elevene, men et mangfold av løsninger. På den andre siden synes Tuva og Julian usikre på om vurderingene blir «rettferdige», når de ikke vet hvilke kriterier som ligger til grunn, og kunne dermed ønske at dette var tydeligere uttalt. Reliabilitetsaspektet vil altså utfordres ved kvalitative, holistiske vurderinger og kjennerskapsvurderinger.

Analytiske vurderingsstrategier søker nettopp å sikre en rettferdig og pålitelig vurdering av elevene, ved eksplisitte kriterier som en felles referanseramme for vurderingen (Fautley, 2010). Eli er den av lærerne som synes å ha en mest analytisk tilnærming til vurderingsarbeidet. I likhet med lærerinformantene hos Vinge (2014), beskriver hun kjennetegn for måloppnåelse som en *trygghet*, både med tanke på å begrunne karakterer overfor elevene og samtidig for å ikke «synse» så mye i vurderingen. Hun mener også at uttalte kjennetegn har ført til at hun og kollegaer lettere blir enige om ulike sider ved vurderingene. På den måten kan vi si at hun opplever at skjønn og subjektive meninger begrenses, og at kjennetegnene fungerer som en slags objektiv referanseramme, både mellom lærere og mellom lærer og elev.

Espen setter ord på et ønske om å gi vurdering som elevene opplever at de kan stole på, samtidig som fagets egenart ivaretas. Han synes således å være trukket mellom en analytisk og holistisk tilnærming til vurderingen. Espen uttrykker en erfaring av at vurderingsskjemaer opplevdes for *segmentert* (Mills, 1991), og har derfor gått over til en praksis der han tydelig informerer elevene muntlig om hva som vektlegges, men samtidig unngår å «skjematisere» musikkutøvelsen gjennom eksplisitte vurderingskriterier. Her kan vi trekke paralleller til Eisners (1991) pedagogiske kritiker-begrep, der fokuset er å gjøre kjennerens personlige og tause vurderinger uttalt.

Ut fra informantenes ulike erfaringer med både holistiske og analytiske vurderingsstrategier, kan det synes som om idealer fra begge de to tilgangene kan, og bør, møtes og inkluderes i vurderingspraksisen i IKS2. Der en analytisk tilnærming kan styrke rettferdighet og reliabilitet i vurderingen, kan den holistiske bidra til å ivareta fagets egenart og kunnskapsgrunnlag, og dermed styrke validiteten.

Med utgangspunkt i beskrivelsene i teorikapittelet (se 3.4.1), kan flere sider av det informantene trakk frem ha å gjøre med *validitet* i vurderingen. Det at samtlige av lærerne ønsker å basere vurderingen på et helhetsinntrykk, kan tyde på at de streber etter en valid vurdering. Selv om Espen og Eli organiserer formelle prøvesituasjoner, forteller også de at de har behov for å ta med inntrykk fra timer, øvelser og konserter for å få vurdere elevenes samlede kompetanse i IKS2. Dette indikerer at de ikke nødvendigvis ser «konstruerte» prøvesituasjoner som tilstrekkelig for å sikre en helhetlig vurdering. Prøvene kan sies å måle det de har til intensjon å måle, de har såkalt *face-validitet* (Fautley, 2010), men fanger ikke nødvendigvis alle områder av elevenes kompetanse i faget. På den måten kan vi si at formelle vurderingssituasjoner mer fungerer som en «verifisering» av det inntrykket lærerne allerede har av elevens kompetanse.

Validitetsspørsmålet blir også synlig i resultatet gjennom elever og læreres opplevelse av bruk av utenommusikalske kriterier i vurderingen. Forskrift til opplæringsloven (§ 3-3) understreker at det er kompetansemålene, og ikke elevens forutsetninger, fravær, orden og oppførsel som skal ligge til grunn for vurderingen i fag. Dale (2010) understreker at innsats ikke skal være med i den summative vurderingen. Både elever og lærere synes imidlertid å erfare at flere slike faktorer blir en del av vurderingsgrunnlaget i IKS2, noe også Kitora (2005) fant i sin studie av vurderingsstrategier i korfaget. Denne opplevelsen kan synes å forsterkes i de tilfellene vurderingen ikke tydelig relateres til uttalte faglige mål og kriterier.

Ser vi nærmere på erfaringene satt i et ekvivalensperspektiv, kan det synes som om lærerne selv stiller spørsmål til validiteten i den sammenlagte vurderingen av elevenes kompetanse i IKS2. Validitet handler her om hvorvidt alle deler, og ikke bare isolerte områder, blir en del av den endelige vurderingen (Fautley, 2010). Flere av lærerne uttrykker at hovedinstrumentfaget får en unaturlig stor vekt i sammenslåingen, og erfaringene tilsier at det skal «store avvik» til for at den helhetlige karakteren blir en annen enn det eleven har i hovedinstrument. Samtidig er det verdt å merke seg at læreplanens tre hovedområder er hovedinstrument, øvingslære og kor og samspill. Det at øvingslære ifølge lærerne hverken er en bevisst del av den «daglige» i vurderingen, eller fastsettelsen av den helhetlige karakteren skal, vil også ha betydning for vurderingens validitet i IKS2.

## 6 Avsluttende refleksjoner

---

Problemstillingen for dette masterarbeidet har vært *Hvilke erfaringer har lærere og elever med vurderingspraksis i det utøvende programfaget Instrument, kor, samspill 2?* For å svare på problemstillingen har jeg i kapittel 5 først presentert informantenes erfaringer knyttet til utvalgte faktorer som synes å forme vurderingspraksiser i IKS2-faget. Videre har jeg belyst lærere og elevers erfaringer med vurdering for læring, og med den summative vurderingspraksisen i IKS2 – slik det kommer frem gjennom informantenes fortellinger. Underveis har jeg drøftet funnene lys av utvalgt teori, på et empirinært tolkningsnivå (Alvesson & Sköldberg, 2017). Jeg vil i dette avslutningskapittelet drøfte utvalgte hovedtrekk i studiens resultater i et videre perspektiv. Til slutt vil jeg komme inn på tanker om videre arbeid og forslag til videre forskning.

### 6.1 Vurderingspraksis i et historisk perspektiv

Vurderingsutfordringer som lærere og elever står overfor i dag belyses ofte med vurderingsteori og forskning fra 1990- og 2000-tallet (Black & William, 1998ab; Dobson, 2010, Fautley, 2010, Harlen & James, 1997) med tilhørende begrep som underveis- og sluttvurdering, og vurdering for læring. Mer sjelden forbindes utfordringene og den aktuelle litteraturen med de historisk-filosofiske røttene de er forankret i, og som kan bidra til å beskrive hvordan ulike didaktiske posisjoner og tradisjoner fører til ulike tilnærminger til vurdering og vurderingspraksis. Ved å innta et historisk perspektiv i teorigrunnet har jeg hatt ønske om å sette min problemstilling inn i en slik større sammenheng.

#### 6.1.1 Kvantitative og kvalitative prioriteringer

I kapittel 3.2 har jeg redegjort for hvordan fokus gjennom vurderingshistorien har vekslet mellom kvantitative og kvalitative prioriteringer innen elevvurdering, og hvordan denne vekslingen og den tilhørende diskusjonen i stor grad berører vurderingsproblemer i en musikkpedagogisk kontekst. Formativ og summativ vurderingspraksis kan i dagens norske utdanningskontekst sies å være rammet inn av et kvantitativt orientert planverk og regulativ, med tydelige forbindelser til mål-middel-didaktikken (se 3.2.3 og 3.3). Disse rammene gjelder også for vurderingspraksis i IKS2. På den andre siden har jeg argumentert for at kompetansemål i faget i stor grad kan karakteriseres som ekspressive mål (Eisner, 1969), hvor en ren kvantitativ tilnærming til vurdering kan synes problematisk. Dette spennet synes også å komme til uttrykk

i lærerinformantenes fortellinger. Fortellingene om erfaringer med vurderingspraksis i IKS2, kan slik si noe om hvordan vurderingsforståelsene deres posisjonerer seg mellom slike kvantitative og kvalitative tilnærminger som jeg har beskrevet i kapittel 3.

Hvorvidt man på forhånd kan definere elevers måloppnåelse i form av konkrete atferdsmål og et sett med kvalitetskriterier gjeldende for alle, er gjennom historien omdiskutert. Ved en kvalitativ tilnærming har dette ikke vært ønskelig, da overraskende, uventede resultat og et mangfold av løsninger er noe av hovedmålet, ikke minst med kunstfaglig læring (Eisner, 1969). Dette framstår som et tydelig standpunkt blant de lærerinformantene som unngår å bryte kompetansemål ned i konkrete læringsmål og vurderingskriterier. Kvalitative prioriteringer kommer til syne gjennom et uttalt ønske om å tilpasse undervisning og vurdering til den enkelte elev, og på den måten foreta personbaserte, individrelaterte vurderinger (Eisner, 1991), gjennom mest mulig autentiske vurderingsprosedyrer. At lærerne i stor grad ønsker å vurdere «helheten» av elevenes prestasjoner, peker også i en kvalitativ retning ved at vurderingen fokuserer på elevenes kunnskapsutvikling og prosess, heller enn på den absolutte prestasjon og et entydig fokus på produktet (Zandén, 2010; Dobson, 2010).

Samtlige lærere synes å ha et ønske om å vurdere med fokus elevenes læring og utvikling, mer enn et fokus på kontroll. Dette utfordres samtidig av den kvantitativt orienterte rammen undervisningen foregår i, med vekt på resultatvurdering. I hvilken grad lærerne opplever at vurderingspraksisen er styrt av retningslinjer og føringer, synes således å påvirke deres prioriteringer. I de tilfellene lærerne opplever en større grad av fokus på vurdering av læring i føringer fra skoleledelsen, kommer kvantitative prioriteringer til syne, i form av formelle vurderingssituasjoner rammet inn av uttalte mål og kriterier felles for elevene. Kvalitative prioriteringer, som bruk av kjennetegn på måloppnåelse, blir også fremhevet som en trygghet i vurderingsarbeidet, all den tid lærerne skal kunne forsvare sine vurderinger i den konteksten de er en del av. Disse lærerne synes imidlertid trukket mellom ulike prioriteringer, i den grad de uttrykker et ønske om å tillate elevenes kreative prosesser og læringsaktiviteter som interesser dem personlig (Vinge, 2012), fremfor å fokusere kun på de aktivitetene som kan og skal vurderes. En lærer forteller at et fokus på eksplisitte vurderingskriterier gjorde at vurderingene opplevdes for segmenterte (Mills, 1991), og at han dermed har gått bort fra en slik praksis. Flere lærere forteller også at det har vært «strengere før». Dette tyder på at posisjoneringer mellom det kvalitative og kvantitative er i bevegelse. Det synes som at dersom det legges for mye vekt på kriterier og det analytiske, vil lærere strebe etter vektlegging av det holistiske i vurderingen.

## 6.2 Et mangfold av vurderingspraksiser

Et hovedfunn i dette masterarbeidet er den store variasjonen på alle studiens områder. Det kommer til syne et mangfold av vurderingspraksiser i IKS2, og dermed også et mangfold av erfaringer med vurderingspraksis, både blant lærere og elever. Informantenes fortellinger indikerer at vurderingspraksis varierer mellom ulike fagdeler, sjangere, instrumentgrupper, og mellom enkeltlærere og elever. Variasjonene viser seg på ulike måter og innen ulike områder av vurderingspraksisen. Det kommer til syne en stor variasjon i grad av systematikk og formalitet, både i formativ og summativ vurderingspraksis. Dette viser seg både i hvorvidt vurdering er knyttet opp mot uttalte mål og kriterier, og hvorvidt det organiseres formelle, uttalte vurderingssituasjoner. Vi har sett at det også viser seg ulike forståelser av vurderingsbegrepet og begrepet vurdering for læring, både mellom lærere og mellom lærere og elever.

### 6.2.1 Vurderingspraksisen i et fagperspektiv

Utover de funnene som er presentert og diskutert i kapittel 5.1, knyttet til faktorer som kan bidra til å forme praksis, er det i denne sammenheng aktuelt å se hvordan IKS2 som et «konstruert» fag i seg selv kan føre til et mangfold av vurderingspraksiser. IKS2 består i praksis av tre undervisningsfag hvor elevene med sine ulike instrumentfordypninger undervises både individuelt, i mindre eller større grupper, og i hel klasse. Dette betyr at et større antall lærere med ulik fagbakgrunn er involvert i undervisning og vurdering, både i faget som helhet, men også av den enkelte elev. Disse lærerne har sin fordypning og bakgrunn innenfor ulike instrument og musikalske tradisjoner, i tillegg til at de har ulik grad av tilknytning til den konteksten som IKS2-faget utgjør og opererer i. Vurderingspraksisene kommer slik til å formes i møter mellom lærere forstått som ulike «kunnskapsagenter» (se 3.5.2). De bringer med seg og handler på vegne av bestemte ideer om hva som skal telle i vurderingene, eller bestemte systemer for tenkning og handling –med andre ord diskurser (Nerland, 2004). Samtidig er dette grunnlaget for handlinger ikke nødvendigvis uttalt hos den enkelte lærer, men kan fremstå som lite konsistent, mangelfullt og fullt av motsetninger (Lauvås & Handal, 2000).

Når alt dette møtes, øker mengden av dimensjoner i den store kompleksiteten. Én elev kan eksempelvis ha en hovedinstrumentlærer leid inn fra et orkester, en samspilllærer fra kulturskolen, og en lærer i kordelen av faget med musikkvitenskapelig bakgrunn. Det vil si at enkeltelever potensielt kan møte flere ulike vurderingspraksiser innen ett fag. Dette kan gi



tydelige utfordringer for ekvivalens i vurderingspraksisene, både med tanke på vekting mellom elevprestasjoner i hver fagdel men også mellom parametere innfor hver av fagdelene. Samtidig vil det naturligvis også utfordre både reliabilitets- og validitetsidealet. Det er da spesielt aktuelt å stille spørsmålet om hvorvidt det tilrettelegges for samarbeid mellom lærere, hvilke retningslinjer og føringer som er uttalt, og hvordan den enkeltlærer forholder seg til disse.

### 6.3 Sluttcommentarer

Det komplekse bildet som trer frem av IKS2 som et sammensatt utøvende musikkfag, plassert i et utdanningsfelt preget av en rekke regulerende forhold, tydeliggjør hvordan kvantitative og kvalitative prioriteringer blir satt opp mot hverandre. I lærerinformantenes fortellinger kommer det frem et tydelig fokus på den uformelle, kontinuerlige tilbakemeldingen som kjernen vurderingsarbeidet, der lærerne kan sies å fungere som «kritikere med kjennerskap» (Eisner, 1991, s. 206). Fagets egenart og tilrettelegging for enkeltelevens utvikling og interesser synes i stor grad å være i fokus for vurderingspraksis hos et flertall av lærerinformanter, i større grad enn uttalte mål og kriterier. En konsekvens av dette er at elevers vurderingsforståelse til tider havner på kollisjonskurs med flere av lærernes. Det blir gjennom studien tydelig at ikke alle elevene har kjennskap til denne måten å jobbe på i sine læringsprosesser. Noen av elevene har en klar forventning om en systematisk formativ vurdering, der underveisvurdering og tilbakemelding er tydelig relatert til læringsmål og eventuelle gap mellom sitt nåværende nivå og målet for læringen (Hattie & Timperley, 2007; Fautley, 2010). All den tid videregående opplæring er underlagt et regulerende rammeverk, vil det være behov for å legge til rette for en stadig utvikling av vurderingspraksis i faget. Det kommer tydelig frem av studien at enkeltelever erfarer å ikke få tilbakemelding som hjelper dem videre i læringsprosessen. Dermed synes det å være et behov for en videreutvikling av den formative vurderingspraksisen, og forståelsen av vurdering for læring.

Studien viser at lærerne i stor grad ønsker å samarbeide og skape en bevisst delingskultur, både innad i og på tvers av fagområder og instrumentgrupper, men at dette i ulik grad er tilrettelagt for. I det sammensatte faget som IKS2 er, synes samarbeid og tolkningsfellesskap å være en nøkkel for å oppnå en samlende vurderingspraksis der både reliabilitet og validitet blir ivaretatt, og vurderingsarbeidet settes mer eller mindre grad i system. Samarbeid og erfaringsdeling kan føre til at variasjonen i vurderingspraksiser begrenses, med det resultat at elevene kan erfare vurderingspraksisen mer forutsigbar og «rettferdig». At lærerne blir en del av et

tolkningsfellesskap kan også bidra til å bevisstgjøre, og i en grad uttale, den tause kunnskapen som ligger bak den enkeltes vurderingshandlinger. De lærerinformantene som forteller om erfaringer med samarbeid om vurdering, uttrykker at dette oppleves som en styrke med tanke på å skape et felles vurderingsgrunnlag og en mest mulig rettferdig og forutsigbar vurderingspraksis i et komplekst og sammensatt fag.

Lærerne uttrykker at vurderingspraksis i IKS2 ikke kan formes på samme grunnlag og premisser som andre fag. Dette synes å resultere i at lærere i ulik grad skaper sin «egen vurderingspraksis», og i mindre grad forholder seg til føringer, retningslinjer og veiledninger for vurdering som oppleves lite tilpasset faget. Dermed synes det også å være et behov for fagspesifikt arbeid med vurderingspraksis i IKS2. I det legger jeg at retningslinjer, føringer og veiledninger for både formativ og summativ vurdering ikke bør legges bort, men tolkes og arbeides med i lys av faget og dets egenart.

### 6.3.1 Forslag til videre forskning

Jeg har i denne studien sett hvordan vurderingspraksis *kan* erfares, og sett en del av disse erfaringene i lys av ulike former for vurderingsteori. På tross av studiens utvalg er relativt begrenset, har vi sett at vurderingspraksis i utøvende musikkfag i videregående opplæring utøves og erfares på ulike måter. Dette avdekker et behov både for flere kvalitative studier, og studier med større, randomiserte utvalg og kvantitative design som kan si noe om det større bildet på nasjonalt nivå. Det vil også gjøre det mulig å vurdere hvordan funn fra denne studien samsvarer eller avviker innen et bredere utvalg, fra flere skoler.

I forbindelse med den pågående fagfornyelsen skal ny læreplan for IKS-faget være ferdigstilt og iverksatt fra høsten 2021. Faget består med samme navn og timetall, men hovedområder blir nå erstattet av «kjerneelementer», noe som også fører til ett felles sett med kompetansemål gjeldende for hele IKS2 som programfag. Fagspesifikke retningslinjer for underveis- og sluttvurdering er også inkludert i de nye læreplanene. Gjennom fagfornyelsen utarbeider Utdanningsdirektoratet også nasjonale kjennetegn på måloppnåelse, men foreløpig kun for fag i grunnskolen og fellesfag i videregående skole. Hvorvidt, og eventuelt hvordan, implementering av den nye læreplanen får følger for vurderingspraksis i IKS2 vil dermed være interessant å undersøke.

## Referanseliste

---

Alfsen, T.S. (2013) *Sangpedagogers vurderingspraksis: En kvalitativ undersøkelse av fem sangpedagoger ved videregående skole*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo).

Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/38166>

Bisgaard, E., Hagen, C., Rosenløv, G., Selnæs, O. & Stehouwer, G. (1989). *Hva skal jeg gjøre i musikkundervisningen?: Veiledning til Mønsterplan for grunnskolen 1987*. Oslo: Universitetsforlaget.

Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. Hentet fra <https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf>

Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. London: GL Assessment. Hentet fra <https://www.rdc.udel.edu/wp-content/uploads/2015/04/InsideBlackBox.pdf>

Bloom, B. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. I R. Tyler (red.), *Educational evaluation: new roles, new means: The 63rd yearbook of the National Society of the Study of Education (part II)* (s. 26-50). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Burner, T. (2016, 15.januar) Vurdering for læring i engelsk: Funn fra en doktorgradsstudie. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/vurdering-for-laring-i-engelsk--funn-fra-en-doktorgradsstudie/>

Colwell, R. (1970). *The evaluation of music teaching and learning*. New Jersey: Prentice Hall INC.

Dale, E.L. (2010). *Kunnskapsløftet: På vei mot et felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget

Dahlberg, S.P. (2012). *Opptak som verktøy i songundervising*. (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/297911>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Denscombe, M. (2017). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Per Larson, Overs.). Lund: Studentlitteratur

Dewey, J. (1958 [1934]). *Art as experience*. New York: Capricorn Books.

- Dewilde, J. (2017). *Tell me how I can get to know you: Negotiating research strategies with late arrivals in Norwegian schools in field conversations*. London: Sage Publications Ltd
- Dobson, S. (2010). Nasjonale og internasjonale utfordringer innen elev- og lærlingvurdering. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 24-36). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dobson, S. & Engh, R. (2010). Vurdering i de enkelte fag – likheter og forskjeller. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 11-23). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eisner, E. W. (1969). Instructional and expressive objectives: Their formulation and use in curriculum. I W. Popham, E.W. Eisner, H. Sullivan & L. Tyler (Red.), *Instructional objectives: A.E.R.A monograph series on curriculum evaluation: No.3* (s. 1-31). Chicago, IL: Rand McNally
- Eisner, E.W. (1991). Pedagogikk-kritikk (fra The enlightened eye). I E. L. Dale (1996), *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster*. (B. Christensen, Overs.). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Eisner, E.W. (1992). Objectivity in educational research. *Curriculum inquiry*, 22(1), 9-15. <https://doi.org/10.2307/1180090>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press
- Ellefsen, L.W. (2014). *Negotiating musicianship. The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in 'Musikklinja'* (Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/227601>
- Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I S. Dobson, & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* s. 37-48). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Fautley, M. (2016). Policy and assessment in lower secondary school music education. I C. Huing-Pai, & P. Smith (Red.), *Proceedings of the 18th international seminar of the ISME comission on music policy: Culture, education, and mass media* (s. 132-150). Birmingham: Birmingham city university.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: Læring med mål og kriterier i skolen* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Forskrift til opplæringslova. (2009). Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

Gynnild, Vidar. (2010). Kriterier og skjønn i evaluering: en kausstudie i utøvende musikkutdanning (NOKUT rapport 4/2010). Oslo: NOKUT.

Hallam, S. (2019). The influence of assessment on learning and teaching: using assessment to enhance learning. I D. Elliott, M. Silverman, & G. McPherson, *The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education* (s. 167-186). New York: Oxford University Press.

Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2 utg.). Oslo: Cappelen Damm.

Harlen, W. & James, M. (1997). Assessment and Learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 4(3), 365-379. <https://doi.org/10.1080/0969594970040304>

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-Analyses on Achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S & Tomlinson, P. (2010). *Vurdering under Kunnskapsloftet: Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis* (NF rapport 17/2010). Hentet fra <http://www.nordlandsforskning.no/publikasjoner/vurdering-under-kunnskapsloftet-article679-152.html>

Hopfenbeck, T.N. (2011, 1.juli). Vurdering og selvregulert læring. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/vurdering-og-selvregulert-laring/>

Johansen, G. (2011, mars). *Elevvurdering og styring av musikkpedagogisk virksomhet*. Innlegg presentert ved Norges Musikkhøgskole, Oslo.

Kalleberg, H. (2018). *Vurdering av jazzsang i høyere utdanning*. (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2578455>

Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskapene: Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kotora, E.J. (2005). Assessment Practices in the Choral Music Classroom: A Survey of Ohio High School Choral Music Teachers and College Choral Methods Professors. *Contributions to Music Education*, 32(2), 65-80. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/24127154>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Mager, R. F. (1994 [1962]). *Lær deg å formulere mål: Hjelp til selvhjelp*. (K. Johansen, Overs.) Oslo: Tano.
- Mills, J. (1991). Assessing musical performance musically. *Educational studies*, 17 (2), 173-181
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I Johansen, G., Kalsnes, S. & Varkøy, Ø. (Red.) *Musikkpedagogiske utfordringer* (s.46-56). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nielsen, S. G. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3, 155–167. <https://doi.org/10.1080/14613800120089223>
- Nydal, L.M. (2015) *Vurdering for læring og læreren sin vurderingspraksis: Ein kvantitativ studie blant lærarer i vidaregåande skule i Sogn og Fjordane*. (Mastergradsavhandling, Høgskulen i Sogn og Fjordane). Hentet fra [https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/299997/Nydal\\_Laila\\_Marie.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/299997/Nydal_Laila_Marie.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Patton, M. Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. (2.utg.). Newbury Park: Sage Publications
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubmann, P. (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.

Prøitz, T.P & Borgen, J.S. (2010). *Rettferdig standpunktbedømming - det (u)muliges kunst?: Læreres setting av standpunktarakter i fem fag i grunnopplæringen* (NIFU rapport16/2010). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/279131>

Rui, E. (2010) *Vurdering i hovedinstrument. Hvordan begrunner lærere karakterer de setter for hovedinstrumentfremføringer?* (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172474>

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

Sandvik, L.V. & Buland, T. (Red.) (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fivis-sluttrapport-desember-2014.pdf>

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. I R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven (Red.), *Perspectives of curriculum evaluation* (s. 39-83). Chicago: Rand McNally.

Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Stanley, M., Brooker, R. & Gilbert, R. (2002). Examiner Perceptions of Using Criteria in Music Performance Assessment. *Research Studies in Music Education*, 18(1), s. 46-56. <https://doi.org/10.1177/1321103X020180010601>

Store Norske Leksikon. (2018, 4. mai). Kriterium. Hentet fra <https://snl.no/kriterium>  
Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Instiution, Analysis and Music Education*. London: Routledge.

Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. London: Routledge.

Sætre, J., & Vinge, J. (2010). Musikk og vurdering. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 166-177). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Thorndike, E. (2015 [1904]). *An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements*. London: Forgotten Books.

Thorpe, V. (2012). Assessment rocks? The assessment of group composing for qualification. *Music Education Research*, 14(4), s.417-429. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.699957>

Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Dale, E.L. (2009). *Bedre vurdering for læring: Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag»*. Oslo: Universitetet i Oslo, EKVA

- Thuren, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2 utg.). Oslo: Gyldendal.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformativ, deformativ og transformativ evaluering. *Oxford review of education*, 38(3), 323-342.  
<https://doi.org/10.1080/03054985.2012.689693>
- Tveiten, I. (2015). *Vurdering i kulturskolens instrumentalundervisning*. (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2379077>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag I utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MUS5-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/MUS5-01/Hele/Kompetansemaal/instrument,-kor,-samspill-2>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/5/vurdering\\_veiledningshefte\\_2.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/5/vurdering_veiledningshefte_2.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 3. september). *Fire prinsipper for god undervisningsvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisningsvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 8. mars). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisningsvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 22. april). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Vurderingspraksis – Vurdering for læring*. Hentet 16. april 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>
- Vinge, J. (2012). Analytiske og holistiske tilganger til vurdering: En teoretisk drøfting av vurderingsstrategier og vurderingshandlinger i musikkfaget. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 13, 199-220. Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172359>
- Vinge, J. (2014) *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* (Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/191291>



Volante, L. (2004). Teaching to the test: What every educator and policy-maker should know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35. Hentet fra <https://eric.ed.gov/?id=EJ848235>

Weisten, M.M. (2017). *Sangundervisning på musikklinja - elevenes opplevelse av implementeringen av kompetansemål i instrument, kor og samspill 1 og 2*. (Mastersgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/56856>

William, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment*, 11(3), pp. 283-289. [https://doi.org/10.1207/s15326977ea1103&4\\_7](https://doi.org/10.1207/s15326977ea1103&4_7)

Wormnæs, O. (1 987). *Vitenskapsfilosofi* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wrigley, W. J. (2005). *Improving Music Performance Assessment* (Doktoravhandling). Griffith University, Queensland (Australia).

Zandén, Olle. (2010). *Samtal om samspel: kvalitetsoppfatninger i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet* (Doktoravhandling, Göteborgs Universitet). Hentet fra [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22119/1/gupea\\_2077\\_22119\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22119/1/gupea_2077_22119_1.pdf)

# Vedlegg

---

## 1 Godkjenningsbrev fra NSD

29.4.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Vurdering i utøvende musikkfag i videregående skole

#### Referansenummer

467628

#### Registrert

27.03.2019 av Marianne Lie Marnburg - marianne.l.marnburg@student.nmh.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Geir Johansen, geir.johansen@nmh.no, tlf: 94886017

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Marianne Lie Marnburg, marianne.l.marnburg@student.nmh.no, tlf: 91142977

#### Prosjektperiode

27.03.2019 - 31.12.2020

#### Status

29.04.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 29.04.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.04.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 2 Informasjons- og samtykkeskjema (elev)

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Vurderingspraksis i utøvende musikkfag i videregående skole»?**

Dette er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge læreres og elevers erfaringer knyttet til vurderingspraksis i faget Instrument, Kor, Samspill. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å få innblikk lærere og elevers erfaring og tanker om vurdering i hovedinstrument, kor og samspill. Intervjuene inngår som del av min masteravhandling i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole.

Fra et elevperspektiv vil det være aktuelt å få vite noe om bl.a. hvordan du opplever å bli vurdert, hva du tenker om den vurderingspraksisen som utøves, hvordan du selv deltar i den, og hvordan du ser på læring i sammenheng med vurdering.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges Musikkhøgskole er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget er gjort med bakgrunn i alder, nivå og instrument. Skolen er valgt med bakgrunn i lokasjon og tilgjengelighet. Jeg spør tilsammen 4 elever om å delta i intervju. Jeg har fått dine kontaktopplysninger via avdelingsleder for musikk, og forespørsel er klarert med ledelsen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til ett intervju sammen med en medelev. Intervjuet vil foregå til avtalt tid og sted og vil ta omtrent 1 time. Det legges opp til et intervju med åpne spørsmål, hvor det ikke er noen mer eller mindre «riktige» svar. Jeg tar lydopptak og intervjuet vil videre bli skrevet ned, og du vil få mulighet til å lese gjennom i etterkant. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine tanker og erfaringer med vurderingsmetoder, tilbakemeldinger, vurderingskriterier o.l. i IKS. Om ønskelig kan du få spørsmålene tilsendt på forhånd.

Jeg vil også intervju lærere ved din skole om deres erfaringer med vurderingspraksis i IKS. Dette innebærer ikke spørsmål om konkrete elever.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som student og min veileder som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil oppbevares i egen liste, separat fra informasjon fra intervjuet. Lyddopptak og transkripsjon (skriftlig versjon) av intervju vil lagres på minnepinne, som oppbevares slik at ingen andre har tilgang til dette.
- Dersom noen av svarene fra ditt intervju blir en del av avhandlingen, vil ditt navn erstattes med et pseudonym eller en kode (eks. elev 1). Opplysninger som eventuelt vil fremkomme er kjønn, nivå og hvilket instrument du spiller.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2020, men det bes om behandlingsfrist ut desember 2020. Dette med tanke på uforutsette hendelser som kan føre til utsettelse. Alle opplysninger som ikke er anonymisert vil ved det tidspunkt slettes (navn/kontaktinfo og lyddopptak).

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Norges Musikkhøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges Musikkhøgskolen ved
  - *Marianne Lie Marnburg (student)*. E-post: [marianne.l.marnburg@student.nmh.no](mailto:marianne.l.marnburg@student.nmh.no)  
Tlf. 911 42 977
  - *Geir Johansen (veileder)*. E-post: [geir.johansen@nmh.no](mailto:geir.johansen@nmh.no) Tlf. 948 86 017
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marianne Lie Marnburg, Student

Geir Johansen, Prosjektansvarlig (veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurderingspraksis i utøvende musikkfag* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju sammen med en medelev

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, innen utgang av desember 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### 3 Informasjons- og samtykkeskjema (lærer)

#### Vil du delta i forskningsprosjektet «Vurderingspraksis i utøvende musikkfag i videregående skole»?

Dette er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge læreres og elevers erfaringer knyttet til vurderingspraksis i faget Instrument, Kor, Samspill. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

##### Formål

Formålet med prosjektet er å få innblikk i noen erfaringer knyttet til vurdering i utøvende musikkfag.

Jeg tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

*«Hvilke erfaringer har lærere og elever med vurderingspraksis i Instrument, Kor, Samspill, og hvordan kan disse erfaringene forstås i lys av ulike former for vurderingsteori?»*

Vurdering er et område av opplæringen som får stor oppmerksomhet og de siste tiår har bl.a. vurdering for læring vært et av de store temaer innen skoleutvikling. Praktiske og estetiske fag omtales gjerne som «vanskelige» å vurdere, på grunn av sin kompleksitet og uttrykksform. Med vurderingspraksis mener jeg hvordan lærere gjennomfører vurderingshandlinger på bakgrunn av strategier og kriterier som ligger til grunn, inkludert deres oppfatninger og forståelser av disse strategiene og kriteriene. Dette ønsker jeg å belyse gjennom intervjuer med ulike lærere som underviser i IKS2. Det er ikke et mål å avdekke feil eller mangler ved den enkeltes praksis, eller komme frem til den «beste metoden». Men nettopp å belyse erfaringer med vurdering innen et komplekst fag og felt. Jeg vil også innhente et elevperspektiv på vurderingspraksis, ved å intervjuer musikk elever fra vg3. Intervjuene inngår som del av min masteravhandling i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole

##### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Musikkhøgskole er ansvarlig for prosjektet.

##### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalg er gjort ut fra at du underviser innen ett eller flere hovedområder i IKS2 ved utvalgt skole. Skolen er valgt med bakgrunn i lokasjon (tilgjengelighet) og fagorganisering. Jeg har fått dine kontaktopplysninger via rektor/avdelingsleder, og forespørsel er klarert med disse.

##### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til ett personlig (individuell) intervju. Intervjuet vil foregå til avtalt tid og sted, og vil ta deg omtrent 1 time. Det legges opp til et semistrukturert intervju, med åpne spørsmål rundt dine tanker og erfaringer knyttet til temaet. Om ønskelig kan intervjuguide sendes på forhånd. Jeg tar lydopptak for senere å skrive ut intervjuet i sin helhet. Du vil få mulighet til å lese gjennom transkribert intervju.

I den grad det ved din skole finnes lokale læreplaner og vurderingsverktøy (kjennetegn for måloppnåelse, egenvurderingsskjemaer, skriftlige kriterier o.l.), utarbeidet av deg eller andre, som du bruker i din undervisning, ber jeg om å få tilgang til disse. Dersom jeg ønsker å gjengi disse i min rapport, vil jeg be om spesiell tillatelse til dette. Her vil eventuelt referanser til deg og din skole anonymiseres.

Jeg har også planer om å intervjuer utvalgte vg3-elever ved din arbeidsplass, om deres erfaringer med vurderingspraksis i IKS. Dette innebærer ikke spørsmål om deg eller andre konkrete lærere, men det kan fremkomme indirekte informasjon om undervisningen ved skolen.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun undertegnede student og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil oppbevares i egen liste, separat fra øvrige data. Lydopptak og transkripsjon av intervju vil lagres på minnepinne, som oppbevares slik at ingen andre har tilgang til dette.
- Dersom utsagn fra ditt intervju blir en del av avhandlingen, vil ditt navn erstattes med et pseudonym eller en kode (eks. lærer 1). Opplysninger som eventuelt vil fremkomme er kjønn, hvilke(t) hovedområder du underviser og hvor lenge du har undervist.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2020, men det bes om behandlingsfrist ut desember 2020. Dette med tanke på uforutsette hendelser som kan føre til utsettelse. Alle opplysninger som ikke er anonymisert vil ved det tidspunkt slettes (navn/kontaktinfo og lydopptak).

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Musikkhøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges Musikkhøgskole ved
  - *Marianne Lie Marnburg (student)*. E-post: [marianne.l.marnburg@student.nmh.no](mailto:marianne.l.marnburg@student.nmh.no)  
Tlf. 911 42 977
  - *Geir Johansen (veileder)* E-post: [geir.johansen@nmh.no](mailto:geir.johansen@nmh.no) Tlf. 948 86 017
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marianne Lie Marnburg  
Student

Geir Johansen  
Prosjektansvarlig (veileder)



---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurderingspraksis i utøvende musikkfag i videregående skole* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å dele dokumenter knyttet til min vurderingspraksis (eks. vurderingskriterier)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, innen utgangen av desember 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 4 Intervjuguide (elev)

### INTERVJUGUIDE ELEVER

Tema	Spørsmål	Tentative tilleggsspørsmål
Innledende spørsmål	Hva er det første dere tenker på når dere hører ordet «vurdering»?	- På hvilken måte er vurdering en del av deres hverdag? - Hva tenker dere er poenget med vurdering i skolen?
	Kan dere fortelle om en nylig situasjon der dere opplevde å bli vurdert?	- På hvilken måte var det en vurdering? - Lærte dere noe av denne situasjonen? Hvordan/hvorfor?
Generelt om vurderingspraksis	Hvilke type vurderingssituasjoner opplever dere i IKS?	(fremføringer, bladspill, innleveringer, tester...)
	Hvordan forbereder dere til en vurderingssituasjon i IKS?	- Påvirker vurderinger hvordan dere arbeider videre i faget?
	Opplever dere at det er mye, eller lite, fokus på vurdering i IKS?	- Hvordan påvirker dette dere som utøvere?
Om Vurdering for læring	Har dere hørt begrepet «Vurdering for læring»?	- Hva tenker dere at det betyr?
	Vet dere hvilke læringsmål som gjelder, altså hva dere forventes å lære i de ulike delene av IKS?	- Hvordan har dere fått vite dette? - Vet dere alltid om når dere blir vurdert?
	Når dere har vurderingssituasjoner i IKS, får dere en utfyllende muntlig eller skriftlig tilbakemelding sammen med eventuell karakter?	- Er tilbakemeldingen nyttig for dere? På hvilken måte/hvorfor ikke? - Hvordan vil dere beskrive en «god» tilbakemelding/fremovermelding? «Dårlig»? - Får dere tilbakemeldinger utenom konkrete vurderingssituasjoner?
	Får dere mulighet til å vurdere egen prestasjon og utvikling i IKS?	- På hvilken måte? - Hva tenker dere er poenget med slik egenvurdering?
	Se for dere en vanlig undervisningstime i ett av hovedområdene. På hvilken måter foregår det vurdering i en slik økt?	
Om holistisk vs. analytisk vurdering (kvalitativ/kvantitativ)	Hva opplever dere at i hovedsak vektlegges når du skal vurderes i <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hovedinstrument?</li> <li>- Kor?</li> <li>- Samspill?</li> </ul>	- Kan dere beskrive en elev som får en god karakter i IKS - Kan dere beskrive en elev som får en mindre god karakter i IKS?
	(Vise til kompetansemål for IKS2) Er det noen deler eller mål i faget dere tenker er vanskelige å vurdere? Eller noe dere opplever ikke tas med i vurderingen?	- Hvordan skiller IKS seg eventuelt fra andre fag når det gjelder vurdering?
	Vet dere om lærerne bruker konkrete kriterier eller måleskjemaer når de vurderer i IKS?	- Hva tror dere i så fall er grunnen til at dette brukes/ ikke brukes? - Får dere tilgang til kriterier og eventuelle skjema på forhånd av vurderinger i IKS? Bruker dere dette til noe?

	Hva tenker dere er fordelene eller ulempene ved å bruke fastsatte vurderingskriterier i IKS?	- Hvordan oppleves det eventuelt å bli vurdert uten uttalte kriterier?
	Opplever dere vurderingen i IKS som rettferdig og objektiv?	- Hvorfor/hvorfor ikke? - Gir du beskjed dersom du opplever en vurdering som feil eller urettferdig?
	Kan elever med helt ulike fremføringer og prestasjoner oppnå samme karakter i hovedområdene i IKS?	- På hvilken måte?
	Vurdering utenfor skolen er ofte knyttet til smak. Tror dere lærere eller elevers musikksmak har noe å si i vurdering i IKS?	- Kan vurderingen i IKS sammenlignes med vurdering i talentprogrammet som Idol eller Norske talenter? Hvordan/hvorfor ikke?
Om formelle krav og kollektiv vs. individuell praksis	Opplever du at det er en felles praksis og «enighet» blant lærerne når det gjelder f.eks. vurderingsmetoder, kriterier, vurderingsmengde og hvordan tilbakemelding gis?	- Har dette noe å si?
	Er det ofte flere lærere som sammen vurderer dere i ulike situasjoner?	- Er det/ville det vært en fordel? - Har det noe å si hvilke lærere som vurderer dere?
	Vet dere hvordan lærerne setter sammen vurdering i hovedinstrument, kor og samspill til én karakter (IKS)?	
	I skolen finnes det en del krav til formell vurdering. Tror dere disse formelle kravene har noe å si for hvilke aktiviteter lærerne velger i timene?	
	Tenk på vurderingspraksisen i IKS som helhet. Er det noe dere kunne ønske var annerledes?	

## 5 Intervjuguide (lærer)

### INTERVJUGUIDE LÆRER

Tema	Spørsmål	Tentative tilleggsspørsmål
Innledende spørsmål	Kan du fortelle litt om din musikalske bakgrunn?	- Hva er de viktigste målene for din musikkundervisning?
	Hva er det første du tenker på når du hører ordet «vurdering»?	
	Husker du episoder fra eget liv der du selv ble vurdert?	- Har du slike erfaringer inspirert deg med tanke på egen vurderingspraksis? - Hvor har du lært å vurdere i musikkfag?
	Hvilke hensikter mener du vurdering har i IKS?	
Generelt om vurderingspraksis	Hvilke vurderingsformer praktiseres innenfor hovedområdene i IKS?	(fremføringer, bladspill, innleveringer, tester...)
	Hvilke utfordringer mener du er de sentrale med tanke på vurdering i hovedområdene og faget som helhet?	
	Hvilke strategier benytter du deg av når du setter standpunkt karakter?	- Hvordan kommer dere i kollegiet frem til én samlet karakter for hovedområdene i IKS2?
Om Vurdering for læring	Hva legger du i begrepet «vurdering for læring»?	- Mener du at dine vurderinger (underveis og til slutt) kan være med å øke elevenes læring?
	Formidler du læringsmål og læringsaktivitetenes tilknytning til disse til elevene?	- Hvordan? - Vet elevene alltid om når de blir vurdert?
	Når du gjennomfører vurderinger i IKS, gir du utfyllende tilbakemelding i etterkant, skriftlig eller muntlig?	- På hvilke måter får elevene tilbakemelding/fremovermelding utenom vurderingssituasjoner?
	Se tilbake på din forrige undervisningstime innenfor ett av hovedområdene. Var det vurdering knyttet til denne aktiviteten?	- Hvordan?/Hvorfor ikke? - Hva mener du var det viktigste læringsutbyttet av økten eller aktiviteten, hva skulle elevene lære?
	Engasjerer elevene i å vurdere egen prestasjon og utvikling i IKS?	- På hvilken måte? - Hva tenker du er poenget med slik egenrevisning?
Om holistisk vs. analytisk vurdering (kvalitative/kvantitative mål)	På hvilken måte forholder du deg til målene i læreplanen når du planlegger og gjennomfører undervisning og vurdering i IKS?	
	Hvilke kvaliteter vektlegger du i hovedsak når du vurderer i <ul style="list-style-type: none"> <li>- hovedinstrument?</li> <li>- kor?</li> <li>- samspill?</li> </ul>	- På hvilken måte integreres hovedområdet øvingslære i vurderingen i IKS?
	Hva kjennetegner en dyktig elev?	- Kan du beskrive en elev som får en god/mindre god karakter i IKS?
	Hva kjennetegner en mindre dyktig elev?	
(Vise til kompetansemål for IKS2) Er det noen deler eller mål i faget du opplever som vanskelige å vurdere?		

	Eller noe som du av ulike grunner ikke vurderer?	
	Bruker du konkrete kriterier eller måleskjemaer når du vurderer i IKS?	- Hvorfor/hvorfor ikke? - Får elevene tilgang til eventuelle kriterier og skjema på forhånd av vurderinger i IKS?
	På hvilke måter kan elever med ulike fremføringer og prestasjoner oppnå samme karakter i hovedområdene i IKS?	
	Vurdering utenfor skolen er i høy grad knyttet til smak. Møter du situasjoner i klasserommet der smak blir formidlet og der eventuelt dine eller dine elevers smak blir et aspekt i vurderingsarbeidet?	- Kan du på noe vis relatere vurdering slik det utøves i ulike talentprogrammer (Eks. Idol, Norske talenter) til vurderingspraksis i IKS?
Om formelle krav og kollektiv vs. individuell praksis	Blir du oppfordret av ledelsen på din skole å nærme deg vurdering på en bestemt måte?	- Hvordan forholder du deg til dette i IKS-faget? - Har dere noen uttalte felles retningslinjer på skolen?
	Begrenser kravet om formell vurdering på noen måte undervisningen og læringsaktivitetenes potensial?	- Er det for mye fokus på vurdering?
	Hvis du sammenlikner situasjonen i dag med tidligere år, opplever du noen forskjell med tanke på vurdering?	- Har du endret egen vurderingspraksis i løpet av din tid som lærer? - Hvorfor/hvorfor ikke?
	Opplever du at det er en felles praksis og «enighet» blant lærerne i ditt kollegium når det gjelder f.eks. vurderingsmetoder, kriterier, vurderingsmengde og hvordan tilbakemelding gis?	- Har dette noe å si?
	Er dere ofte flere lærere sammen om å vurdere en elevprestasjon?	- Hvordan kommer dere frem til et felles resultat? - Er dere oftest enige/uenige?

# Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en vitenskapelig høgskole med Norges største fagmiljø innen musikk.

Vi utdanner instrumentalister, sangere, kirkemusikere, dirigenter, komponister, musikkteknologer, pianostemmere, musikkpedagoger og musikkterapeuter.

750 studenter og om lag 350 ansatte arbeider i en stor sjangerbredde som særlig omfatter klassisk, samtidsmusikk, jazz og folkemusikk.

På NMH kan studentene ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvende og teoretiske emner. I tillegg tilbyr vi ettårsemner og videreutdanning fra 15 til 60 studiepoeng for dem som trenger faglig påfyll.

Masterstudiet i musikkpedagogikk gir en innføring i musikkpedagogisk forskningsarbeid og en faglig fordypning i musikkpedagogiske praksiser og problemstillinger. Studiet samler musikkklærere med en sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksiser, og som reflekter, utfordrer og tenker nytt om musikkopplæring i alle deler av utdanningsløpet. På Musikkhøgskolen er musikkpedagogikk et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM).