

Vurdering for læring i kulturskolens rammeplan

John Vinge & Inger Anne Westby

Innledning

I 2016 kom den nye rammeplanen for kulturskolen, *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016). Planen introduserer undervisning for alle kunstfag i tre programmer; bredde-, kjerne- og fordypningsprogram. Intensjonen med innføringen av ulike programmer, er å kunne legge til rette for tilpasning av undervisningstilbud etter elevenes interesser og arbeidskapasitet. Det betyr at kulturskolene i større grad enn tidligere skal legge til rette for differensierte tilbud. Med større grad av differensiering har planen også vektlagt behovet for tydelige tilbakemeldinger til elevene i form av læringsstøttende vurdering.

Vurdering er et begrep med mange konnotasjoner. Som pedagogisk begrep forbinder vi det kanskje først og fremst med grunnskolens og den videregående skolens vurderingsarbeid med prøver, tester, eksamen og karakterer. *Vurdering for læring* derimot, omhandler den delen av vurderingsarbeidet som fokuserer på elevenes læringsprosess med mål om å bidra til elevens læring og utvikling. I en kulturskolekontekst betyr vurdering for læring i hovedsak å gi tilbakemeldinger som fremmer elevens muligheter til å «utvikle kunnskaper og ferdigheter ... å finne og formidle egne kunst- og kulturuttrykk [og] styrke elevenes estetiske, sosiale og kulturelle kompetanse» ut i fra elevenes egne kunst- og kulturfaglige interesser og preferanser (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 15).

Vurdering for læring som pedagogisk konsept ble innført i norsk pedagogisk praksis samtidig med læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06). Når dette konseptet også er innført i kulturskolen gjennom ny rammeplan, vil en viktig oppgave for kulturskolelæreren være å oversette og omforme dette konseptet slik at det blir relevant i og for kulturskolen. Der flere forskere de senere årene har publisert artikler hvor kulturskolelæreren profesjonsutøvelse og konsekvenser av rammeplanens intensjoner og innhold blir drøftet (se f.eks. Stabell og Jordhus-Lier, 2017; Jordhus-Lier, 2018; Westby, 2017a, 2017b; Ellefsen, 2017; Aglen, 2018. Se også Rønningen et al. (2019) for en oversikt over kulturskolerelatert forskning i et nordisk perspektiv), er det derimot viet lite oppmerksomhet til vurdering for læring slik det fremkommer i den nye rammeplanen. I denne artikkelen stiller vi derfor spørsmålet: *Hvordan kan vurdering*

for læring forstås som pedagogisk konsept, slik det fremkommer i den nye rammeplanen for kulturskolen? Gjennom å redegjøre for didaktiske og læreplanteoretiske begreper, diskutere pedagogiske og praksisrelaterte forhold ved vurderingsarbeidet, samt drøfte vurderings-teoretiske prinsipper og teknikker, undersøker vi hvilke muligheter vurderingskonseptet kan tilby kulturskolelærernes praksis til beste for elevenes trivsel, motivasjon og læring.

Kunnskapsløftet og rammeplanen for kulturskolen

Vurdering for læring som pedagogisk konsept er godt kjent og utprøvd i grunnskole og videregående opplæring, nært knyttet til implementeringen av Kunnskapsløftets læreplan (LK06). Det er mange likhetstrekk mellom de pedagogiske idéene som kan leses ut av rammeplanen og de pedagogiske idéene som lå til grunn for Kunnskapsløftets læreplan. Begge planene er målorienterte planer som vektlegger utvikling av grunnleggende ferdigheter og kompetanse. Begge planene benytter seg av læringsutbyttebeskrivelser, henholdsvis i form av kompetansemål (LK06) og læringsmål (Norsk kulturskoleråd, 2016). Det tales om læring og progresjon og om vurdering som et betydelig redskap i denne forbindelse. Begge planene legger til grunn forventninger til en form for systematikk i lærerens planlegging og en dokumentasjon av elevens læring. Det er dog noen vesentlige forskjeller som vi vil understreke innledningsvis: Der Kunnskapsløftets læreplan er et juridisk bindende dokument, noe elevene har krav på og noe lærerne skal og må implementere, så er kulturskolens rammeplaner veiledende. Man kan betrakte rammeplanen som en ressursbank, et utgangspunkt som kan gi innspill og retning til hvordan undervisningen kan foregå. Når rammeplanen imidlertid er vedtatt i det enkelte kommunestyret, er den faglig og politisk forpliktende både på skole- og lærernivå.

En annen forskjell er at der grunnskolen skal måle elevenes måloppnåelse i bestemte fag og i henhold til læreplanfestede kompetansemål, kan kulturskolen i større grad, og kanskje også som hovedsak, formulere individuelle mål og gi tilbakemeldinger utfra elevenes kulturelle preferanser, faglige interesser og forutsetninger. Grunnskolens læreplan, gjennom kompetansemålene, baserer seg på manifest kompetanse og atferdsmål: Etter endt opplæring *skal eleven kunne ... demonstrere, reflektere, spille, komponere* et cetera (se Vinge, 2004, s. 52). Læringsutbyttet er med andre ord predefinert som forventninger til en kompetanse alle elever forventes å nå. Læringsmålene i kulturskolens rammeplan er ikke formulert på denne måten. Målene inneholder ikke forventningen om en sluttkompetanse, formulert som *eleven skal kunne*, men er snarere formulert som en pågående prosess knyttet til individuell utvikling og mestring; eksempelvis: «Eleven imiterer musikalsk form og uttrykk», «Eleven lytter aktivt til eget spill og medelever i samspill» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 52, *Fase 2: Mellomnivå*).

Der grunnskolens vurderingsregime følger bestemte alderstrinn, en forventet faglig progresjon og monitoreres gjennom standardiserte kartlegginger og avgangsprøver, er kulturskolens vurderingsopplegg mer fristilt forventninger til sammenhenger mellom alder, gitte faglige målformuleringer og forventninger om læringsutbytte. Det betyr selvfølgelig ikke at kulturskolen ikke har forventninger til elevens fremgang og utvikling, men at denne fremgangen og utviklingen i større grad enn i grunnskolen, kan balanseres opp mot den enkelte elevs interesser og faglige forutsetninger (se f.eks. Westby, 2017a). Innføring av tre programmer med ulik faglig profil og forventninger til elevenes innsats, kan bidra til at flere elever kan finne tilbud som møter deres behov for opplæring. Der grunnskolen og videregående opplæring har krav om vurdering av læring, der læringens resultater måles blant annet på kartleggingsprøver og eksamener, og uttrykkes i mestringsnivåer, karakterer og i vitnemål, finnes ikke en slik resultatorientert praksis i kulturskolen. Det er om vi, for argumentets del, ser bort fra opptaksprøver til fordypningsprogrammet. For kulturskolen er det da i all hovedsak den læringsfremmende vurderingen som gjelder, med de tilbakemeldingsformer, prinsipper for elevmedvirkning, tydeliggjøring av mål osv. som er innbefattet i konseptet *vurdering for læring*.

Vurderingsbegrep

Vurderingslitteraturen bugner av begreper og perspektiver, alle med særegne, men også overlappende former og funksjoner. Det er vurdering *av, for* og *som* læring; formativ og summativ vurdering; underveis- og sluttvurdering; ipsativ vurdering, normvurdering og kriteriebasert vurdering; egenvurdering og kameratvurdering; produkt- og prosessvurdering osv. Like viktig som å definere hva *vurdering for læring* er, er det å avklare hva det ikke er.

Etymologisk så betyr vurdering det å *bestemme verdien på noe*. Vurdering i sin mest grunnleggende form er et allment menneskelig fenomen knyttet til vår persepsjon og sortering. Vi måler avstander, høyde, vekt, beregner den tida vi trenger til å utføre virksomheter osv. Alt fra hva vi har på oss av klær, til hva vi skal ha til middag er et resultat av mer eller mindre automatiserte vurderingshandlinger (Vinge, 2014, s. 15). Vi kjenner også kunstfeltets kvalitetsvurderinger knyttet til det å verdsette ulike kulturelle uttrykk, ikke minst gjennom kunstkritikken. Denne formen for vurdering kan vi omtale som et kulturelt, estetisk fenomen (Vinge, 2014, s. 16). Kunstkritikken, til forskjell fra formell vurdering i skolen, handler sjelden om å benytte seg av et sett med standarder eller objektive kriterier. Snarere handler det om mer eller mindre vellykkede argumentasjoner for hva som er kunstnerisk relevant eller vellykket. Dette leder oss frem til en viktig forutsetning for vår tekst: Vurdering i vår

sammenheng, innenfor skolevesenet, innenfor undervisning og læring, er et didaktisk anliggende. Vurdering innenfor skolens ramme forholder seg til de ulike målene man har satt for virksomheten, hva elevene kan og vet som et resultat av en læringsprosess.

I den pedagogiske litteraturen skilles det gjerne mellom to hovedformer for didaktisk vurdering, *summativ* og *formativ* vurdering (se f.eks. Hanken & Johansen, 2013). Vurderinger underveis i undervisningsforløpet som brukes av læreren for å modifisere egen undervisning, og av læreren og eleven for å utforme det videre læringsopplegget, kalles en formativ vurdering. Her handler det om å identifisere mulige gap mellom nåværende nivå, kunnskaper og ferdigheter, og de formulerte målene, for så å sette inn tiltak for å minske dette gapet (Black et al., 2003, s. 2). En formativ vurdering peker *fremover* mot elevens tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter. En summativ vurdering peker tilsvarende *tilbake* på den læringen som allerede har skjedd. Hensikten med summativ vurdering er å måle en elevs faglige nivå på et bestemt tidspunkt for å kontrollere om visse mål er nådd, og for å informere om elevens kompetanse. Vurderingen er en bedømming av læringsutbytte etter et endt undervisningsløp og er gjerne forbundet med prøver og tester. Konkurranser og opptaksprøver med etterfølgende rangering av elever er også summativ vurdering. I kulturskolen kommer derfor summativ vurdering til uttrykk når man bruker opptaksprøver for inntak i fordypnings- og talentprogram. Det klassiske begrepsparet formativ og summativ kommer videre til uttrykk i nyere konsepter som vurdering *for* læring og vurdering *av* læring.

Vurdering *av* læring er den vanlige og tradisjonelle forståelsen av vurdering, som noe som foregår på et bestemt tidspunkt for eksempel ved en prøve for å kontrollere hva eleven har lært. Vurdering *for* læring er når vi bruker informasjonen vi får gjennom ulike vurderingsformer til å sette inn tiltak for å forbedre læringen og tilpasse undervisningen. Begrepene vurdering *av* og *for* læring skiller seg fra de andre begrepene ved å knytte vurderingspraksis nærmere læring og tydeliggjøre vurderingens forankring i læringsaspektet.

Rammeplanens vurderingsbegrep

I rammeplanen for kulturskolen, kap. 2.3.3., står det følgende om vurdering for læring:

Vurdering for læring innebærer veiledning, tilbakemeldinger til eleven og utviklingssamtaler med foreldre, der hensikten er å skape best mulige betingelser for elevens utvikling. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 15)

Kulturskolelæreren skal i henhold til planen veilede elevene, hun skal gi tilbakemeldinger til elevene og samtale med foreldrene om elevenes utvikling. Spørsmålet blir da: Hva ved dette er det kulturskolelæreren ikke allerede gjør? Hva er det som representerer noe nytt her?

Tidligere rammeplaner for kulturskolen omtaler også vurdering. I den første rammeplanen for det som da het Rammeplan for kommunale musikkskoler (KS, 1989), ble elevvurdering omtalt som noe læreren gjør gjennom hele undervisningstiden og som «bør bygge på de forutsetningene elevene har, og må være grunnlaget for lærerens videre valg av lærestoff, metode m.v.» (s. 26). Denne rammeplanen understreket også vurderingens betydning for elevens motivasjon og innsats når eleven og dens foreldre fikk informasjon om utvikling, fremgang, trivsel og arbeidsinnsats. Rammeplanen anvendte med andre ord et formativt vurderingsbegrep der vurdering først og fremst skulle være til støtte for elevens læring og utvikling, og gi læreren hjelp til valg av mål, innhold og arbeidsmåter i undervisningen. Det samme vurderingsbegrepet finner vi igjen i rammeplanen fra 2003. Vurderingens hensikter var her å «veilede, motivere og utvikle eleven ... orientere eleven, foresatte og eventuelt grunnskolelærere om elevens kunstfaglige utvikling ... motivere læreren til kontinuerlig å vurdere sin undervisningspraksis» (Norsk kulturskoleråd, 2003, s. 86).

Tidligere rammeplaner legger altså til grunn et tilsvarende vurderingsbegrep som dagens rammeplan, der vurdering fremheves som læringsstøttende arbeid som skal inngå i lærerens omsorg for elevens læring og utvikling. Veiledning, tilbakemelding og samtale om utvikling likner også mistenkelig på det vi til vanlig kaller *undervisning*. Mange setter også likhetstrekk mellom det å vurdere og det å undervise. Den britiske musikkforskeren Keith Swanwick sier for eksempel: «To teach is to assess» (1998, s. 151). Altså det å undervise er å vurdere. Hvordan skal vi vite hva elevene skal lære uten å vurdere hva de allerede kan? Vurdering for læring, slik det nå fremstår i rammeplanen, er det de berømte keiserens nye klær, er det pedagogisk ordgyteri?

I henhold til psykologen og vitenskapsteoretikeren Steinar Kvale er dagens pedagogiske fyndord, som vurdering for læring med dens feedback, hverandre-vurdering og egen-vurdering, noe som har vært nøkkelementene i all lærling-oppfølging, altså reisen fra svenn til mester, i samtlige håndverksfag siden middelalderen (Kvale, 2008). Den britiske musikkpedagogen og vurderingsforskeren Martin Fautley (2007) skriver at britiske skolemyndigheter, som ledd i deres siste skolereform, blant annet valgte musikkfaget da de skulle finne gode eksempler på deres versjon av vurdering for læring. Det som her ble trukket frem som gode eksempler, var helt ordinær musikkundervisning med regulære lærer-elev-interaksjoner i praktisk utøvende læringsaktiviteter. Vurdering for læring, eller på engelsk: «Assessment for learning» (Black et al., 2003), var et pedagogisk konsept som

ble utformet i britisk skole der målet var å utvikle undervisning til beste for elevene. Man ønsket seg vekk fra en tradisjonell formidlingspedagogikk der læreren sto ved et kateter og doserte, og et læringssyn som betraktet elevene som passive mottakere av kunnskap. De gode eksemplene på en alternativ undervisningsform fant man altså i kunst- og håndverksfagene, med lange tradisjoner for ferdighetslæring og tett oppfølging av elevene.

Med andre ord: Det ligger allerede mye vurdering for læring i kulturskolelærerens undervisningspraksis, og mange kulturskolelærere driver nok med en form for vurdering for læring allerede, uavhengig av rammeplanens nye begrepsbruk. Fiolinlæreren demonstrerer rett bueføring, danselæreren korrigerer elevene for å få rett utførelse av trinn, dramalæreren bryter inn i scener for å få inn mer temperatur osv. Selv om det er slik at mye ved vurdering for læring ligger latent i kulturskolelærerens etablerte praksis, er *vurdering for læring* et pedagogisk konsept som omfatter mer enn lærerens undervisning. Konseptet er også forskningsbasert. Når kulturskolen har innført vurdering for læring i rammeplanen, er det altså dette systematiserte, forskningsbaserte pedagogiske konseptet det vises til.

Vurdering for læring som forskningsbasert pedagogisk konsept

Antall publikasjoner om vurdering innenfor pedagogikkfeltet har økt voldsomt i omfang siden begynnelsen av 2000-tallet og vurdering som didaktisk tema behandles praktisk og teoretisk på lærerutdanningene som aldri før (se Vinge, 2014, s. 41). En økt interesse for vurdering i alle dets former og fasetter har skolehistoriske og -politiske begrunnelser. Det samme gjelder for en stadig ekspansjon av nedslagsfeltet til nyere vurderingspraksis, som nå også nærmer seg kulturskolens virksomhet gjennom ny rammeplan. En fyllestgjørende analyse av alle historiske utgangspunkt og premisser for dette økte fokuset vil sprengte rammen for dette kapitlet. Men når et slikt pedagogisk konsept transformeres fra et formelt skoleslag til et i utgangspunktet frivillig skoleslag, tillater vi oss å se på noen sentrale historiske aspekter.

Torrance (2011) og Dale (2010) beskriver begge overgangen fra industrisamfunnets skole til en skole for kunnskapssamfunnet. I industrisamfunnets skole var høyere utdanning forbeholdt de få. Vurderingens funksjon var å selektere eliten til videre utdanning og derav videre til privilegerte posisjoner i yrkeslivet. I våre dager begynner så og si alle elever i den vestlige verden i en eller annen form for videregående opplæring. Selv om det fremdeles er vurdering for seleksjon, har vurderingens funksjon også dreid seg i retning av å forberede elevene for

videre studier – altså en læringsfremmende vurdering. I tråd med nyere læringsteori, anser man heller ikke læring som noe som er forbeholdt formell undervisning, men noe som betegner en livslang kontinuerlig prosess. Og når tidligere manuelt arbeid erstattes av stadig mer raffinert teknologi, trenger kunnskapssamfunnets beboere omstillingskompetanse. Livslang læring og evnen til selvregulering (Zimmerman, 2002) blir dermed viktige egenskaper og ettertraktet i et arbeidsliv preget av hyppig utvikling. Utdanning i kunnskapssamfunnet blir en viktig drivkraft for verdiskaping og anses som en økonomisk investering. Økonomisk suksess og evnen til kontinuerlig fornyelse av bedrifter og organisasjoner avhenger av arbeidernes fortsatte evne til å lære selv og av hverandre (Dale, 2010, s. 23).

Fremveksten av læringsstøttende vurdering, slik det her skisseres, er kun en del av fortellingen om det økte fokuset på vurdering. Et økt fokus på vurdering i norsk skole må også sees i lys av omleggingen til nyere ledelsesmodeller i skolen. Målstyring fant veien inn i norsk offentlig forvaltning på 1980-tallet, da som et middel for å effektivisere prosessene mellom de offentlige myndigheters politiske beslutninger og de underliggende institusjoner som skulle iverksette disse beslutningene i ulike tiltak (Sivesind, 1993). Desentralisering, utvikling av lokale demokrati, slanking av staten og økonomieffektivisering, er her alle viktige stikkord. Det samme er en økt interesse for kontroll av hvorvidt politiske beslutninger på sentralt hold har medført den ønskede styringen og dermed de ønskede resultater. Målstyring ble besluttet å være overordnet styringsprinsipp for skolen på begynnelsen av 1990-tallet, men ble kun delvis innført som læreplanprinsipp for grunnskole og videregående opplæring med læreplanreformene R94 og L97. Det er først med LK06 målstyringen fullbyrdes. Kompetansemål i form av forventninger om atferdsendring og data i form av resultater på nasjonale og internasjonale kunnskapsmålinger og kartlegginger blir lagt til grunn for å styre virksomheten. Det er viktig å ha med seg at et økt fokus på en læringsfremmende vurdering, i form av det pedagogiske konseptet vurdering for læring, altså kommer parallelt med et økende resultat- og målregime. Det forventes at lærerne bryter ned kompetansemålene til læringsmål for elevene. Og ved hjelp av kjennetegn på måloppnåelse forventes det at grad av mestring kan fastslås. Kunnskapsløftet gir lærerne den handlefrihet som målstyringsprinsippet etterspør til å selv utforme et måladekvat innhold, måladekvate arbeidsmåter og måladekvate vurderingsopplegg. Denne handlefriheten er, som vi tidligere har redegjort for, helt i tråd med kulturskolelærerens praksis. Men denne handlefriheten innenfor grunnskole og videregående opplæring blir strammet inn av det Lars Løvlie omtaler som et *batteri* av evalueringsordninger (2005). Stikkord her er nasjonale prøver, PISA, TIMMS, PIRLS, eksamener, strategiplaner, lederkontrakter og ulike målstyringssystemer og vurderingsordninger på kommunalt nivå. Selv om rammeplanen for kulturskolen legger opp til en målorientering i sin bruk av læringsmål og sterke vekt på vurdering for læring, kan vi ikke si at det er en plan som legger målstyring til grunn på samme måte som vi her skisserer for den offentlige skolen.

Kulturskolens bruk av læringsmål er, som vi tidligere har vært inne på, også en praksis som likner den offentlige skolens læreplaner. Målformuleringer som tilsidesetter innholdsbeskrivelser, hva læreren er forventet å undervise i, til fordel for hva eleven er forventet å lære, er et relativt nytt læreplangrep. Nyordet *læringsutbytte* ble introdusert i norsk pedagogisk praksis etter innføringen av et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Prøitz, 2015, s. 14). Konsekvensene av dette rammeverket er at all opplæring og utdanning skal ha læreplaner med læringsutbyttebeskrivelser. Vurderingens funksjon blir dermed todelt: 1) å bistå i elevens økte læringsutbytte, og 2) å vurdere graden av læringsutbyttet.

Da vurdering for læring ble et satsningsområde i norsk skole på 2000-tallet, var det også på bakgrunn av en interesse for en rekke internasjonalt anerkjente studier og pedagogiske reformarbeid i andre land. Konklusjonene fra en rekke store metaanalyser antydte at læreres formative vurdering er av stor betydning for utviklingen av elevenes læringsresultater (Crooks, 1988; Black & Wiliam 1998ab; Hattie & Timperley 2007; Hattie, 2009). Black og Wiliams *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment* (1998a), er den desidert mest siterte vurderingsartikkelen internasjonalt og fikk også stor betydning for tenkningen om vurdering i norsk skole. I denne artikkelen slo forskerne fast at elevenes læringsutbytte ble forbedret med god formativ vurdering, men også at det var et potensial for å utvikle og forbedre denne vurderingsformen i hele utdanningsforløpet. I Black og Wiliams tekst gjøres vurdering på mange måter til selve navet i all undervisning gjennom fokus på læringsmål og kriterier, elevs medvirkning i vurderingsarbeidet, systematiske vurderingshandlinger, rapporteringer og tilbakemeldinger. Det er denne forskningen som ligger til grunn for grunnskolen og videregående opplærings satsning på *vurdering for læring* og denne forskningen kan også gjenfinnes som kunnskapsgrunnlag i konseptet vurdering for læring slik det fremstilles i rammeplanen for kulturskolen. I henhold til disse nevnte studiene oppsummeres vurdering for læring i fire læresetninger eller prinsipper: Elevs forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de:

1. Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
 2. Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
 3. Får råd om hvordan de kan forbedre seg.
 4. Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.
- (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 42)

Videre i artikkelen ser vi nærmere på disse fire prinsippene ved å diskutere dem i lys av kulturskolelærers praksis.

Vurdering for læring i en kulturskolekontekst

Så langt har vi redegjort for vurderingsbegrepet slik det kommer til uttrykk i rammeplanen, og vi har gjort en læreplanteoretisk og idémessig sammenlikning med grunnskolen og den videregående opplærings vurderingspraksis. For ytterligere å besvare artikkelens overordnede spørsmål: *Hvordan kan vurdering for læring forstås som pedagogisk konsept, slik det fremkommer i den nye rammeplanen for kulturskolen?* vil vi i den neste delen av artikkelen suksessivt drøfte disse fire prinsippene for vurdering for læring og gi eksempler på hva de kan bety for en kulturskolepraksis. Eksempelene er ikke utfyllende for all praksis, men kan være utgangspunkt for videre diskusjon om kulturskolelærerens arbeid med vurdering for læring.

Elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem

Vurdering for læring handler blant annet om å formidle tydelige mål som elevene forstår. Når de ulike fagplanene i kulturskolens rammeplan lister opp læringsmål under de ulike programmene, er dette et forsøk i så måte. Rammeplanens læringsmål er derimot omfattende reint kvantitativt og varierer i språklig detaljering. En av kulturskolelærerens oppgaver vil derfor først være å kartlegge elevenes interesser og forutsetninger, og så velge mål og innhold for elevenes undervisning med utgangspunkt i rammeplanen. Det er på dette punktet man kan hevde at kulturskolen blir en skole i ordets rette forstand, en institusjon som er noe mer enn en fritidsaktivitet, noe som også tydeliggjøres i rammeplanens deling i ulike programmer. I alle programmene er det intensjoner om læring og faglig utvikling, elevene går på kulturskolen for å lære *noe*. Dette *noe* har nå kulturskolen gjort til gjenstand for målformuleringer og det vil igjen kunne underlegges forventninger og systematisk oppfølging.

Læringsmålene kan også fungere som kriterier for å vurdere elevenes faglige utvikling og kan, når alderen tilsier det, være et naturlig utgangspunkt for elevenes egen bevisstgjøring rundt læring i faget. Mange av læringsmålene fremstår nokså tydelige i sin språklige utforming, mens andre igjen må omformuleres for å gjøres forståelige for elevene i et språk og i en aktivitet som de kan begripe. Det er denne tette koblingen mellom tydelige mål for undervisningen og elevenes læringsmuligheter som blant annet kjennetegner vurdering for læring som pedagogisk konsept. Når elevenes forutsetninger for å lære øker om de forstår hva de skal lære, handler dette blant annet om kulturskolelærerens evne til å tolke, forstå og omsette læringsmålene.

Det å legge mål til grunn for undervisning, slik som det her legges opp til, er en form for målstyring. Målstyring har vært til dels voldsomt kritisert i norsk skole på 2000-tallet og har vakt en rekke reaksjoner og debatt. I grunnskole og videregående skole har man kritisert den målstyringen som Kunnskapsløftet legger opp til av flere grunner. Den viktigste kritikken handler om faren for en reduksjonisme i undervisningen, der læringsaspekter som lar seg beskrive i presise målformuleringer og derav vurderes, prioriteres til fordel for de aspektene som ikke kan vurderes. Studien til Vinge (2014) viser at argumentasjonen som føres av grunnskolelærere for denne prioriteringen handler mye om dokumentasjon og begrunnelser ved karaktersetting. Målbare aktiviteter med kvantitative kriterier (for eksempel antall grep på gitar, antall variasjoner i en koreografi, antall takter i en komposisjon) velges for lærerens *selvforsvar* (Vinge, 2014, s. 331). Kulturskolelærere skal ikke sette karakterer og målene kan benyttes slik kulturskolelæreren finner det hensiktsmessig, hvis de gir retning på arbeidet og dekker det læringsutbyttet som er innen elevenes rekkevidde og interesser.

Kritikken rettet mot målstyring i skolen må etter vårt syn også nyanseres noe. Det er jo ikke sånn at vi i undervisning ikke skal ha mål. Undervisning er en intensjonal aktivitet: «Nogen underviser nogen i noget. Noget lærer noget med bistand av noget» (Nielsen, 1997, s. 159). Det norsk skole ble kritisert for i lys av evalueringer av den forrige læreplanen, R94 og L97, var at norske lærere planla for *innhold*, men ikke nødvendigvis for læring (se Dale 2010, s. 41ff). Tilsvarende kan være tilfelle i kulturskolen. Kulturskolelæreren planlegger for aktiviteter, hva som skal foregå, at elevene skal spille det og det stykket, at de skal lære en koreografi med kul musikk, at elevene skal øve på de og de replikkene og gjerne ha noen teaterleker som oppvarming, osv. Men hvorfor gjør kulturskolelæreren dette? Hva er det læreren ønsker eller håper elevene skal sitte igjen med av kunnskaper, ferdigheter eller erfaringer å bygge videre på? En måte å forstå intensjonen med målformuleringene i rammeplanen vil derfor kunne være at de minner den enkelte kulturskolelærer om at virksomhetens intensjon er læring og ikke kun innhold og aktivitet.

Hvordan kan kulturskolelæreren gjøre det klart for elevene hva de skal lære og hva som er forventet av dem? Læringsmålene i fagplanene kan være et utgangspunkt for å kommunisere til elever og foreldre forventninger til læring. Læreren kan dele opp læringsmålene i delmål som blir mere konkrete, språklig presise og innenfor elevens rekkevidde for å øke elevens opplevelse av mestring og motivasjon. Læreren kan begynne en ny periode eller undervisningsøkt med å samtale med elevene om hva de skal jobbe med i undervisningstimene og hva elevene forventes å gjøre mellom undervisningstimene. For å sikre at elevene forstår hva de skal arbeide med, er elevenes egne formuleringer av mål og innhold for arbeidet viktig. Samarbeidet med foreldrene er ofte helt vesentlig for at elevene skal få den støtten de trenger i hjemmearbeidet, og det er derfor viktig at foreldrene får mulighet til å involvere seg i elevenes læringsprosess.

Elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen

Den andre læresetningen som rammeplanen legger til grunn omhandler lærerens tilbakemelding eller *feedback* (Fautley, 2010, s. 10). I henhold til Black og Wiliam (1998a) stilles det krav til det de anser som *gode* tilbakemeldinger, altså tilbakemeldinger som har som mål å være læringsfremmende. En slik tilbakemelding skal ha et faglig innhold og knyttes opp til de målene som man har satt for virksomheten, som i kulturskolens tilfelle kan være læringsmålene i fagplanene.

Tilbakemeldingene skal ha et faglig innhold og de skal beskrive kvaliteten i arbeidet. John Hattie (2009) antyder at slike tilbakemeldinger har en vesentlig effekt på læringsutbyttet. Ros og skryt, i seg selv, har det ikke. Dette bør etter vårt syn nyanseres noe. Tilbakemeldinger som fint, bra og ett klapp på skuldra, blir selvsagt mangelfulle i lengden hvis det er det eneste elevene hører. Men vi må heller ikke undervurdere betydningen av anerkjennelse. Og her er et vesentlig poeng, som vurdering for læring kan bidra med: En god tilbakemelding skal ikke bare fokusere på hva eleven ikke får til, men den må sørge for å fremheve hva eleven faktisk mestrer. Dette har betydning for elevens opplevelse av å bli sett, hørt og forstått. Læreres evne til å motivere elevene til å møte opp på timene, til å forberede seg hjemme, til å fortsette i kulturskolen og ikke slutte når ting begynner å bli litt trått, er spesielt viktig i et frivillig skoleslag som kulturskolen. Talentfulle og faglige sterke elever vil ofte være selvdrevne. Kulturskolelæreren bør anstrenge seg for å se og anerkjenne alle elever, og det gjør hun blant annet gjennom sin begeistring for det elevene faktisk får til.

I henhold til vurdering for læring har en god tilbakemelding et faglig innhold, den gir anerkjennelse og virker motiverende. Den fokuserer på kvaliteten i en prestasjon eller i en prosess – det elevene faktisk gjør og det de får til. Samtidig skal tilbakemeldingen gi råd om hvordan eleven kan jobbe for å utvikle seg videre. Når en tilbakemelding inneholder informasjon om hva eleven kan gjøre for å komme videre, forandres tilbakemeldingen til det vi kan kalle en fremover-melding. Elevenes forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen og må derfor sees sammen med læresetning 3.

Elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de får råd om hvordan de kan forbedre seg

Lærerens tilbakemelding blir altså en fremover-melding, *feed-forward* (jf. Fautley, 2010, s.11), når eleven får råd om hva hun skal gjøre for å forbedre sin kompetanse. Dette er kulturskolelæreren etter vårt syn god på allerede. Når elevene ikke fikser et melodisk løp, en kompleks rytme, en serie dansetekniske kombinasjoner eller ikke evner å memorere en lang tekst, så har kulturskolelæreren verktøy for dette: Spill saktere, del opp kombinasjonene, sett sammen på nytt, lag assosiasjoner osv. Det er særlig på dette punktet vurdering for læring er tett på kunstfagenes spesifikke undervisningstradisjon (Kvale, 2008). Dersom vi ser på øvingen som en del av undervisningen, så skal lærerens fremover-meldinger gi råd om hva elevene kan jobbe videre med også utenfor timene. Tilbakemeldinger kan i denne sammenhengen handle om selve læreprosessen og øvingene mellom timene. Man kan utfordre elevene på hvordan de har jobbet og de lærings- eller øvingsstrategiene som har ledet frem til det aktuelle resultatet. Samtidig er det viktig at man unngår det vi kan kalle for «killer feedback» (Askew & Lodge, 2000, s. 6), det vil si alt for mange tilbakemeldinger med alt for mye informasjon. Tilbakemeldingene kan ikke handle om alt hele tida. Det er begrenset hvor mye informasjon elever kan prosessere og huske, og ikke minst ha mulighet til å gjøre noe med.

For at fremover-meldingene skal ha læringsstøttende effekt, må de gis på tidspunkt da elevene faktisk har mulighet til å gjøre noe med dem, altså sette inn tiltak for å forbedre læringen. Det vil si i prosessen, mellom timene, i løpet av en undervisningsperiode. Vi mener at for eksempel etter en forestilling, en konsert eller et levert produkt, skal man først og fremst feire hva elevene faktisk har fått til. Da kan man godt, for de aller fleste elevene, la være å påpeke hva de kunne gjort bedre.

Tilsvarende grunnskolens vurderingspraksis, anbefaler også kulturskolens rammeplan én til to utviklingssamtaler eller halvtårsvurderinger, altså formelle samtaler med elever og foreldre der elevens læringsprosess og læringsresultater, trivsel og innsats er tema for dialog og vurdering. På slike samtaler kan derfor tilbakemeldinger og fremover-meldinger kombineres på en strukturert måte.

Elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

Å involvere elevene i eget læringsarbeid, slik vurdering for læring her legger opp til, utfordrer etter vårt syn den tradisjonelle oppfatning av mesterlære, som fremdeles kan være blant

de rådende undervisningsformene innenfor kulturskolen. Elevene skal ikke bare komme på timen eller i studioet og bli fortalt hva de skal gjøre. De skal også bli hørt, de skal få en stemme, de skal bli trent i å selv sette ord på kvalitet, både ved sine egne prestasjoner, men også ved sine medelevers. Når elever utfordres til å vurdere sin egen og hverandres læring utvikles metakognisjon. Metakognisjon kan forstås som det å ha bevissthet om, og kunnskap om sin egen tenkning (Zimmerman, 2002, s. 65). Bevisstheten om denne tenkningen og den kunnskap som utvikles gjennom denne tenkningen, om egne læringsbehov og læringsressurser, er viktig for evnen til selvregulert læring. Selvregulering er igjen vesentlig for å styre egne læringsprosesser. Evnen til å styre egne læringsprosesser er svært aktuelt i våre fag hvor elevene tilbringer langt flere timer med å øve på egenhånd enn den tiden de tilbringer sammen med læreren. Elever som har kompetanse i å styre egne læringsprosesser, disponerer tiden sin godt og er effektive når de øver. De setter seg høye og relevante mål, og evner å motivere seg selv slik at de ikke gir opp straks noe blir vanskelig (McPherson, Nielsen & Renwick, 2012).

Hvordan kan elevene involveres i eget læringsarbeid? Hvordan kan kulturskolelæreren hjelpe dem med å vurdere sitt eget arbeid og sin egen utvikling? Dette kan de blant annet gjøre ved å utfordre elevene på timen, underveis i prosessen og mer formelt i de foreslåtte årlige vurderingssamtalene: Hva har du gjort, hva har du fått til, hva mener du selv du må jobbe videre med? Det kan også gjøres ved å be elevene selv lage mål for hva de ønsker å få til, og selv foreslå tiltak for å nå disse målene. Flere av fagplanene i den nye rammeplanen anbefaler også at elevene fører en slags loggbok over egen øving og trening; denne kan også være et godt verktøy for å øke elevenes bevissthet nettopp rundt egen læring og utvikling.

I henhold til konseptet vurdering for læring skal elevene også trenes i å vurdere hverandres prestasjoner. Dette kalles for hverandrevurdering eller kameratvurdering (*peer-assessment*, jf. Black et. al, 2003, s. 49). Det å kunne se etter kvalitet i andres prestasjoner, og også verbalisere denne kvaliteten kan gjøre elevene bevisste på egne ressurser og behov. Gjøres dette skikkelig kan det skape eierskap til læringen og også virke motiverende. Å gi tilbakemeldinger til medelever må selvsagt trenes på for at disse tilbakemeldingene skal virke konstruktive i læringsøyemed. En måte å oppøve slik vurderingskompetanse hos elevene, vil være å utfordre elevene til selv å artikulere *kvaliteten* i det som utspilles. Kvalitet forstås her på to nivåer: Et *deskriptivt* nivå som handler om faktiske, objektive attributter ved selve musikken, dansen eller teaterscenen, og et *normativt* nivå knyttet til verdiaspektet (se Nielsen, 2002; Vinge, 2017). En tilbakemeldingsprosess kan starte med at elevene først beskriver det de har sett eller hørt (det deskriptive nivået) før de uttrykker hvorvidt de likte det de så eller hørte (det normative nivået). En slik tilbakemeldingsprosess, eller «kritikk» i kunstpedagogen Elliot Eisners begrepsbruk (Vinge, 2014, s. 72), er pedagogisk da den kan

bidra til å øke elevenes kunstneriske oppfatningsevne og utdype den faglige forståelsen. Når tilbakemeldingsprosessene rigges på denne måten, vil det kunne utvikles et faglig språk hos elevene og samtidig trene elevene opp i aktiv lytting, observasjon og verbalisering.

Det er etter hvert utviklet og validert mange metodiske tilnærminger eller kjøreregler for slik faglig og elevaktiv tilbakemelding (se f.eks. Black et al., 2003). Det å først beskrive hva man har sett eller hørt før man sier noe om hvordan man personlig erfarte det man hørte, er én kjøreregul. En annen regel er det å trenes til å se etter det som en mener fungerer godt før man ser etter ting å kritisere. Det er alltid lett å påpeke feil og mangler, det er alltid lett å finne ting å kritisere. Vurdering for læring fremhever, som vi har vært inne på tidligere, å formidle for elevene det de faktisk mestrer. Dette prinsippet ved vurdering for læring gjelder selvsagt også for elever som skal drive hverandrevurdering. Konseptet *To stjerner og et ønske* (Udir, 2020), fungerer godt i så måte. Det handler altså om å legge merke til og applaudere to aspekter ved det man har sett eller hørt, noe man har lagt spesielt godt merke til, altså to stjerner, og så avslutte med å foreslå et aspekt som ville gjort prestasjonen bedre, et ønske.

Vurdering for læring i kulturskolens rammeplan – avsluttende betraktninger

I denne artikkelen har vi redegjort for konseptet vurdering for læring slik det fremgår i rammeplanen for kulturskolen. Vi har sett på de pedagogiske ideene og de skolehistoriske og politiske forholdene som lå til grunn for det generelle økte fokuset på vurdering som didaktisk redskap i alle sektorer av norsk utdanning på 2000-tallet. Vi har gjennomgående sammenliknet kulturskolens vurderingspraksis med den offentlige skolens forskriftsfestede vurderingsregime. For ytterligere å forstå det pedagogiske konseptet vurdering for læring slik det fremkommer i den nye rammeplanen for kulturskolen, som var artikkelens overordnede problemstilling, har vi gått inn i de fire forskningsbaserte prinsippene for vurdering for læring og suksessivt drøftet disse innenfor den konkrete konteksten av kulturskolelærerens praksis.

Kulturskolelæreren har, gjennom sin kunstpedagogiske virksomhet i et frivillig skoleslag, fremdeles stor frihet i valg av innhold og arbeidsmåter i undervisningen. Samtidig har vi sett at den nye rammeplanen impliserer, tydeligere enn tidligere planer, forventninger til en mer pedagogisk intensjonell praksis hvor kulturskolelæreren må kunne planlegge og dokumentere sitt undervisningsarbeid og elevens læring. Vi har i denne artikkelen forstått denne utviklingen gjennom linsen av konseptet *vurdering for læring*. Slik vi har redegjort for, har mye ved vurdering for læring vært naturlig innlemmet i kulturskolelærerens tradisjonelle

undervisningspraksis. Når den nye rammeplanen eksplisitt har gjort konseptet til en sentral del av kulturskolelærerens undervisningsmetodiske repertoar, er det med et meningsinnhold og med pedagogiske implikasjoner som langt på vei tilsvarer konseptet slik det fremgår i grunnskolen og videregående opplæring. For kulturskolelæreren vil dette blant annet bety en forventning om en systematisk planlegging der både elever, foreldre og skoleledelse skal få vite hva undervisningen tilbyr og hva som forventes av eleven. Det vil blant annet bety prinsipper for hvordan kulturskolelæreren kommenterer elevenes handlinger, hvordan hun bevisstgjør elevene om hva de mestrer og hva elevene bør gjøre for å utvikle seg videre. Det vil også bety en praksis der elevenes eget læringsarbeid vies oppmerksomhet gjennom teknikker for egenvurdering og kameratvurdering.

Et fokus på arbeid med undervisningens mål og pedagogiske teknikker for økt læring, slik det her fremtrer, kan fort kritiseres for å gjøre kulturskolen som fritidsaktivitet vel *skolsk*. «La elevene få fri fra skolens prestasjonskrav og målstyring», kan det hevdes, «la heller elevene få dyrke sine interesser uten didaktikkens programmerte forløp». En slik mulig kritikk vil fra et lærerutdanningsperspektiv være viktig å forholde seg til på en reflektert måte. Vi har i denne artikkelen viderefremmet den kjensgjerning at all pedagogisk praksis, også den som finner sted i kulturskolen, nødvendigvis må ha noen mål for virksomheten. Et vesentlig aspekt i den pedagogiske diskursen om mål er like fullt på hvilken måte, og i hvor stor grad målene skal styre virksomheten. Målstyringen som læreplanprinsipp for Kunnskapsløftet tilsvarer, etter vårt syn, ikke det arbeidet med mål som rammeplanen for kulturskolen legger opp til. Slik vi har foreslått vil derimot vurdering for læring kunne bidra til å minne kulturskolelæreren på at innenfor konteksten av dette rammeplanfestede skoleslaget, skal hun planlegge for læring og faglig utvikling og ikke kun for løst innhold og aktivitet. Videre har vi sett at konseptets vektlegging av faglige tilbakemeldinger og fremovermeldinger, i tillegg til vektleggingen av elevenes eget vurderingsarbeid, vil kunne bidra til elevens selvregulerte læring. Evnen til å styre egne læringsprosesser er, som vi har vist, svært aktuell i en kulturskolekontekst hvor elevene tilbringer langt flere timer med å øve på egenhånd enn den tiden de tilbringer sammen med læreren.

En mulig konsekvens av økte krav til systematisk planlegging, vurdering, pedagogiske teknikker og dokumentasjon, kan være at kulturskolelæreren i enda større grad enn tidligere ansvarliggjøres når det gjelder undervisningens kvalitet. Ansvarliggjøring og arbeid med undervisningskvalitet kan i denne sammenhengen betraktes som noe positivt i den grad dette nettopp bidrar til bedre kvalitet i undervisningen og læringen. Samtidig må vi også, gitt vurderingspraksisens skolehistoriske og -politiske bakteppe, som redegjort for i denne teksten, advare mot en situasjon der kulturskolens lærere ender opp i det samme vurderingsregimet som lærere i grunnskolen og videregående opplæring er utsatt for.

Referanser

- Aglen, G. S. (2018). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket - fenomener i endring. *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, 7(1). <https://doi.org/10.7577/information.v7i1.2828>
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops - linking feedback and learning. In S. Askew (Red.), *Feedback for learning* (s. 1–19). London: Routledge.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438–481.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som «mangfold og fordypning»: Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, 6(1). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Fautley, M. (2007). Lost in translation: The changed language of assessment in music education. *NAME Magazine*, 6(21), 2–4.
- Fautley, M. (2010) *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press
- Hanken, I. & Johansen, G (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*. (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Kommunenes Sentralforbund. (1989). *Rammeplan for kommunale musikkskoler*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Kvale, S. (2008). A workplace perspective on school assessment. I A. Havnes & L. McDowell (Red.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (s. 197–208). New York: Routledge.
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 25, 270–278.
- Nielsen, F. V. (2002). Quality and value in the interpretation of music from a phenomenological point of view - a draft. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1, 1–19. <https://www.zfkm.org/02-nielsen.pdf>
- Nielsen, F. V. (1997). Den musikkpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. I H. Jørgensen, F. V. Nielsen & B. Olsson (Red.), *Nordisk musikkpædagogisk forskning. Årbok 1997* (s. 155–177). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Norsk kulturskoleråd. (2003). *På vei til mangfold. Rammeplan for kulturskolen*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- McPherson, G. E., Nielsen, S. G. & Renwick, J. M. (2012). Self-regulation interventions and the development of music expertise. I H. Bembenutty, T. J. Cleary & A. Kitsantas (Red.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (s. 355–382). Charlotte, NC: Information Age.
- Prøitz, T.S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønningen, A., Jeppsson, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Backer Johnsen, H. & Holst, F. (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden – en oversikt*. Norsk kulturskoleråd. Hentet fra https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/6344/orig/2019%20Forskningsoversikt%2025.4.pdf
- Stabell, E. M. & Jordhus-Lier, A. (2017). Fordypningsprogram i kulturskolen: I spennet mellom bredde og spesialisering. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS - den doble regnbuen* (s. 58–79). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Hentet fra <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>.
- Swanwick, K. (1998). The perils and possibilities of assessment. *Research Studies in Music Education*, 10(1), 1–11.
- Sivesind, K. (1993). Målstyring - sentralisering eller desentralisering. I B. B. Gundem, B. U. Engelsen & B. Karseth (Red.), *Om styring og læreplanutvikling* (s. 10–43). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Torrance, H. (2011). Using assessment to drive the reform of schooling: Time to stop pursuing the chimera? *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 459–485.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). To stjerner og et ønske. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>

- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen.* (Doktoravhandling) Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Vinge, J. (2017). What is good and bad children's music? Exploring quality and value in music for children. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 6(2), 1–15.
- Westby, I. A. (2017a). Undervisningsfaget musikk i grunnskole og kulturskole – to sider av samme sak? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS - den doble regnbuen* (134–156). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Hentet fra <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>.
- Westby, I. A. (2017b). Den profesjonelle kulturskolelæreren i et sammensatt yrkesfelt. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk: Didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver - [Festskrift til Geir Johansen]* (s. 115–125). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

John Vinge
Førsteamanuensis
Norges musikkhøgskole
john.vinge@nmh.no

Inger Anne Westby
Dosent
Norges musikkhøgskole
inger.a.westby@nmh.no