

John Vinge

Vurdering i musikkfag

*En deskriptiv, analytisk studie av
musikklæreres vurderingspraksis i
ungdomsskolen*

Avhandling for Ph.D.-graden

Norges musikkhøgskole, Oslo 2014

NMH-publikasjoner 2014:1

NMH-publikasjoner 2014:1
© Norges musikkhøgskole og John Vinge

ISSN 0333-3760
ISBN 978-82-7853-088-7
Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Tel.: +47 23 36 70 00
E-post: post@nmh.no
nmh.no

Publisert i samarbeid med Akademika forlag
Trykk: AIT Oslo AS

Forord

Denne avhandlingen markerer slutten på en fireårig stipendiatstilling jeg ble tildelt av Høgskolen i Hedmark 2009. Jeg skylder alle ansatte på musikkseksjonen ved lærerutdanningen i Hamar en stor takk for faglig, så vel som administrativ og personlig støtte i disse fire årene.

Avhandlingen ble videre muliggjort ved at jeg ble tatt opp på doktorgradsprogrammet ved Norges musikkhøgskole. Her har jeg møtt interessante foredragsholdere fra inn- og utland, som hver på sitt vis har utfordret meg og gjennom dette drevet arbeidet fremover. Musikkhøgskolens stipendiatmiljø har videre vært en berikelse. Å bli kjent med så mange artige, dyktige og (hver på sitt vis) særegne jenter og gutter, har gjort arbeidet med avhandlingen til noe annet enn fire år i ensomheten.

Jeg vil særlig takke mine veiledere Geir Johansen og Petter Dyndahl for alle innspill, all kritikk, all ros og all oppmuntring. Arbeidet med avhandlingen har vært tidvis slitsomt og tidvis artig – alltid ispedd en stor dose usikkerhet og bekymring. Nettopp derfor er det viktig med dyktige, krevende men også (til en viss grad) omsorgsfulle veiledere. Det har jeg i høyeste grad hatt.

Jeg traff Frede V. Nielsen første gang da jeg var hovedfagsstudent i musikkpedagogikk ved Høgskolen i Bergen i 1998. Jeg er takknemlig for at jeg igjen fikk erfare hans skarpe analytiske teft da han drøye ti år senere skulle få kommentere mitt forskningsprosjektet på et phd-kurs ved DPU. Takk også til Harald Jørgensen som tok seg bryet med å lese og kommentere deler av avhandlingsteksten i forbindelse med prøvedisputasen på NMH, noe som var svært nyttig for fullføringen av prosjektet.

En stor takk går videre til Odd Skårberg for kritisk lesing, gode innspill og positive oppmuntringer. Stephen Dobson ved Høgskolen i Hedmark fortjener også takk for interessante samtaler om skole, vurdering og vurderingsproblematikk.

Jeg vil benytte anledningen til å rette en ekstra stor takk til min gode venn og kollega Jon Helge Sætre. Vi ble kjent da jeg var ansatt på lærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo 2001-2004, og vi har fulgt hverandre tett siden. Vi har undervist sammen, holdt kurs sammen, skrevet artikler sammen og diskutert en hel masse om stort og smått i musikkundervisningens mangslungne verden. Ditt bidrag som fødselshjelper, inspirator og fagfelle i dette avhandlingsarbeidet har vært uunnværlig. Tusen hjertelig takk!

Takk også til studiens informanter som har tatt seg tid til å samtale med meg. Disse samtalen har selvsagt vært av ytterste betydning for den foreliggende studien.

Til slutt: Kjære Synva og Kari, nå blir det ingen flere doktorgrader på far og ektemann med det første.

Abildsø, Oslo, 31. juli 2013

John Vinge

Innholdsfortegnelse

FORORD	III
INNHOLDSFORTEGNELSE	V
PROLOG	XI
<u>1. TEMA OG PROBLEMSTILLINGER</u>	<u>1</u>
1.1. INNLEDNING	1
1.2. STUDIEN	2
1.2.1. STUDIENS MÅLSETTINGER	4
1.2.2. STUDIENS PROBLEMSTILLINGER	5
1.2.3. SPESIFISERING AV STUDIENS PROBLEMSTILLINGER	5
1.3. STUDIEN ER DESKRIPTIV, ANALYTISK OG EKSPLORATIV	7
1.4. FORFORSTÅELSE	8
1.5. AVHANDLINGENS OPPBYGGING	10
<u>DEL 1: BAKGRUNN OG NØKKELBEGREPER</u>	<u>13</u>
<u>2. NØKKELBEGREPER</u>	<u>15</u>
2.1. VURDERING FORSTÅTT SOM...	15
2.1.1. ...ET ALLMENNEMNESKELIG FENOMEN	15
2.1.2. ...ET KULTURELT-ESTETISK FENOMEN	16
2.1.3. ...ET DIDAKTISK ANLIGGENDE	18
2.2. DET DIDAKTISKE VURDERINGSBEGREPET	18
2.2.1. FORMATIV OG SUMMATIV VURDERING	20
2.3. FORSKRIFT TIL OPPLÆRINGSLOVEN, KAP. 3	21
2.3.1. UNDERVEISVURDERING	21
2.3.2. SLUTTVURDERING	22
2.4. VURDERING FOR OG AVLÆRING	23

2.4.1.	VURDERING FOR LÆRING-PEDAGOGIKKEN	24
2.4.2.	MÅL, KRITERIER OG KJENNETEGN PÅ MÅLOPPNÅELSE	26
2.5.	VURDERINGSPRAKSIS	28
2.6.	OPPSUMMERING KAPITTEL 2	29
3.	MUSIKK OG VURDERING	31
3.1.	MUSIKKFAGETS KUNNSKAPSRUNNLAG	31
3.2.	TRADISJONELLE OPPFATNINGER AV VURDERING	34
3.3.	FORSKNING PÅ VURDERING I MUSIKKFAG	37
3.3.1.	EMPIRISK FORSKNING PÅ VURDERING I MUSIKK	37
3.4.	OPPSUMMERING KAPITTEL 3	39
4.	ET ØKT FOKUS PÅ VURDERING	41
4.1.	HISTORISK PERSPEKTIVERING	42
4.2.	KUNNSKAPSLØFTET OG VURDERING	45
4.2.1.	KUNNSKAPSLØFTETS LÆREPLAN OG MUSIKKFAGET	48
4.2.2.	HVA SKAL VURDERES I HENHOLD TIL LK06?	52
4.3.	OPPSUMMERING KAPITTEL 4	54
DEL 2: TEORETISK RAMME OG METODE		55
5.	VURDERINGSTEORI	57
5.1.	RELIABILITET OG VALIDITET	58
5.2.	ANALYTISK - HOLISTISK	60
5.2.1.	INSTRUKSJONELLE OG EKSPRESSIVE MÅL	62
5.2.2.	OBJEKTIVITET OG SUBJEKTIVITET	65
5.2.3.	TINGLIGGJØRINGER	67
5.2.4.	PROSEDURAL OBJEKTIVITET	67
5.2.5.	KVALITATIVE VURDERINGER	68
5.2.6.	CONNOISSEURSHIP	69
5.2.7.	STANDARDREFERERT VURDERING	70
5.2.8.	KRITIKK SOM DIDAKTISK REDSKAP	71
5.2.9.	AUTENTISK VURDERING	73
5.3.	ET VURDERINGSTEORETISK KONTINUUM	75

6.	<u>VURDERING OG DIDAKTISKE MODELLER</u>	79
6.1.	DIDAKTIKKBEGREPET I SNEVER ELLER VID BETYDNING	79
6.2.	HEIMANN/SCHULZ-MODELLEN	83
6.3.	RAMMEFAKTORTEORI	88
6.4.	EN DIDAKTISK MODELL FOR VURDERINGSPRAKSIS	93
6.4.1.	SPESIFISERING AV MODELLENS OMRÅDER	96
7.	<u>VURDERING I ET PRAKSISTEORETISK PERSPEKTIV</u>	99
7.1.	STRUKTUR- OG AKTØRORIENTERTE RETNINGER	100
7.1.1.	STRUKTURORIENTERT RETNING	101
7.1.2.	AKTØRORIENTERT RETNING	102
7.2.	BOURDIEUS MELLOMPOSISJON	103
7.2.1.	SOSIALT ROM, SOSIALT FELT OG KAPITALBEGREPET	105
7.2.2.	HABITUS	109
7.3.	METODOLOGISKE KONSEKVENSER AV BOURDIEUS PRAKSISTEORI	113
7.4.	PRAKSISTEORIENS RELEVANS FOR EGEN STUDIE	114
7.4.1.	AKTØRER OG STRUKTURER I VURDERINGSFELTET	115
8.	<u>METODE</u>	121
8.1.	FORSKNINGSDESIGN	122
8.1.1.	VALG AV KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU OG DOKUMENTINNSAMLING	126
8.1.2.	UTVALG OG REKRUTTERING	129
8.1.3.	UTFORMING AV INTERVJUGUIDE	135
8.1.4.	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	139
8.1.5.	TRANSKRIBERING AV INTERVJUENE	140
8.2.	ANALYSE OG TOLKNING	142
8.2.1.	KODING OG KATEGORISERING	143
8.2.2.	FREMSTILLINGSFORMEN I RESULTATPRESENTASJONEN	149
8.3.	REFLEKSJONER OM STUDIENS PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET	150
8.3.1.	ETISKE BETRAKTNINGER	154

DEL 3: RESULTATER OG DISKUSJON **157**

9. BETINGELSESONRÅDET **159**

9.1. ENDRINGSFORTELLINGER	160
9.1.1. FØR OG NÅ-PERSPEKTIV	160
9.1.2. «NYE» VURDERINGSFORMER	168
9.1.3. <i>OPPSUMMERING: ENDRINGSFORTELLINGER</i>	173
9.2. ENDRINGSFORTELLINGER: TEORETISK PERSPEKTIVERING	175
9.3. LÆRERFORUTSETNINGER	179
9.3.1. VURDERING SOM TEMA I EGEN UTDANNING	180
9.3.2. SKOLELEDELSENS BETYDNING	181
9.3.3. LÆRERSAMARBEID OM VURDERING	184
9.3.4. KOMPETANSEHEVING GJENNOM EGENERFARING	188
9.3.5. <i>OPPSUMMERING: LÆRERFORUTSETNINGER</i>	193
9.4. RAMMEFAKTORER	194
9.4.1. TID	195
9.4.2. ANTALL ELEVER	201
9.4.3. UTSTYR OG ROMKAPASITET	205
9.4.4. <i>OPPSUMMERING: RAMMEFAKTORER</i>	208
9.5. BETINGELSESONRÅDET: TEORETISK PERSPEKTIVERING	210

10. BESLUTNINGSONRÅDET **219**

10.1.1. VALGFRIHET PÅ BESLUTNINGSONRÅDET	219
10.2. MUSISERING	222
10.2.1. SPILL PÅ INSTRUMENT	222
10.2.2. <i>OPPSUMMERING: SPILL PÅ INSTRUMENT</i>	230
10.2.3. SANG	231
10.2.4. <i>OPPSUMMERING: SANG</i>	236
10.2.5. SAMSPILL I BAND	237
10.2.6. <i>OPPSUMMERING: SAMSPILL I BAND</i>	242
10.3. KOMPONERING	244
10.3.1. KOMPONERING PÅ DATA	245

10.3.2.	<i>OPPSUMMERING: KOMPONERING PÅ DATA</i>	253
10.3.3.	KOMPONERING MED STEMME OG INSTRUMENTER	255
10.3.4.	<i>OPPSUMMERING: KOMPONERING MED STEMME OG INSTRUMENTER</i>	263
10.3.5.	DANS	265
10.3.6.	<i>OPPSUMMERING: DANS</i>	270
10.4.	LYTTING	271
10.4.1.	ARTISTPRESENTASJON, OPPGAVEBESVARELSER OG LYTTTEPRØVER	272
10.4.2.	<i>OPPSUMMERING: ARTISTPRESENTASJON, LYTTTEPRØVER OG OPPGAVEBESVARELSER</i>	278
10.5.	BESLUTNINGSSOMRÅDET: TEORETISK PERSPEKTIVERING	279
10.6.	NOEN BETRAKTNINGER OM SLUTTIVURDERINGEN	287
11.	<u>KONSEKVENSSOMRÅDET</u>	<u>291</u>
11.1.	POSITIVE HOLDNINGER TIL VURDERING I MUSIKKFAGET	292
11.1.1.	JEG ER TRYGGERE I MIN KARAKTERSETTING	292
11.1.2.	DET ER LETTERE Å BEGRUNNE KARAKTEREN	294
11.1.3.	ELEVENE VET HVA SOM SKAL TIL	296
11.1.4.	KARAKTERER MOTIVERER ELEVENE	297
11.1.5.	MUSIKKFAGET TAS SERIØST SOM SKOLEFAG	298
11.1.6.	VURDERINGSFOKuset GJENOPPDAGER DIDAKTIKKEN	299
11.2.	NEGATIVE HOLDNINGER TIL VURDERING I MUSIKKFAGET	300
11.2.1.	VURDERING TAR FOKuset BORT FRA DET SOM ER VIKTIG	300
11.2.2.	VURDERING BEGRENSER FAGETS MULIGHETER	303
11.2.3.	KARAKTERER I MUSIKK ER DØMMENDE	305
11.3.	KONSEKVENSSOMRÅDET: TEORETISK PERSPEKTIVERING	306
12.	<u>OPPSUMMERING AV RESULTATDELEN</u>	<u>315</u>
13.	<u>DISKUSJON OG AVSLUTNING</u>	<u>321</u>
13.1.	MOT EN FORSTÅELSE AV VURDERING SOM DIDAKTISKE SELVFORSVARSTRATEGIER	321
13.1.1.	STRUKTURELLE RAMMER I SPILLET OM VURDERING	325
13.1.2.	DIDAKTISKE SELVFORSVARSTRATEGIER I SPILLET OM VURDERING	331
13.1.3.	VURDERING <i>FOR</i> OG <i>AV</i> LÆRING, OG <i>SOM</i> SELVFORSVAR	338

13.2. VURDERINGENS BETYDNING FOR MUSIKKFAGETS UTFORMING	340
13.2.1. VURDERING SOM KONSTRUKSJON AV «FAG»	342
13.2.2. MULIGE MUSIKKFAG?	345
13.3. AVSLUTNING: MULIGE SCENARIOER FOR MUSIKKFAGET	350
<u>14. LITTERATUR</u>	<u>359</u>
<u>APPENDIKS</u>	<u>377</u>
DEL 1: VURDERINGSVERKTØY (1-31)	368
DEL 2: INTERVJUGUIDE, NSD-GODKJENNING, INFORMASJON OG SAMTYKKEERKLÆRING (32-33)	389

Prolog

Erindringsbilde 1

Kan ikke si jeg husker noe fra livets første sekunder, men dette har blitt meg fortalt: Lørenskog sykehus 1. aug. 1973 kl. 13.00. En velskapt gutt, 4030g, 51cm.

Erindringsbilde 2

Jeg var ni år, gikk på danseskole og lærte selskapsdans ispedd populære danser og musikk fra samtidas ungdomskultur. Det ene året Fame, det andre året Flashdance. Men det var først med Beatstreet det tok av. Vi lærte en klassisk pose, noen enkle grunntrinn, electric boogie, halsbrekkende øvelser som ormen, helikopteret osv. Jeg og kameratene mine, Terje og Raymond, øvde hjemme etter skoletid. Vi kjøpte like treningsdresser, koreograferte en egen dans som vi fikk fremføre på juleavslutninga på skolen. Jeg hadde mine egne moves, mine egne spesialiteter. Jeg slo stiften og hjul så ofte jeg kunne i løpet av de tre minuttene og 20 sekundene «Let's have a breakdance party» varte. Vi var utrolig gode, det var en herlig tid. En klassisk battle ble arrangert på ungdomshuset på Strømmen. Mamma og pappa kjørte oss dit. Terje, Raymond og jeg i baksetet, ikledd like joggedresser. 1. runde: En hel haug av gutter ute på gulvet. Trangt om plassen. Jeg tar stiften, en, to, tre ganger. Ormen, et par elektriske bølger gjennom armer og bein, så er 1. runde over. Jeg kom ikke videre. Måtte sitte på benken sammen med mamma og pappa og se mine kamerater helikopterdanse seg helt inn i finalen. I baksetet på vei hjem er det vanskelig å ikke begynne å grine. Jeg var ikke den som tok hip-hopen inn i undergrunnskulturen utover åttitallet, for å si det på den måten.

Erindringsbilde 3

Særoppgave Sten Tærud skole. 7. klasse, 1987. Min tittel: «Mozart, hans liv og musikk». Forventet karakter: S, selvfølgelig. Terje fikk S på oppgaven om dinosauruser. Jeg fikk M. Når moren min klaget – selvfølgelig gjorde hun det, jeg hadde jo vært så flink – fikk hun beskjed om at jeg hadde skrevet godt om Mozarts liv, men nesten ingen ting om hans musikk. Kriteriene, som jeg selv hadde gjort eksplisitt i oppgavens tittel, var ikke innfridd.

Erindringsbilde 4

Stav skole, Skjetten. Jeg er 19 år. Rett fra videregående skole til et arbeidsår der jeg skal bruke tida til å tenke på hva jeg skal bli når jeg blir stor, et såkalt «friår». Jeg er eneste musikklærer, ansvar for 250 ungdomsskoleelever. Arbeidet i klasserommet ga mersmak, jeg søkte meg til lærerskolen. Arbeidet med å karaktersette alle disse 250 elevene var derimot mildt sagt en prøvelse. Hvordan fikk jeg det egentlig til?

Erindringsbilde 5

«Vinge lager settingene som hovedsakelig er langsomme stemninger, men også kan reise seg som en bølge av aggresjon og energi. 'My heart is your machinegun' viser et glimrende manus uten bokstaver, ord eller setninger» Osloposten 1999, Odd R. Myhr.

Erindringsbilde 6

«Disse gutta fortjener ikke sex så lenge de lever» 1997, Natt & Dags anmeldelse av Trang Fødsels debutplate. Jeg vurderte å slutte i bandet, men det skulle gå ti år før jeg gjorde det. I mellomtida opplevde jeg følelsesmessig en konstant spenning mellom det kommersielle, økonomiske og ikke minst sosialt tiltalende på den ene siden, og det jeg den gang forsto som kunstnerisk kredibelt på den andre.

Erindringsbilde 7

«Vinge redegjør meget godt for narrativ teori. Hans utlegning viser god innsikt i tenkingen generelt, og han kjenner dessuten til interne motsetninger og varierende forståelser av narrativ-begrepet på fagfeltet. Det blir imidlertid en forholdsvis lang innledning (5 sider) før en narrativ analyseteknikk prøves ut på Vinges eget tekstmateriale. Selve utprøvingen av analyseteknikkene, som Vinge deler i en tematisk og en strukturell del, er sterkt underanalysert og tilfører lite. Det blir mer en teknisk utprøving av noen analysemåter på tynt grunnlag, og uten mål og mening». 2010, Essayvurdering på et delkurs om narrativ teori og metode på forskeropplæringen. Vurdering: Bestått.

Erindringsbilde 8

«Konklusjon: Grappa står sammen om opplegget, notert arrangement og didaktisk disposisjon. Her kunne sensor ønsket seg noe mer fyllestgjørende og korrekte skriftlige dokumenter. Opplegget med sang, trommer og dans/bevegelesaktivitet er godt tilrettelagt for målgruppen og kandidaten viser engasjement, vilje og til tider godt lederskap. Det som trekker særlig ned er innlæringen av melodi og tekst og hvordan dette ble presentert og gjennomført i møte med elevgruppen». Kandidat 253 ønsket en skriftlig begrunnelse for oppnådd karakter C på en gruppeeksamen i praktisk musikkdidaktikk, 2011. Dette var min oppsummerende konklusjon.

Erindringsbildene viser et liv i vurdering, mitt liv i vurdering, både fra perspektivet til den som gir vurderinger og den som blir vurdert. Vurderingene knyttes til uttrykk for verdier og rangeringer, til informasjon og domsavsigelser, de opptrer i formelle og uformelle kontekster – i utdanning, i arbeidslivet og i fritiden. Vurderingene uttrykkes og forekommer på ulike måter. Vurderingene i erindringsbildene dekker spennet fra objektive målinger til skjønnsmessige vurderingsuttrykk; fra ros til slakt; fra glede og oppstemthet til bunnløs fortvilelse. Erindringsbildene viser til utfordringer ved å gi vurderinger og til systemer for å formidle disse. Erindringsbildene er på ett nivå et uttrykk for en interesse og et engasjement med avhandlingens tema – en levd erfaring eller en forforståelse, for å foregripe et sentralt

vitenskapsteoretisk begrep. På et annet nivå er erindringsbildene ment å fungere dramaturgisk. De leder oppmerksomheten vår mot avhandlingens sentrale tema. I denne avhandlingen er det læreres vurderingspraksis i ungdomsskolens musikkfag som undersøkes. I et kontekstuellt perspektiv vil det likevel være riktig og viktig å inndra vurdering slik det opptrer i en større ramme, da dette vil kunne være med på å problematisere den vurderingspraksis som utspilles i klasserommet. Denne prologen er ment som akkurat det: Vise til begrepets mange fasetter og problemstillinger slik det er forstått og erfart av forskeren. Denne forståelseshorizonten bringer vi videre med oss inn i avhandlingen.

1. Tema og problemstillinger

1.1. Innledning

Elevvurdering har fått et økt fokus på 2000-tallet og preger nå skolens virksomhet på mange områder. Internasjonale pedagogiske strømninger skriver seg inn i nasjonale forskrifter og «vurdering for læring» søkes implementert i den daglige undervisningspraksisen. Gjennom nasjonale kunnskapsmålinger og internasjonale resultatsammenlikninger ønsker politikere, og samfunnet for øvrig, svar på om den norske skolen lykkes. Implementering av systematiske vurderingspraksiser både lokalt, gjennom den enkelte lærers klasseromspraksis, og nasjonalt, gjennom ulike testsystemer, synes på 2000-tallet å være sentrale pedagogiske tiltak for å få «mer kunnskap» og «mer læring» inn i den norske skolen.

Et økt fokus på vurdering, i alle dets former og fasetter, preger også ungdomsskolens musikkfag. Selv om musikkfaget verken inngår i nasjonale eller internasjonale testsystemer, skal nye krav til systematisk elevvurdering også gjelde her. Vurdering i musikkfag skal både fremme læring, følge gjeldende lovverk og retningslinjer, være pålitelig og rettferdig og samtidig være overkommelig gitt den tiden og de ressursene musikkfaget disponerer. Det kan virke som om vurderingsutfordringene i musikkfaget er spesielt mange. Undervisningsfaget musikk har et bredt og mangefasettert kunnskapsgrunnlag med både kunstneriske, håndverksmessige og vitenskapelige dimensjoner som dets faglige basis. Undervisningen søker å kultivere elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger gjennom praktiske, skapende og teoretiserende aktiviteter. Hvilke vurderingsformer skal læreren bruke for å måle elevenes læring i et slikt fag? Og hvilken læring er det i så fall snakk om? Hvordan klarer læreren i ungdomsskolen å gi individuelle tilbakemeldinger til den enkelte elev når han eller hun har fulle klasser og gjerne flere klasser i musikk? Hvordan skaffer læreren et bredt nok dokumentasjonsgrunnlag i et fag som kun har én time i uka? Hvordan takler

musikklæreren krav til likebehandling av elevene i et fag preget av mangfold i instrumenter og musikerroller? Hvordan begrunner læreren elevvurderinger i skapende aktiviteter hvis målet er å stimulere elevenes kreativitet? Og i et fag uten eksternt vurdert eksamen etter endt opplæring – hvordan kan den enkelte musikk lærer på den enkelte skole være sikker på at han eller hun ikke stiller for strenge eller for milde krav?

1.2. Studien

I denne avhandlingen undersøker jeg musikk læreres vurderingspraksis i ungdomskolens musikkfag. Vurderingspraksis forstås som de samlede vurderingshandlinger som lærerne planlegger for og iverksetter for å innhente informasjon om elevenes læringsprosess og tilegnede musikkfaglige kompetanse. Gjennom studien søker jeg innsikt i hvordan elevvurdering oppleves, praktiseres og begrunnes av musikk lærerne og hvordan deres vurderingspraksis formes og utvikles i et utdanningsfelt preget av en rekke regulerende forhold.

Vurderingsbegrepet er i seg selv mangfoldig og vurderingshandlinger kan knyttes både til allmennmenneskelige psykologiske prosesser og til kulturelle og estetiske prosesser. I denne avhandlingen betraktes vurdering først og fremst som et didaktisk anliggende, knyttet til elevers læring i musikkfaget. Vurdering som et didaktisk anliggende kan omhandle en lærers bedømming av et elevarbeid for å gi eleven informasjon om hva han eller hun skal gjøre for å forbedre læringen eller læringsresultatet. Denne bedømmingen kan følge av uformelle vurderingshandlinger, f.eks. kontinuerlige observasjoner av elever i den daglige undervisningssituasjonen. Vurdering som didaktisk anliggende kan også handle om en lærers verdsetting av et elevarbeid i form av et karakteruttrykk. En slik verdsetting kan følge av formelle vurderingshandlinger, f.eks. prøver, tester og framføringer. Prosjektets problemfelt omfatter med andre ord temaer knyttet til summen av vurderingsprosedyrer på elevnivå, det vil si både formative og summative vurderingshandlinger samt relasjonen mellom disse. Selv om økte krav til systematisk elevvurdering gjelder for hele grunnskolen, er musikkfaget i

ungdomsskolen valgt som undersøkelsesområde da det også her gis vurdering med karakter. Karaktergivning, dokumentasjonskrav og begrunnelser legger, som vi skal se, en ekstra dimensjon til vurderingsutfordringene.

Fortellinger om praksis

I denne avhandlingen gir 14 musikk lærere oss innsikt i deres vurderingspraksis. Samtlige jobber i en stor kommune på Østlandet der utdanningsetaten har «vurdering for læring» som satsningsområde. «Vurdering for læring» som pedagogisk konsept ser på systematisk vurderingsarbeid som en nøkkelfaktor for økt læringsutbytte for alle elever. Jeg har intervjuet disse lærerne om deres intensjoner, tanker og holdninger om vurderingsarbeid og hvilken betydning satsningsområdet «vurdering for læring» har for deres musikkfag. Lærerne har fortalt om strategier og prosedyrer for vurderingsarbeidet og hva de opplever som særlig utfordrende knyttet til dette. Jeg har også fått tilgang til ulike dokumenter som lærerne bruker i tilknytning til undervisning og vurdering. Samlet utgjør denne empirien lærernes *fortellinger* om praksis. Musikk lærernes fortellinger om praksis betyr i denne studien at informasjonen innhentes primært gjennom forskningsintervjuer og ikke gjennom observasjon av praksis. Intervju som datainnsamlingsmetode er valgt fordi en vesentlig målsetning for prosjektet, ved siden av å beskrive ulike vurderingspraksiser i musikkfaget, er å undersøke grunnlaget for hvorfor lærerne handler og tenker som de gjør. Dette grunnlaget forstås som et bredt anlagt didaktisk grunnlag, der fagets innholdsstruktur, fagets rammefaktorer, lærernes (og elevenes) didaktiske forutsetninger og lærernes implisitte teori eller tause kunnskap inngår som undersøkelsesobjekter. Jeg har vurdert det slik at denne informasjonen får jeg best tilgang til ved å snakke med lærerne og lese deres dokumenter. Ytterligere begrunnelser og informasjon om forskningsmetodiske valg redegjøres for i metodekapittelet.

I nyere nordisk musikkpedagogisk litteratur er didaktisk mangfold et tydelig trekk (Sætre og Vinge 2010: 167). Det hevdes at musikkfaget ikke er «gitt», men i stadig utvikling i henhold til strømninger i det musikalske praksisfeltet. Lærere er også forskjellige både med tanke på kompetansebakgrunn, erfaring, interesser og engasjement, og innholdet i musikkfaget vil følgelig variere fra lærer til lærer og fra skole til skole. Selv om det finnes en statlig læreplan

(LK06) som angir visjoner for musikkfaget, begrunner fagets rettmessige plass i det obligatoriske opplæringssystemet og lovfester målsetninger for elevenes læring, må denne læreplanen allikevel forstås, til dels tolkes og omsettes i praksis i det enkelte klasserom, av den enkelte lærer i møte med hans eller hennes elever. Man sier derfor at musikkfaget og dets kunnskap og innhold konstrueres og skapes gjennom praksis i en sosial og situasjonsbestemt kontekst (Krüger 1998, Nerland 2004a). Det er grunn til å anta at de ulike undervisningspraksisene som finnes rundt omkring på de ulike skolene også vil fordre spesifikke vurderingspraksiser. Det kan godt tenkes at undervisningspraksisene også konstrueres på bakgrunn av spesifikke vurderingspraksiser. Er det faglige aspekter lærere unngår å behandle i musikkfaget fordi det er vanskelig å vurdere dem? Prioriterer lærere spesielle aktiviteter og tema fordi disse er enklere å vurdere enn andre temaer? Med andre ord – kan et økt fokus på vurdering bidra til konstruksjoner av spesifikke musikkfag?

1.2.1. Studiens målsettinger

På bakgrunn av det problemfeltet som jeg har skissert innledningsvis, blir avhandlingens målsettinger å:

1. Beskrive og analysere ulike vurderingspraksiser i ungdomsskolens musikkfag.
2. Redegjøre for hvordan vurdering i musikkfag oppleves og praktiseres av musikkklærere.
3. Forstå og reflektere omkring hvordan ulike strukturelle forhold kan virke regulerende på disse praksisene.
4. Reflektere omkring hvordan og i hvilken grad ulike vurderingspraksiser i musikkfaget også kan konstruere ulike musikkfag.

1.2.2. Studiens problemstillinger

Med utgangspunkt i studiens målsettinger, utleder jeg følgende problemstillinger:

1. Hvordan foregår vurdering i musikkfaget på ungdomsskolen?
2. Hvilke faktorer synes å betinge musikk lærernes vurderingspraksis?
3. Hvordan påvirker krav om vurdering musikk lærernes beslutninger om valg av musikkfaglig innhold og læringsaktiviteter?
4. Hvilke holdninger har musikk lærerne til vurdering i musikkfaget?

1.2.3. Spesifisering av studiens problemstillinger

Hvordan foregår vurdering i musikkfaget i ungdomsskolen?

Praksis beskrives i denne studien gjennom lærernes fortellinger. Dermed er det ikke den observerte praksis og dens mulige observerbare effekter som studeres, men den opplevde praksis gjennom lærernes fortellinger, refleksjoner og synspunkter. For å kunne besvare spørsmålet om hvordan vurdering i musikkfaget foregår vil jeg redegjøre for de vurderingsformer, vurderingsverktøy og vurderingsprosedyrer som lærerne benytter seg av for å innhente informasjon om elevenes læring i musikkfaget. En kvalitativ studie av 14 læreres vurderingspraksis, innenfor en og samme kommune, kan gi oss et innblikk og forståelse av disse 14 lærernes vurderingspraksis. Det er ikke denne studiens intensjon å generalisere funnene til å gjelde en større populasjon. Like fullt representerer studiens informanter en variert bakgrunn med tanke på musikkfaglig og pedagogisk kompetanse, ansiennitet og erfaring. Informantene jobber på ulike skoler, med ulike elevsammensetninger, rammefaktorer og faglige prioriteringer. Dette vil kunne gi oss en variasjon i ulike vurderingshandlinger og begrunnelser. Gitt denne variasjonen vil det dermed vær grunn til å anta at disse vurderingspraksisene også vil finnes andre steder og gjelde flere lærere, uten at denne studien legger opp til å verifisere dette.

Hvilke faktorer synes å betinge musikk lærernes vurderingspraksis?

En lærer er situert i et utdanningsfelt der en rekke aktører og strukturer påvirker og delvis rammer inn lærerens handlingsrom. Jeg ønsker å beskrive dette handlingsrommet og dets betydning for lærerens vurderingspraksis. Fremstår lærerens vurderingspraksis slik den gjør på grunn av hans eller hennes vurderingskompetanse? Hvilken rolle spiller læreplanen, vurderingsforskriften eller nye pedagogiske strømninger som «vurdering for læring» for utformingen av lærerens vurderingspraksis? Bidrar ytre økonomiske og ideologiske rammer formende på praksis? Velger læreren former og prosedyrer for vurdering for å imøtekomme utfordringer «innbakt» i de musikkfaglige aktivitetene? Har tid avsatt til undervisning, antall elever og rom- og utstyrssituasjonen noe å si for lærerens vurderingspraksis? Og hvilken betydning for utforming av vurderingspraksis spiller forventninger og krav fra elever, foreldre og andre aktører i utdanningsfeltet?

I denne avhandlingen legges Pierre Bourdieus praksisteori (1977/2005) til grunn for forståelsen av dette komplekse feltet, der læreren som profesjonsutøver trekkes mellom egne intensjoner, valg og holdninger og utdanningsfeltets mulige regulerende strukturer.

Hvordan påvirker krav om vurdering musikk lærernes beslutninger om valg av musikkfaglig innhold og læringsaktiviteter?

I hvilken grad krav om vurdering påvirker lærernes beslutninger om valg av musikkfaglig innhold vil sannsynligvis fremstå noe ulikt hos de ulike lærerne. Lærerne er forskjellige med tanke på utdanningsbakgrunn, kompetanse og erfaring og de jobber på ulike skoler med ulike forutsetninger for musikkfaget. Like fullt vil vurderingsforskriften og læreplanen være en felles referanse, og kommunens pedagogiske satsning gjennom «vurdering for læring» vil også kunne prege lærerens undervisningspraksis. Fører et økt krav om systematisk vurdering med utstrakt bruk av dokumentasjon og rapportering til at lærerne prioriterer noen områder i faget mer enn andre, eventuelt velger bort noen aktivitetsformer til fordel for de som er lette å måle?

Hvilke holdninger har musikk lærerne til vurdering i musikkfaget?

Flere forskere mener at dersom vi ønsker å forstå en lærers undervisningspraksis, må vi få et grep om de holdninger, ideer, normer, verdier, trosoppfatninger, antakelser osv. læreren bringer med seg inn i undervisningen (se f.eks. Clarke og Yinger 1977; Lauvås og Handal 2000; Krüger 2000; Alexander 2001). Jeg tror også at en lærers profesjonelle kunnskap ikke kun består av evnen til å formidle et bestemt innhold til en gruppe elever, men at det foreligger bestemte oppfatninger hos læreren om hva som er relevant, riktig og viktig med tanke på sine elever og deres læring. Lærerens profesjonelle kunnskap modifiseres og utvikles også på bakgrunn av undervisning og i møtet med elever. I denne studien er det læreres vurderingspraksis som skal beskrives og forstås. Tilsvarende vil denne kunne formes og utvikles på bakgrunn av lærernes erfaringer med vurdering. Gjennom erfaring formes lærernes holdninger, som igjen blir medkonstituerende for deres forutsetninger for vurdering. Når jeg skal redegjøre for lærernes holdninger til vurdering handler det om å få tak i deres oppfatninger, synspunkter, meninger osv. om vurderingens ulike funksjoner og utfordringer.

1.3. Studien er deskriptiv, analytisk og eksplorativ

En viktig oppgave for en ikke-normativ didaktik er at analysere og afdække de bagvedliggende forudsætninger, begrundelser og antagelser, som har medført de pågældende bestemmelser og anvisninger. Heri ligger muligheden for at ændre dem på et reflekteret grundlag (Nielsen 1994: 17).

Min intensjon med denne studien er ikke å avdekke feil eller mangler ved de vurderingspraksiser som her beskrives. Jeg ønsker heller ikke å vurdere lærernes praksiser som gode eller dårlige. Avhandlingen søker ikke å løfte fram og beskrive en «best practice» for vurdering på bakgrunn av den informasjonen som fremkommer i studien. Denne studien er heller ingen studie av vurderingspraksisers effekt – om praksisene fører noe sted hen. Disse betingelsene er viktige å avklare i en deskriptiv og analytisk didaktisk studie, og

de ligger samtidig til grunn for min avtale med mine informanter (se metodedel og appendiks, del 2). Hensikten med å beskrive og forstå musikk lærernes vurderingspraksis gjennom en analytisk og deskriptiv tilgang er, i tråd med Nielsen (1994, op. cit.), nettopp å kunne avdekke de forutsetninger, begrunnelser og antakelser som ligger til grunn for denne praksisen.

Vurdering i musikkfag er (av ulike grunner) lite undersøkt i nordisk musikkdidaktisk forskning, og vurderingspraksis er følgelig underrapportert i den musikkdidaktiske litteraturen (Johansen 1994; Murphey og Espeland 2007). Vi vet for lite om hvordan vurdering foregår, hvilke utfordringer lærerne møter i vurderingsarbeidet og hvilke løsninger de velger. Det økte fokuset på vurdering i den norske skolen på 2000-tallet bidrar ytterligere, etter mitt syn, til et behov for forskningsbasert empirisk kunnskap om dette emnet. Jeg ser derfor på denne studien som et bidrag i så måte. Studien legger ikke til grunn noen eksplisitte hypoteser som skal bekreftes eller avkreftes. Den legger heller ikke til grunn noen eksplisitte teorier som skal valideres gjennom det empiriske arbeidet. Snarere kjennetegnes studien av en forskningsinteresse rettet mot et tema og en problematikk jeg ønsker å få bedre innsikt i. Dette temaet og denne problematikken konstitueres av en rekke begreper, teorier, prinsipper, forståelser og antakelser. Jeg har derfor valgt en forskningstilgang som er åpen, kvalitativ og eksplorerende for å kunne svare på studiens målsetninger og problemstillinger. Denne tilgangen er inspirert av Grounded Theory Method – GTM (Bryant og Charmatz 2007).

1.4. Forforståelse

Jeg har lenge hatt en interesse for vurdering og vurderingsproblematikk innenfor en skolekontekst, men også slik den kommer til uttrykk i anmeldelser av konserter, innspillinger og gjennom forskjellige konkurranser. Prologen i denne avhandlingen avspeiler i så måte dette interessefeltet. Innenfor en skolekontekst har jeg som elev og student, i ulike faser av livet, selv blitt vurdert. Jeg har erfart på kroppen alt dette fører med seg av positiv inspirasjon på den ene siden og skuffelser på den andre. Som lærer i diverse skoleslag har jeg selv gitt vurderinger og kjent på en usikkerhet som oftest følger slike

prosesser. Som jurymedlem i Ungdommens kulturmønstring, Spellemannsprisen, Folkelarm og diverse opptakskomiteer har jeg hatt mine runder med faglige disputer når prestasjon skal rangeres. Som utøvende musiker og komponist har jeg fått min musikk anmeldt. Jeg har ofte reflektert over hvor grunne slike vurderinger kan være når de presenteres i et språk som skal innpasses i tabloidenes begrensede formater. Noen ganger har jeg også tenkt at slike vurderinger handler mer om anmelderens ønske om å markere seg selv, enn et ønske om å formidle produktets verdi på en opplysende og dekkende måte. I selvrefleksivitetsens ånd har jeg også tidvis undret meg over om et snev av slike markeringsbehov også er tilstede i mine egne vurderinger – uavhengig av kontekst.

Felles for erfaringene jeg har med vurdering fra en skolekontekst og en videre kulturell-estetisk kontekst, er at de kretser rundt forestillinger om kvalitet. Hva er godt og hva er dårlig? Hva skal til for at noe som er dårlig kan bli bra? Finnes det objektive kriterier for vurdering av musikk? Kan en vurdering være en kvalitativ god vurdering selv om det som vurderes er kvalitativt dårlig? Det er slike spørsmål som har vekket min forskningsinteresse, selv om denne avhandlingen ikke tar mål av seg å besvare disse.

Rett i forkant av mitt ansettelsesforhold ved Høgskolen i Hedmark ble jeg sammen med Jon Helge Sætre (Høgskolen i Oslo) engasjert av Oslo kommune til å forfatte en veileder for vurdering i musikkfag. Arbeidet med denne veilederen brakte meg nærmere det problemfeltet jeg studerer i denne avhandlingen. Sammen med en gruppe erfarne ungdomsskolelærere var oppdragets mandat å bidra til å klargjøre vurderingsforskriftens betydning for musikkfaget, samt foreslå ulike verktøy og prosedyrer for vurdering av læreplanens kompetansemål. Arbeidet med denne veilederen ga meg en bevissthet omkring det formelle lovverket som musikkfaget skal forholde seg til, og en videre undring over de mange utfordringer som muligens kan følge av implementeringen av dette. Etter at denne veilederen ble publisert (Sætre og Vinge 2009) har jeg vært engasjert som foredragsholder og kursleder på en rekke vurderingsseminarer for lærere i grunnskolen. I forlengelsen av dette arbeidet, og parallelt med avhandlingsarbeidet, har jeg også fått publisert to artikler om vurdering i musikkfag (Sætre og Vinge 2010; Vinge 2012).

Avslutningsvis i denne korte selvbiografiske bekjennelsen må jeg nevne at min datter begynte i Oslo-skolen ett år ut i min stipendiatperiode. Som mange andre kommuner i landet, har også Oslo-kommune «vurdering for læring» som satsningsområde. Som far har jeg dermed fått erfare hvordan dette konseptet kan materialiseres: Ukentlige gloseprøver; hyppige kapitellprøver i matematikk; Carlstens lesetester; kontinuerlig «LUS»-ing; konkrete eksplisitte faglige og sosiale målsetninger på ukeplanene; kriterier for hvordan man skal oppføre seg oppført i plakats form på ulike steder på hele skolebygget; nasjonale prøver og lokale kartleggingsprøver. Min datters resultater på alle disse områdene blir sirlig dokumentert i skjemaer med rubrikker for måloppnåelse og fremvist oss på de halvårlige utviklingssamtalene. Læreren gjennomgår skjemaet punkt for punkt og hele familien signerer på at vi er innforstått med innholdet. Dokumentene arkiveres i en portefølje på skolen og hos Utdanningsetaten. Jeg kan ikke huske å selv ha blitt monitorert på tilsvarende vis da jeg var elev i grunnskolen, dette representerer i så måte noe nytt. Som foreldre gir denne formen for systematikk en viss oversikt over vår datters faglige utvikling, noe som jeg synes er positivt. Samtidig må jeg innrømme at systemet til tider kan virke noe voldsomt.

Hensikten med denne korte utleggingen av min forforståelse er å gjøre leseren kjent med de forutsetningene jeg bringer med meg inn i forskningen. Hvordan jeg bruker denne forforståelsen som en ressurs i avhandlingsarbeidet redegjør jeg videre for i metodekapittelet.

1.5. Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen består av 3 hoveddeler. Underveis i avhandlingen vil jeg i forkant av disse delene, og i begynnelsen av hver dels underliggende kapitler, redegjøre for dets innhold, struktur og funksjon. Derfor nøyer jeg meg her med å presentere avhandlingens oppbygging på en summarisk måte.

Del 1: Bakgrunn og nøkkelbegreper

Denne delen består av tre kapitler: «Nøkkelbegreper» (2), «Musikk og vurdering» (3) og «Et økt fokus på vurdering» (4). Samlet tjener kapitlene den

funksjon i avhandlingen å avklare sentrale begreper, belegge en rekke påstander og gi ytterligere et perspektiv på problemfeltet gjennom en historisk fremstilling. Denne delen tjener videre den funksjon å danne en forståelsesramme for den senere teorifremstillingen og for resultatutviklingen.

Del 2: Teoretisk ramme og metode

Denne delen består av fire kapitler: «Vurderingsteori» (5), «Vurdering og didaktiske modeller» (6), «Vurdering i et praksisteoretisk perspektiv» (7) og «Metode» (8). De tre første kapitlene i denne delen tjener den funksjon i avhandlingen å gi et ytterligere teoretisk perspektiv på vurdering og samtidig etablere en type systematikk, relevant for det kommende analyse- og tolkningsarbeidet. I metodekapittelet redegjør jeg for studiens design og de teoretiske og praktiske tilnærmingene til innsamlingen, analysen og tolkningen av det empiriske materialet.

Del 3: Resultater og diskusjon

Resultatene er organisert i 3 hovedkapitler: «Betingelsesområdet» (9), «Beslutningsområdet» (10) og «Konsekvensområdet» (11). I disse kapitlene blir vi kjent med studiens informanter som gjennom sine fortellinger gjør meg i stand til å nærme meg studiens problemstillinger. Resultatene som fremkommer i disse kapitlene oppsummeres i et eget kapittel (12).

Avhandlingen avsluttes med en diskusjon (13). Det jeg anser som studiens mest interessante resultater føres inn i en praksisteoretisk ramme med det formål å forstå disse resultatene.

Del 1:

Bakgrunn og nøkkelbegreper

Denne delen består av tre kapitler, «Nøkkelbegreper» (2), «Musikk og vurdering» (3) og «Et økt fokus på vurdering» (4). Samlet tjener kapitlene den funksjon i avhandlingen å avklare sentrale begreper og perspektiver på vurdering i en historisk og samtidig kontekst; den belegger en rekke påstander og perspektiver sentrale for min forskningsinteresse for vurdering i musikkfag. Den tjener videre den funksjon å danne en forståelsesramme for den senere teorifremstillingen og for resultatutviklingen. Hvert kapittel avslutter med en oppsummering som hver på sin måte viser tilbake til studiens målsettinger og samtidig peker fremover mot kommende kapitler.

2. Nøkkelpbegreper

Vurderingslitteraturen bugner over 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. Denne studien anlegger et bredt perspektiv på musikklereres vurderingspraksis og vil følgelig måtte forholde seg til flere av vurderingslitteraturens begreper. I dette innledende kapitlet skal jeg derfor avklare og definere noen sentrale vurderingsbegreper som kommer til å anvendes gjennomgående i denne avhandlingen.

2.1. Vurdering forstått som...

Vurdering kan forstås på ulike måter og forekomme på ulike arenaer. De ulike forekomstene har allikevel tangerende og overlappende betydning slik de fremstår på disse ulike arenaene. Jeg skal derfor innledningsvis se på ulike forståelser av vurderingsbegrepet for så å avgrense og definere vurderingsbegrepet slik det kan forstås i en didaktisk kontekst.

2.1.1. ...et allmenmenneskelig fenomen

Etymologisk er vurdering en omskriving av *vrude* (utledet fra det tyske *werderen*) og betyr noe i retning av *å bestemme verdien av noe*. Akte, anse, anslå, beregne, betrakte, bedømme, estimere, evaluere, måle, påskjønne, sette,

sette pris (på), ta stilling til, taksere og verdsette, er alle synonymer til begrepet vurdering.¹ Disse begrepene brukes aktivt i vårt språk og fremstår i våre daglige gjøremål: Vi måler høyde og vekt, vi beregner avstander, vi sier at vi setter pris på noen, vi setter pris på ulike objekter (f.eks. mat og kunstverk), vi anslår sannsynligheten for at noe skal inntreffe, vi tar stilling til ulike utfordringer i det daglige og handler mer eller mindre reflektert der etter. På det mest allmennmenneskelige og ordinære kan vi forstå vurdering som en grunnleggende menneskelig handling knyttet til persepsjon, valg og sortering. Mange vurderingshandlinger i det daglige er automatiserte, nærmest intuitive refleks-handlinger basert på vår levde erfaring, vår kunnskap og erindring om objekter og hendelser omkring oss. Hele kontinuumet fra intuitive, nærmest refleksartede handlinger og valg til mer gjennomtenkte avgjørelser kan knyttes til vurderinger. Tilsvarende vil de vurderinger vi gjør av elevenes prestasjoner i klasserommet være basert på vår erfaring med og vår kunnskap om forhold knyttet til musikkfag, undervisning og læring. Også disse vurderingene vil kunne befinne seg på hele kontinuumet fra intuitive handlinger til reflekterte avgjørelser.

2.1.2. ... et kulturelt-estetisk fenomen

Vurderingsbegrepet har videre en sentral plass i kulturelle og estetiske praksiser og kontekster. Vi liker og vi misliker, vi elsker og hater, vi bryr oss om eller er likegyldige til ulike former for kulturelle uttrykk. Simon Frith (1996) hevder at all kulturell aktivitet, det være seg å gå i teater, spille eller lytte til musikk, se en utstilling, skape kulturelle produkter uansett sjanger og stil «involves the constant activity of judging and differentiating» (ibid.: 251). Swanwick (1999) skiller mellom vurderingshandlinger innenfor utdanningsinstitusjonene og formell musikkundervisning, og vurderingshandlinger knyttet til menneskets daglige omgang med musikk. Swanwick omtaler vurderingen av musikk i det daglige som en

¹ www.ordnett.no

filtreringsprosess (ibid.: 71). I vår omgang med musikk foretar vi kontinuerlige valg basert på våre smakspreferanser. Der vi har kontrollen selv, filtrerer vi ut uønsket lyd. Vi skrur av radioen når det kommer musikk vi ikke liker eller vi skifter kanal. Om vi kan, reiser vi oss og går fra en konsert vi synes er kjedelig, vi unngår å kjøpe en plate etter en kort prøvelytting. Dette er aktive uttrykk for kulturelle vurderinger av musikk vi ikke ønsker å høre. Denne blokkeringen hører under det Swanwick omtaler som filtreringens negative side. Filtreringens positive side manifesteres når vi aktivt «filtrerer inn» (ibid.). Vi skrur opp lyden på radioen, vi stiller oss i kø for å sikre oss konsertbilletter til vår favorittartist, vi laster ned den musikken vi har lyst å høre på. Disse handlingene er personlige, uuttalte og ofte spontane og intuitive (som når vi resolutt skrur av radioen etter første akkord). Vi trenger ikke å forklare noen hvorfor vi handler som vi gjør, hvorfor vi liker eller misliker. Ingen etterspør våre personlige vurderingskriterier eller ber om noen begrunnelse for våre valg og handlinger. Ifølge Swanwick trenger ikke disse vurderingene i det daglige å artikuleres eller legitimeres, slik tilfellet er med formelle vurderinger innenfor utdanningsystemet. Like fullt kan det se ut som at slike språklige begrunnelser for smak er en vesentlig del av det å være engasjert i kultur, innbefattet det å nyte estetiske produkter.

Part of the pleasure of popular culture is talking about it; part of its meaning is this talk, talk which is run through with value judgements. To be engaged with popular culture is to be discriminating, whether judging the merits of a football team's backs or an afternoon soap's plot. «Good» and «bad» or their vernacular versions («brilliant,» «crap») are the most frequent terms in everyday cultural conversation (Frith 1996: 4).

Frith mener at kulturelle vurderinger og rangeringer er av vesentlig sosial karakter. Gjennom å tilkjenne våre kulturelle preferanser befester vi vår subjektive og sosiale identitet. Å sette pris på musikk, eller å vurdere musikk, det være seg privat og personlig eller offentlig, er med andre ord del av en identitetsprosess. Hvordan smak og smakspreferanser dannes, utvikles og opprettholdes er først og fremst et sosiologisk og et kulturteoretisk problem som faller litt på siden av en studie av musikklæreres vurderingspraksis. Men som vi skal se er også lærere mennesker med en interesse, en smak og et engasjement.

2.1.3. ...et didaktisk anliggende

Vurdering finnes som kjent også i utdanningsinstitusjonene, som en del av formell undervisning. Også innenfor det formelle undervisningssystemet vil vurdering og vurderingsprosesser fremstå ulikt, med ulik betydning og funksjon. Generelt kan man si at vurderingens overordnede hensikt i en didaktisk kontekst er å gi elever, lærere og samfunnet forøvrig informasjon som kan bidra til å sette verdi på og/eller forbedre både undervisningen og læringen.² I dagligtalen brukes gjerne begrepene evaluering og vurdering om hverandre og har det samme betydningsinnholdet. I nyere tid har det innenfor pedagogisk litteratur utviklet seg en praksis der det engelske begrepet «assessment» refererer til «the appraisal of individual student performance», altså elevvurdering eller individvurdering, mens «evaluation» brukes om «the appraisal of the program – its content, the activities it uses to engage students, and the way it develops thinking skills», med andre ord programevaluering (Eisner 2002: 178). Tilsvarende gjelder for norsk pedagogisk diskurs. Vi bruker begrepet vurdering (assessment) spesifikt knyttet til elev- eller individvurdering, noe jeg også gjør i denne studien.

2.2. Det didaktiske vurderingsbegrepet

Jeg legger til grunn Hanken og Johansens (1998) definisjon av vurdering. Vurdering fremstilles her som «et strukturert og systematisk arbeid med å bedømme noe i forhold til visse kriterier» (ibid.: 117). Dette strukturerte og systematiske arbeidet forstås i denne studien som de handlinger læreren planlegger og gjennomfører for å innhente informasjon om elevenes kompetanse i musikk, for å kunne gi elevene veiledning underveis i læringsprosessen og/eller for å kunne bedømme et arbeid i etterkant, f.eks.

² Vurderingens *hva, hvordan* og *hvorfor* er utførlig gjort rede for i mange lærebøker og samlinger utover 2000-tallet (se f.eks. Dale og Wærness 2006; Dobson et al. 2009; Engh 2011; Engh og Dobson 2010; Engh et al. 2007; Hartberg et al. 2012; Nordahl 2012).

med et karakteruttrykk. Som vi senere skal se legger ny vurderingspedagogikk vekt på elevenes egenvurdering og hverandrevurdering. Når jeg like fullt med denne definisjonen retter blikket mot lærerens vurdering, er det på grunn av avhandlingens forskningsspørsmål. Jeg studerer lærerens vurderingspraksis, og er primært opptatt av de vurderingshandlingene som initieres og utføres fra lærerens side. Når Hanken og Johansen definerer vurdering som et *strukturert* og *systematisk* arbeid, vil det være naturlig å lese inn en gradforskjell i dette arbeidet. Som vi skal se vil vurderingspraksiser der skjemaer for måloppnåelse, hyppige vurderingssituasjoner og fylldig vurderingsdokumentasjon inngår, kunne oppfattes som mer strukturert og systematisk enn praksiser preget av mer intuitive kjennerskapsvurderinger. Graden av systematikk vil også variere mellom *formelle* og *uformelle* vurderinger. I det samme en lærer rettleder eller korrigerer en elev som for eksempel spiller gitar, vil det alltid ligge en vurdering til grunn. Hva læreren velger å si til eleven, hvilke tips eller råd, skryt eller skjenn han gir, er et resultat av en vurdering. Disse uformelle vurderingshandlingene kan være mer eller mindre intuitive og reflekterte hos den trente lærer og vil kunne forstås som mindre systematiske og strukturerte enn de formelle vurderingene som gjøres ved skriftlige tester, spilleprøver, eksamener, opptaksprøver osv. Begrepet *bedømmelse* i Hanken og Johansens vurderingsdefinisjon forekommer både underveis i læringsprosessen, som en veiledende vurdering og som en avsluttende tellende bedømming i slutten av læringsprosessen. Bedømmelsen kan formidles til eleven verbalspråklig i form av muntlige eller skriftlige kommentarer, eller ved symbolske representasjoner som for eksempel graderte karakterer. Et klapp på skuldra, et smil eller et nikk, eller i negasjon; et sukk eller et rist på hodet, vil også kunne formidle en lærers bedømmelse. *Kriteriebegrepet* i Hanken og Johansens definisjon skal også undersøkes nærmere. Vi kan forstå kriterier som noe uttalt og eksplisitt, noe som er skrevet ned og gjort tilgjengelig for offentligheten. Men kriteriene kan også være personlige, uuttalte og vanskelig å verbalisere.

Vurderingens former og funksjoner innenfor en didaktisk kontekst redegjøres nærmere for i det kommende.

2.2.1. Formativ og summativ vurdering

Formativ og summativ vurdering er de tradisjonelle termene innenfor vurderingslitteraturen som henspiller på vurderingens ulike formål.³ En vurdering 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 tilstand og formulerte mål og sette inn tiltak for å minske dette gapet (Black et al. 2003: 2). Prosessvurdering er et begrep som omtaler det samme, da den formative vurderingen først og fremst retter seg mot læringsprosessen (se f.eks. Engh et al. 2007: 28f). En formativ vurdering peker *fremover* mot elevens økte læringsutbytte.

En summativ vurdering peker tilsvarende *tilbake* på den læringen som allerede har skjedd og omtales også som produktvurdering (ibid.). Hensikten med en 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 denne elevens kompetanse. Vurderingen er en oppsummerende vurdering etter et endt undervisningsløp og er gjerne forbundet med prøver og tester. Informasjonen om en elevs oppnådde kompetanse formidles på ungdomsskolen gjerne i form av en karakter. En kartleggingsprøve eller en test som måler en elevs kunnskaper og ferdigheter på et gitt tidspunkt, med eller uten karakterer, vil kunne fungere formativt hvis informasjonen fra denne brukes av læreren eller eleven for å sette inn tiltak for å forbedre læringen. En slik bruk av formell vurdering omtales gjerne som formativ bruk av summativ vurdering (se f.eks. Fautley 2010: 18).

³ Distinksjonen ble først innført av Michael Scriven i 1967 (se Pinar et al. 1995: 734).

2.3. Forskrift til opplæringsloven, kapittel 3

Formativ og summativ vurdering har med Kunnskapsløftet fått en revitalisering i Norge, gjennom begrepene underveisvurdering og sluttvurdering. Disse begrepene har tilsvarende betydningsinnhold som formativ og summativ, men er mer konkret og praktisk forankret i norsk skole og formelle retningslinjer. Det formelle grunnlaget for elevvurdering finnes i forskriften til opplæringsloven (kapittel 3), der begrepsparet underveisvurdering og sluttvurdering står sentralt.⁴

2.3.1. Underveisvurdering

I forskriften til opplæringsloven (§ 3-11) blir underveisvurdering omtalt som et didaktisk redskap i elevens læringsprosess. Løpende og systematiske tilbakemeldinger, skriftlige eller muntlige, skal gis til elevene underveis i undervisnings- og læreprosessen med sikte på faglig utvikling. Da underveisvurderingen er en individrettet tilbakemelding i den daglige opplæringen, stadfester forskriften at en slik formativ vurderingshandling også vil være grunnlaget for en tilpasset opplæring som vil kunne bidra til at alle elever skal kunne øke sin kompetanse i fag. Foruten lærerens formative vurdering av elevene, omtaler forskriften eksplisitt to andre vurderingsformer som underveisvurdering: elevenes egenvurdering (§ 3-12) og halvårsvurdering i fag (§ 3-13). Paragrafen som omtaler elevenes egenvurdering (§ 3-12) fastslår at det forventes at elevene skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling, men gir ingen videre informasjon om hvordan en slik aktiv deltakelse er tenkt utført i praksis. Paragrafen om halvårsvurdering i fag (§ 3-13) fastslår at elevene på ungdomstrinnet skal ha halvårsvurdering med og uten karakter midt i opplæringsperioden på alle de årstrinn der faget gjennomføres. Denne halvårsvurderingen skal være et uttrykk for kompetansen til eleven i forhold til kompetansemålene i læreplanen, samtidig som den skal gi en tilbakemelding på hvordan eleven kan

⁴ <http://www.lovdato.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>

øke sin kompetanse i faget. Halvårsvurderingen uten karakter utføres ofte som en formell elevsamtale som skal holdes minst en gang i halvåret (jf. halvårssamtalen: § 3-11 tredje ledd). Halvårsvurdering med og uten karakter er med andre ord en summativ vurderingsform som skal brukes formativt – formativ bruk av summativ vurdering (Fautley 2010 op. cit.).

2.3.2. Sluttvurdering

Ifølge forskriften til opplæringsloven (§ 3-3) skal en sluttvurdering i fag uttrykke kompetansen til eleven ved slutten av opplæringen. Denne kompetansen uttrykkes med en standpunktkarakter (karakterskala 1-6). Sluttvurderingen er med andre ord den vurderingen som gis ved standpunkt eller eksamen. Alle andre vurderingsformer er dermed å betrakte som underveisvurderinger med et formativt formål. Eleven skal kunne forbedre sin kompetanse i faget inntil standpunktkarakteren er fastsatt (§ 3-18). Det betyr at tidligere vurderinger i faget og tidligere semesterkarakterer kun er veiledende og skal regnes som underveisvurderinger. Ifølge forskriften kan en lærer med andre ord ikke summere tidligere karakterer når han eller hun setter en standpunktkarakter. Grunnlaget for vurderingen er kun kompetansemålene slik de kommer til uttrykk i læreplanen (jf. § 3-3), og sluttvurderingen skal baseres på et bredt vurderingsgrunnlag som samlet viser elevens kompetanse i faget. Elevenes forutsetninger, fravær eller andre forhold knyttet til orden og oppførsel skal ikke trekkes inn i fagkarakteren. Sætre og Vinge (2009) presiserer hva forskriften innebærer for musikkfaget.

(...) alle kompetansemålene skal vurderes ved slutten av opplæringen. Læreren kan ikke «gjøre seg ferdig» med deler av læreplanen for eksempel på 8. trinn (...) I og med at faget ikke har en avsluttende eksamen, samt at fagets kompetansemål er av både teoretisk og praktisk art, vil den avsluttende vurderingen ta noe tid. Derfor bør «ved avslutningen av opplæringen» ikke tolkes for snevert (ibid.: 6).

I denne studien er musikkfaget på skolene til de aller fleste informantene organisert med en time i uken fordelt på alle tre årstrinn (se tabell 3, avsnitt 8.1.2). Ved slutten av opplæringen betyr da «ved avslutningen» av vårsemesteret i 10. klasse.

Elevenes kompetanse i fag skal uttrykkes i en standpunktkarakter som skal føres inn på elevens vitnemål og er en tellende karakter på linje med de andre obligatoriske skolefagene. I forskriften (§ 3-4) beskrives de ulike karakterene fra laveste karakter (1), et uttrykk for «svært låg kompetanse i faget», til høyeste karakter (6), et uttrykk for «framifrå kompetanse i faget».

Det finnes ingen nasjonale kriterier eller kjennetegn på måloppnåelse for musikkfaget. Musikkfaget har heller ingen avsluttende eksamen med eksterne sensorer. Hva som skal til for å få de ulike karakterene må dermed avgjøres på den enkelte skole, i et lærerkollegium eller hos den enkelte lærer. I denne studien ser jeg blant annet på lærernes tanker og handlinger i dette henseendet: Samarbeider lærerne om kriterieutforming? Hvilke krav og forventninger stiller de til elevene? Hva vil det si å nå målene i Kunnskapsløftet? Hva vil det si å ha «framifrå kompetanse» i faget osv.

2.4. Vurdering for og av læring

Begrepsparene formativ og summativ, underveisvurdering og sluttvurdering kommer videre til uttrykk i nyere konsepter som «vurdering for læring» og «vurdering av læring», der denne begrepsbruken er ment å tydeliggjøre vurderingens forankring til læringsaspektet (Dobson et al. 2009: 12). «Vurdering av læring» er den vanlige og tradisjonelle forståelsen av vurdering, som noe som foregår på et bestemt tidspunkt for eksempel ved en prøve. Denne er gjerne planlagt en god tid i forveien og medfører vanligvis karakterer. «Vurdering av læring» tilsvarer det som ovenfor ble omtalt som en summativ vurderingsform. Sluttvurderingen slik den omtales i forskriften er også «vurdering av læring». Utdanningsdirektoratet definerer «vurdering for læring» som all vurdering som gis underveis i opplæringen som bidrar til å fremme læring.⁵ Ulike vurderingsformer, formelle og uformelle, virker læringsfremmende når informasjonen fra disse hjelper læreren og eleven til å

⁵ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring>

sette inn tiltak for å forbedre læringen. Dette er den begrepsmessige betydningen av «vurdering for læring», og tilsvarer den formative vurderingsformen beskrevet over. «Vurdering for læring» er også en direkte oversettelse av den britiske «assessment for learning», promotert av blant andre The Assessment Reform Group.⁶ Her forstås begrepet mer i retning av et pedagogisk konsept. Vurdering gjøres på mange måter til selve navet i all undervisning gjennom fokus på læringsmål og kriterier, elevs medvirkning i vurderingsarbeidet, systematiske vurderingshandlinger, rapporteringer og tilbakemeldinger. Vurderingshandlinger fremstilles her som en naturlig og integrert del av den daglige undervisningen og ikke noe som kun er forbeholdt prøver og eksamen. Når jeg i denne studien refererer til «vurdering for læring» er det i betydningen av en slik særskilt metodikk – et pedagogisk konsept eller en idé. For å tydeliggjøre dette poenget omtaler jeg dette fra nå av som vurdering for læring-pedagogikken.⁷

2.4.1. Vurdering for læring-pedagogikken

En rekke meta-analyser av undervisning viser at læreres formative vurdering har stor betydning for utviklingen av elevenes læringsresultater (Crooks 1988; Black og Wiliam 1998ab; Hattie og Timperley 2007; Hattie 2009). Black og Wiliams *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*

⁶ Britisk forskergruppe aktiv i perioden 1989-2010. Målsetningen til gruppen var å forbedre vurderingspraksis på alle nivå i britisk skole gjennom å gi skolepolitikere og beslutningstakere forskningsbasert informasjon. Gruppen jobbet også med lærere og lærerorganisasjoner for å sette ut ideer i praksis og evaluere resultatene. Se <http://www.nuffieldfoundation.org/assessment-reform-group>

⁷ «Vurdering for læring» er også betegnelsen på en fireårig nasjonal satsing på vurdering i regi av Utdanningsdirektoratet igangsatt høsten 2010. Dette er en oppfølging av prosjektet «Bedre vurderingspraksis» som ble avsluttet i 2009. Målet med denne satsingen er å videreutvikle lærernes vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring. Se: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/>

(1998a), er internasjonalt den mest siterte vurderingsartikkelen og har hatt stor betydning for tenkningen om vurdering også i Norge. I denne artikkelen slår forskerne fast at elevenes læringsutbytte blir forbedret med god formativ vurdering, men også at det er et potensial for å forbedre denne vurderingsformen i hele utdanningsforløpet. De stiller følgende krav til *god* formativ vurdering:

- Både elever og lærere må kjenne til målet for undervisningen. En oppgave eller en læringsaktivitet må ha uttrykkelig definerte læringsmål og vurderingskriterier. Med andre ord: En oppgave eller en læringsaktivitet skal ikke kun formuleres som en instruksjon på hva som forventes at eleven skal gjøre, men også uttrykke hva det er meningen at eleven skal lære.
- Elevens nåværende ståsted (hva han eller hun mestrer eller kan) må beskrives slik at læreren kan gi råd om hvordan eleven kan forbedre seg.
- Læreren må gi tilbakemeldinger til eleven med fokus på kvaliteten i det aktuelle arbeidet. I dette ligger det at arbeidet vurderes opp mot definerte læringsmål og vurderingskriterier og ikke noe annet (Det vil si en kriteriebasert vurdering, ikke en normvurdering og heller ikke opp mot hva andre elever mestrer eller ikke).
- Eleven må selv delta i vurderingsarbeidet og trenes i egenvurdering og kameratvurdering. På denne måten vil eleven kunne bedre forstå egne utfordringer og læringsbehov.
- Undervisningen bør gjennomføres slik at alle elever får mulighet til å gi uttrykk for hva de har lært og hva de trenger hjelp til.
- Prøver og lekser kan virke læringsfremmende, men bare hvis de er relevante for læringens mål. Tilbakemeldingen på disse må gi elevene en forståelse for hva de må gjøre for å forbedre resultatet og elevene må få hjelp og anledning til dette.

I norsk kontekst kjenner vi igjen denne tenkningen i forskriften til opplæringsloven gjennom vektlegging av *undervisvurdering* og *egenvurdering*. Vi kjenner også igjen denne tenkningen og vurdering for læring-pedagogikken på Utdanningsdirektoratets nettsider. Her er læresetningene til Black og Wiliam uttrykt på følgende måte:⁸

⁸ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/Fire-prinsipper/>

Elevers og lærlingers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de:

- Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
- Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- Får råd om hvordan de kan forbedre seg.
- Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Læresetningene til Black og Wiliam er ytterligere beskrevet og konkretisert i *Assessment for learning: Putting it into practice* (Black et al. 2003). Her blir også teorien om den gode formative vurderingen videre operasjonalisert i metodiske beskrivelser. Målsetningen til boken er at lærere skal forandre sin klasseromspraksis slik at både lærerens undervisning kan bli mer effektiv og elevens læring bedre. Denne målsetningen deles av Utdanningsdirektoratet i den nasjonale satsingen på «Vurdering for læring». På nettsidene til «Vurdering for læring»⁹ finner vi tilsvarende metodiske anbefalinger for forbedring av læreres vurderingspraksis og mange direkte referanser til tenkningen bak denne pedagogikken. Det handler om hvordan man skal utarbeide og bruke kriterier og kjennetegn, hvordan elever kan delta i vurderingsarbeidet, om læreres tilbakemeldingsrutiner, hvordan man kan stille gode formative spørsmål, hvordan gjennomføre halvårsvurderinger, hvordan man kan dokumentere underveisvurdering osv. Vurdering for læring-pedagogikken medtenker vurderingsaspektet i alle ledd i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og læring (Sætre og Vinge 2009: 8).

2.4.2. Mål, kriterier og kjennetegn på måloppnåelse

Utdanningsdirektoratet slår fast at elevenes forutsetning for å lære kan styrkes dersom de «forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem». Målene som elevene skal arbeide med er forankret i Kunnskapsløftets læreplan (LK06). Mange av målene kan tolkes entydig i den forstand at både elevene og læreren

⁹ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Vurderingsverktoy/>

vet hva som forventes og dermed kan fastslå om målet er nådd. Andre mål fremstår ikke like klart. I Kunnskapsløftets læreplan for musikk (se tabell 2, avsnitt 4.2.2) heter det for eksempel: «eleven skal kunne gjøre rede for regler for opphavsrett knyttet til bruk av musikk». Dette målet fremstår mer klargjørende og entydig enn for eksempel: «eleven skal kunne bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter». Der det første målet er tydelig i den forstand at det finnes noen regler knyttet til bruk av andres musikk, er det andre målet mer åpent. Hvilke grunnelementer er det snakk om, hvilke akkorder skal læres og hvilke instrumenter skal disse akkordene spilles på? Kvaliteten i måloppnåelsen er også uklar. Hva er det man forventer at elevene skal kunne? Tre akkorder, fire akkorder, i hvilket tempo, hvilken vanskelighetsgrad osv.

I henhold til forskriften er kompetansemålene grunnlaget for vurdering i fag. Her heter det også at elevene skal kjenne til hva som blir vektlagt i vurderingen (§ 3-1). Som tidligere nevnt eksisterer det ingen nasjonale vurderingskriterier for musikkfaget. Videre er kompetansemålene også utformet slik at alle elever skal nå en kompetanse, men i «ulik grad». Når kompetansemålene fremstår med ulik presisjon, og heller ikke uttrykker hva som kjennetegner ulike mestringsnivå, blir arbeidet med å «bryte ned» mål og formulere vurderingskriter overlatt til den enkelte skole og den enkelte lærer. Utdanningsdirektoratet anbefaler skolene å utarbeide såkalte kjennetegn på måloppnåelse på tre nivå – *lav*, *middels* og *høy* – med beskrivelser av kvalitetsforventninger innenfor hvert mestringsnivå (UDIR 2007). Kjennetegn på måloppnåelse defineres som «en beskrivelse av kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemålene i læreplanen» (ibid.: 13). Figur 1 viser et vurderingsskjema med kjennetegn på måloppnåelse for spill på gitar, utviklet og brukt av en av studiens informanter. Slike skjemaer kan brukes i forbindelse med undervisning for å minne elevene på hva som kreves og hva de skal strekke seg etter, altså formativt. Skjemaene kan også brukes i forbindelse med prøver og tester, altså summativt. Hensikten med slike vurderingsskjemaer er å minske tolkningsrommet mellom lærer og elever, slik at alle er klar over kvalitetsforventningene. Det er åpenbart at disse kjennetegnsformuleringene kunne vært formulert annerledes og andre vurderingsområder kunne vært innlemmet i skjemaet. Poenget er at det er

lærere selv som bryter ned kompetansemålene og formulerer kjennetegn, noe som nødvendigvis vil føre til et mangfold av vurderingspraksiser. I norsk kontekst brukes begrepene kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier om hverandre og betyr det samme (ibid.: 13). Når jeg i denne studien omtaler «kjennetegn på måloppnåelse», refererer dette spesifikt til slike skjemaer som figur 1 illustrerer. Disse skjemaene inngår i det jeg kaller for vurderingsverktøy, som også vil kunne bestå av andre måter å fremstille vurderingskriterier på. Vurderingsverktøyene som omtales i studiens resultatdel er samlet i avhandlingens appendiks.

Figur 1: Kjennetegn på måloppnåelse, spill på gitar (appendiks 1)

	Lav	Middels	Høy
Akkorder	Du kan spille akkordene hver for seg	Du kan spille akkordene i en sammenheng	Du kan spille akkordene rent og rytmisk i en sammenheng
Tabulatur	Du kan gjenkjenne enkel tabulatur	Du kan gjengi og anvende ulike tabulaturer	Du kan lære deg en sang på egenhånd ved hjelp av tabulatur
Utførelse	Du kan framføre deler av sangen	Du kan tidvis framføre sangen uten stopp	Du har god flyt og framfører sangen uten stopp
Vanskelighetsgrad	Det er lav vanskelighetsgrad på det du framfører	Det er middels vanskelighetsgrad på det du framfører	Det er høy vanskelighetsgrad på det du framfører

2.5. Vurderingspraksis

Vurderingspraksis ser ut til å være et innforstått begrep i den pedagogiske diskursen. Det figurerer som headinger i faglitteratur: «Dette vet vi om vurderingspraksis» (Nordahl et. al 2012), i faglig utviklingsarbeid: «Et felles løft for bedre vurderingspraksis» (Utdanningsdirektoratet 2007) og i forskningsrapporter: «Vurdering under Kunnskapsløftet: læreres

begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske *vurderingspraksis*» (Hodgson et al. 2010) (*mine kursiveringer*). I denne avhandlingen forstår jeg vurderingspraksis som de samlede handlinger som lærerne planlegger, og iverksetter, for å innhente informasjon om elevenes læringsprosess og/eller tilegnede musikkfaglige kunnskaper og ferdigheter. Vurderingshandlinger innbefatter planleggingen av vurdering, selve vurderingen, dokumentasjonen av denne vurderingen og rapporteringen tilbake til eleven (som en avsluttende karakter eller som en vurdering underveis). En vurderingshandling kan igjen være understøttet av vurderingsverktøy (som skriftlig formulerte vurderingskriterier eller kjennetegn på måloppnåelse). Lærers bruk av praktiske og teoretiske tester og prøver er også en del av hans eller hennes vurderingspraksis. En vurderingspraksis er da følgelig summen av formative og summative vurderingshandlinger. Den innbefatter både vurdering *for* og *av* læring. Med de formelle retningslinjene fra forskriften til opplæringsloven kap. 3, er lærers vurderingspraksis i musikkfaget, gjennom begrepene underveisvurdering og sluttvurdering, også underlagt normative eller juridiske føringer.

2.6. Oppsummering kapittel 2

I dette kapitlet har jeg redegjort for vurdering som en sammensatt og kompleks tematikk. Den innbefatter en rikholdig terminologi med både distinkte og overlappende begrepsbetydninger. Hensikten med kapitlet var å presentere og definere ulike vurderingsbegreper som anvendes i denne avhandlingen. Gjennomgangen av disse resulterte i en utlegging av nøkkelbegrepet vurderingspraksis. I kapittel 5 presenteres ytterligere sentrale vurderingsbegreper, men disse forholder seg til en mer overordnet teoretisk diskusjon og representerer ulike tilganger til vurdering i musikkfaget.

Gjennomgangen av vurderingsbegrepene foregrep også flere sentrale temaer for denne avhandlingen. Vurdering for læring søkes implementert i alle fag i grunnskolen, også i musikkfaget. Lærere forventes å bryte ned kompetansemål, formulere vurderingskriterier og kommunisere disse til elevene på en klargjørende måte. Hva forteller lærerne om dette arbeidet, hvilke valg foretar

de og hvilke utfordringer møter dem? Slike spørsmål søkes besvart i denne avhandlingen og er integrert i studiens målsettinger og problemstillinger.

Denne studien søker å beskrive og forstå læreres vurderingspraksis i ungdomsskolens musikkfag. Lærernes vurderingspraksis vil ikke kunne forstås uten å sette den i relasjon til det faget de underviser i, til dets kunnskapsgrunnlag og den kompetanse faget intenderer å utvikle. I neste kapittel setter jeg vurdering inn i en slik relasjon.

3. Musikk og vurdering

Musikk er et fag som tradisjonelt har vært forbundet med mange utfordringer når det gjelder vurdering. Dels skyldes dette fagets mangefasetterte kunnskapsgrunnlag, der vurderingsformer og -prosedyrer nødvendigvis må innrettes på forskjellige måter – det finnes ingen enhetlig vurderingsform for å dekke rekkevidden av musikalske uttrykk og inntrykk (Elliot 1995; Brophy 2000). Dels skyldes det en forestilling om musikkens uløselige forankring til individers følelsesregister og identitetsforståelse, noe som har gjort at vurdering tradisjonelt har vært ansett som et ømtålig emne i musikk, spesielt når det gjelder å «sette verdi» på elevers musikkutøvelse i form av en karakter (Costantino og Bresler 2010). I dette kapitlet redegjør jeg for den bakgrunnsfortellingen som kan danne en forståelsesramme for ulike utfordringer knyttet til læreres vurderingspraksis i musikkfag. Først redegjør jeg for musikkfagets kunnskapsgrunnlag slik det former dette komplekse grunnlaget for vurdering. Dernest redegjør jeg for sentrale tradisjonelle oppfatninger om vurdering i musikkfaget, og hvilken rolle forskningen har spilt i dette henseendet. Andre mer teoretiske og strukturelle forhold *i og rundt* musikkfaget, som videre kan belyse og gi perspektiv på musikkfaget som et komplekst og utfordrende fag med tanke på vurdering, redegjøres for i kapitlene om vurderingsteori (5) og didaktisk teori (6).

3.1. Musikkfagets kunnskapsgrunnlag

Det finnes ulike måter å betrakte og begrepsfeste kunnskap i musikk, og flere nærmer seg dette anliggende med dels overlappende systematikk. Felles for

disse betraktningene er at kunnskap i musikk er noe langt videre enn det man vanligvis definerer som «kunnskap» (Hanken og Johansen 1998: 185). Nielsen (1994: 106ff) argumenterer for at undervisningsfaget musikk og dets kunnskapsformer hviler på en tredelt faglig basis (musikk som vitenskap, musikk som kunst, og musikk som håndverk og hverdagskultur) i et *ars-scientia* kontinuum. Ars-dimensjonen i basisfaget omfatter vår umiddelbare, kroppslige eller sanseavhengige erkjennelse av den klingende musikken, som ikke nødvendigvis trenger å forholde seg til en verbal-språklig eller intellektuell erkjennelse. Scientia-dimensjonen i basisfaget omfatter nettopp denne verbal-språklige, intellektuelle erkjennelsen og forståelsen av musikk gjennom begreper og teorier. Nielsen knytter vitenskapsfaget musikk, med dets kunnskaper *om* musikk (som f.eks. musikkhistorie, verkanalyse, notelære, musikkteori og begreper) til scientia-dimensjonen, mens kunstfaget, med dets kunnskaper forbundet med praktisk erfaring *med* og utøvelse og skaping *av* musikk, knytter han til ars-dimensjonen. Musikk som håndverk og hverdagskultur binder disse to dimensjonene sammen. Kunnskap i musikkfaget kan dermed komme til uttrykk gjennom elevens teoretiske, verbale og skriftlige forståelse av musikk i alle dets fasetter, former og kontekster. Kunnskap i musikk kan også komme til uttrykk gjennom elevenes praktiske omgang med musikk, gjennom sang og spill på instrumenter, i dans og bevegelse og i skapingen av musikk.

En vanlig måte å forstå ulike kunnskapsformer i musikk er gjennom tredelingen kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Ruud (1994) bygger på denne tredelingen når han hevder at musikkfaget inneholder en *informasjonskomponent*, en *ferdighetskomponent* og en *holdningskomponent* som alle kan være gjenstand for kultivering gjennom undervisning. Til ferdighetskomponenten knytter han aktivitetsformer som å spille, synge og skape. Disse aktivitetsformene innbefatter utvikling av musikalske kognitive ferdigheter og motorisk kontroll. Ruud hevder videre at denne komponenten også tar opp i seg andre egenskaper ved eleven, som samarbeidsevne, utholdenhet og pålitelighet. Informasjonskomponenten omfatter foruten teoretisk kunnskap om musikk også «kritisk forståelse, et moment av interesse, motivasjon og engasjement, og evne til å omsette kunnskap fra mediene til generell musikkunnskap» (ibid.: 17). Holdningskomponenten i musikkfaget

knytter Ruud til musikkens emosjonelle betydning for eleven, til konstruksjon av dennes musikalske identitet samt elevens kulturelle posisjonering gjennom musikksmak. Det er særlig den siste komponenten som gjør at musikkfaget skiller seg fra andre fag, mener Ruud: «Musikkopplevelsen som bærer av emosjonell betydning, som komponent og katalysator ved identitetsdannelse og kulturell posisjonering, er av vesentlig betydning for faget som sådan» (ibid.).

Denne noe rikholdige tilnærmingen til musikkfagets kunnskapsformer gjør blant annet at begrepene ferdigheter, holdninger og kunnskaper ifølge Hanken og Johansen (1998) ikke er en presis nok kategorisering. Når denne tradisjonelle tredelingen omgjøres til mål, det musikkundervisningen skal tendere å utvikle hos elevene, mener de derfor at en mer fyllestgjørende begrepsbruk ville være kognitive mål, psykomotoriske mål og affektive mål. Kognitive mål omfatter «forståelse, innsikt, kreativitet, hukommelse, oppfatning og tolkning av sanseinntrykk og andre læringsresultater som forutsetter mentale aktiviteter» (ibid.: 58) Psykomotoriske mål dreier seg om fysiske bevegelser og aktiviteter som styres av hjernen, mens affektive mål på sin side omfatter følelser, holdninger og verdier (ibid.). Følger vi denne tredelingen vil kunnskapsformene i musikkfaget kunne være kognitive kunnskaper, psykomotoriske ferdigheter og affektive egenskaper eller kunnskaper.

En annen måte å kategorisere kunnskapsformene i musikkfaget er gjennom Gilbert Ryles begrepspar «vite at» og «vite hvordan» (Nerland 2004a). Samlet dekker disse begrepene musikkfagets teoretiske og praktiske side. Å «vite at» beskrives som en påstandskunnskap og representerer det som kan kalles et tradisjonelt kunnskapsbegrep og har ofte en teoretisk karakter (ibid.: 48). Å «vite hvordan» beskrives som en ferdighetskunnskap som omhandler det å omsette kunnskap i praktisk handling. Til kategorien «vite hvordan» knytter Nerland også begrepet fortrolighetskunnskap. Denne kunnskapsformen er bygd opp gjennom lang tid gjennom praktiske erfaringer som har gitt individet en *fortrolighet* med det som enten skal utøves eller forstås. Kunnskapene eller ferdighetene er «kroppsliggjort» på en måte som gjør at individet kan handle nærmest intuitivt eller prerefleksivt.

Når musikkfaget rommer både kunstneriske, vitenskapelige og håndverksmessige dimensjoner, og hvis det i hele sin bredde søker å utvikle elevenes «vite at» og «vite hvordan» egenskaper samt egenskaper knyttet til det affektive domenet, vil vurderingen av elevenes læring i musikkfaget selvsagt måtte angripes på forskjellig måte: «(...) music educators require a multidimensional, progressive and situated approach to assessment and evaluation» (Elliot 1995: 282). Et sentralt mål for denne studien blir dermed nettopp å beskrive musikk læreres vurderingspraksis og forstå hvordan denne konstrueres på bakgrunn av forestillingen om musikk som et komplekst fag med et mangfold av kunnskapsformer som potensielt kan utvikles hos elevene.

3.2. Tradisjonelle oppfatninger av vurdering

Vurdering, på tvers av fag og på tvers av utdanningsnivå, er ansett å være en av lærerprofesjonens mest utfordrende oppgaver. Robin Alexander (2001), som har studert utdanning i et komparativt globalt perspektiv, hevder i hvert fall at når man sammenholder alle vesentlige elementer og funksjoner i lærerens profesjonsutøvelse, så står vurdering frem som den didaktiske kategorien som kanskje aller mest er ladet med verdier og videre influert og påvirket av sterke meninger og holdninger fra aktører både innenfor og utenfor utdanningsinstitusjonene (ibid.: 359). Årsakene til dette synes å være de konsekvenser vurdering får for elevene. På ett nivå handler det om elevenes følelse av mestring, i sammenlikning med andre elever eller holdt opp mot egne ønsker, selvbilde og motivasjon. På et annet nivå handler det om at vurderingens endelige symbolske representasjon, karakteruttrykket, har vesentlig betydning når det gjelder elevenes muligheter til å komme seg videre i utdanningsløpet. Vurdering er derfor ansett som et kontroversielt tema – det er *innvevd i konflikt*, som filosofen Steinar Bøyum skriver (2010: 84). Richard Colwell (2006) mener disse konfliktene også vil oppstå i musikkfaget da vurdering aldri kan bli en «eksakt vitenskap» (ibid.: 209). All vurdering er utført av mennesker og da vil det alltid være «(...) a certain amount of error, providing an opportunity not only for the politicization of assessment but also, more important for the voicing of many viewpoints and interpretations» (ibid.).

Vurderingens verdiladethet og usikkerhetsmomenter synes å forsterkes i kunstfagene. Costantino og Bresler (2010) hevder at vurdering i kunstfag alltid har vært ansett som et ømtålig emne, spesielt med tanke på vurderingens summative funksjon. Fagene er forbundet med kreative prosesser, personlig uttrykk og utvikling, forestillingsevne og estetiske opplevelser. Å vurdere elevenes læring eller kvaliteten i deres læringsutbytte i denne sammenheng vil kanskje oppleves som vanskelig eller meningsløst. Elliot W. Eisner mener at vurdering tradisjonelt har vært uønsket i kunstfag og foreslår forskjellig forklaringer (2002: 178f): Kunstutdannere har tradisjonelt forstått vurdering primært som et summativt anliggende. Når vurderingen da kun retter seg mot kvaliteten av elevenes arbeid som sluttprodukt, vil det ifølge Eisner kunne hindre forløsningsen av elevens kreative potensial. Videre hevder Eisner at vurdering har konnotert måling, mens kunstutdanning handler om utvikling av ulike former for opplevelse og estetisk erkjennelse som ikke kan måles. Vurdering er opptatt av utbytte, *produktet*, mens mange kunstutdannere ser på *prosessen* som det vesentligste (ibid.). Musikkfaget i grunnskolen regnes som et kunstfag og skriver seg dermed inn i den diskursen om vurdering som her er beskrevet.

Når det gjelder musikk som skolefag, vil også de aktivitetene som utøves i undervisningen videre prege en lærers oppfatning av vurdering. Murphy (2007) hevder at musikk lærere tradisjonelt har sett på musikk som et skolefag der barn og unge er blitt oppmuntret til å «leke og ha det gøy med musikk». Dermed har ikke lærerne sett på vurdering som en viktig del av jobben (ibid.: 361). En svært populær bok blant praktiserende og vordende norske musikk lærere på begynnelsen av 90-tallet, Jon Roar Bjørkvolds *Det musiske menneske* (1989), kan videre belyse dette forholdet. I Bjørkvolds tekst blir den naturlige barnekulturen med lek, kreativitet og spontanitet satt opp mot en unaturlig strukturert, systematisk og predefinert skolekultur. Bjørkvold skriver:

(...) musikkfagets fremste nytte (må) aldri overses: dets berettigelse som en av menneskenes dypeste kilde til *glede, opplevelse*, som basisressurs for et rikere, helere og mer skapende liv. Mer sentral nytte enn å skape grobunn for mer livskraftige, mer gledesfylte og derfor mer livsduelige menneskeliv kan da vel neppe noe fag påberope seg å ha? (Bjørkvold 1989: 174).

I et slikt musisk perspektiv vil vurdering også kanskje synes totalt meningsløs. Olsson (2001) hevder tilsvarende at skandinaviske musikk lærere i lang tid har vært motstandere av vurdering i musikkfaget. Vurdering har blitt sett på som noe *upassende* og i mange tilfeller også direkte uforenlig med selve gleden av det å utøve musikk (ibid.: 180). Olsson hevder videre at vurderingsutfordringene, blant annet i grunnskolens musikkfag, ble forsterket med argumentet om *relativisme* som ble formidlet i musikk lærerutdanningen i nyere tid. Når den klassisk-europeiske musikkulturens hegemoni med dens estetiske verdier og vurderingskriterier ble utfordret av mer rytmiske (populære) musikkformer, skapte det store utfordringer med tanke på vurdering. Man kunne ikke overføre kvalitetsoppfatninger eller kriterier fra én sjanger eller tradisjon til en annen, skriver Olsson (ibid.: 181).

Det synes å være en opplevelse av diskrepans, mellom en generell forestilling av musikkfagets vesentlige «uten-om-musikalske» formål og læreplanenes mer rendyrkede faglige mål, underliggende i alle disse tradisjonelle oppfatningene om vurdering i musikkfaget: «Finding ways of developing an appreciation for the value that music adds to human life – an aim espoused by many in national curriculum statements – and assessing such an aim, may be too tall an order» (Murphy 2007: 364).

Colwell (2003) mener at musikk lærere i dag aksepterer at vurdering, både formativ og summativ, er en vesentlig del av en musikk lærers oppgaver, men fremholder likevel at de på mange måter er ignorante når det gjelder de detaljerte og systematiske handlingene som kreves i vurderingsarbeidet: «Assessment is so deeply embedded in the teaching of skills that there has been no perceived need for greater emphasis on assessment» (ibid.:16). Utsagnet til Colwell antyder at lærere har manglet kunnskap og innsikt i hvordan vurdering i musikkfag bør håndteres. Den musikkpedagogiske og didaktiske forskningen burde i så måte være en viktig instans for innspill når man skal forandre disse «uvitende» musikk lærerne til sakkyndige også på dette området.

3.3. Forskning på vurdering i musikkfag

Murphy og Espeland (2007) hevder at den generelle pedagogiske vurderingslitteraturen domineres av vurderingsproblematikk vedrørende elevers lese-, skrive- og regneferdigheter og at den i liten grad er opptatt av vurdering i kunstfag. Tilsvarende hevder Johansen (1994) at vurdering i musikk synes å være et underrapportert forskningsfelt i nordisk didaktisk forskning. Sett opp mot det som i avsnitt 3.2 ble fremholdt som vurderingens konfliktfylte og verdiladete aspekt, kan en forklaring på en manglende forskningsinteresse være at det i Norge fra 1970-tallet og utover ikke var «god tone» å forske på vurdering (Dale 2010: 172). Et resultat av dette forholdet kan være det Colwell (2003, op. cit.) mener er en mangelfull vurderingskompetanse hos musikk lærere, noe som ytterligere vil forsterke vurderingsutfordringene i musikkfaget samt bidra til å forme lærernes holdninger til vurdering. Lærerne i utvalget for kartleggingen av kunstutdanningen i Norge (Bamford 2012), fremholder i alle tilfeller at de mangler kunnskap og metoder i vurdering. Bamford konkluderer derfor med: «Professional development is needed in this area so that teachers can track student learning and monitor the quality of programmes» (ibid.:10).

«Veileder: Vurdering i musikk» (Sætre og Vinge 2009) som Oslo kommune har utstedt til sine musikk lærere, er således et forsøk på å klargjøre formelle retningslinjer og gi ulike forslag til hvordan vurdering kan utføres, uten å være preskriptiv. Veilederen kan sies å ha et tilsnitt av forskning da den er utformet i samarbeid mellom forskere og et utvalg erfarne praktiserende lærere i grunnskolens musikkfag.

3.3.1. Empirisk forskning på vurdering i musikk

Det finnes få til ingen empiriske studier av vurdering i musikkfag i Norge eller Skandinavia for øvrig, som er relevant for min studie. På doktorgradsnivå er det, så vidt meg bekjent, kun Olle Zandéns avhandling (2010) som har hatt vurdering som spesifikt forskningsfokus. Her undersøker Zandén kvalitetsoppfatninger og kriterier for vurdering av musikkutøvelse, slik de kommer til uttrykk i musikk læreres samtaler om elevers ensemblespill i svenske videregående skole. Ifølge Zandén kan de temaene som var mest presserende i

samtalene i de ulike fokusgruppene som ble dannet av studiens utvalg (21 lærere fra 4 forskjellige skoler) sammenfattes i begreper som *spilleglede*, *engasjement*, *kroppslige uttrykk* og *dyktighet på instrument*. Det var veldig lite diskusjon om musikalske, klanglige kvaliteter og det var videre påfallende hvor lite utvalget skjelte til de musikkfaglige kriteriene og målsetningene, slik de fremkommer i de nasjonale fagplanene, i samtalene. Snarere handlet lærernes samtaler om vurdering i vesentlig grad om temaer som autentisitet, kroppslig fremtoning og personlighet – aspekter som gjerne preger vurderinger av populærmusikalske uttrykk utenfor utdanningskontekster, hevder Zandén. Et vesentlig poeng i denne studien er at mange av disse kvalitetsaspektene, som lærerne trakk frem i deres vurdering av ensemblegruppene, var også aspekter som lærerne uttrykte at de ikke ville ha jobbet med dersom de hadde vært i en slik undervisningssituasjon. Zandén tolker dette som en form for idealisering av uformelle praksiser i undervisningskontekster, der lærerne oppfatter egen rolle som veileder eller tilrettelegger som direkte skadelig på den musikalske utviklingen. Zandéns studie støtter dermed opp om de mer tradisjonelle oppfatningene om vurdering i musikkfag som ble redegjort for i avsnitt 3.2.

Om vurdering er lite forsket på i en norsk eller skandinavisk kontekst, synes temaet å være mer undersøkt i USA og i Storbritannia. Forskningen her kan i stor grad knyttes til vurderingens reliabilitet, validitet, bias og funksjonalitet i musikkkonkurranser, opptaksprøver og eksamener. Denne forskningen omhandler oftest vurdering av utøvere på høyt nivå, som for eksempel semi-profesjonelle solister eller ensembler, eller studenter i høyere musikkutdanning. Ifølge Kinney (2009), kan denne forskningen kategoriseres i tre hovedgrupper. En omhandler studier som tar sikte på å utvikle vurderingskriterier og karakterskalaer (*rating scales*) og søker å validere disse gjennom utprøving. En annen omhandler studier av reliabilitet på tvers av ulike personer som vurderer det samme objektet (*inter-reliabilitet*, f.eks. mellom dommere på en opptaksprøve). En siste omhandler studier som undersøker faktorer som kan sies å påvirke vurderingen av ulike framføringer (f.eks. faktorer som utdanningsnivå, alder og erfaring hos den som vurderer). Sammenhengende analyser av denne gruppen av studier (McPherson og Thompson 1998; Gabrielsson 2003) fremholder at det ofte er uenigheter mellom ulike dommere i musikkkonkurranser om hva som bør vektlegges; at

ulike dommere ofte har vanskeligheter med å begrepsliggjøre hva de faktisk vurderer; at graden av inter-reliabilitet varierer (men sjelden er høy) og at når ulike skriftlige vurderingsskjemaer med distinkte vurderingskriterier benyttes, mangler de fleste av disse kriterier for andre aspekter ved fremføringen enn de rent spilletekniske (f.eks. kreative aspekt).

I denne avhandlingen velger jeg å referere noe mer spesifikt til enkelte slike studier utover i avhandlingen og går derfor ikke mer inngående inn på disse her. Storparten av disse studiene, det være seg spesifikke vurderingsstudier i musikk eller mer generelle studier på vurdering i den norske skolen, trekkes først inn ved avslutningen av hvert av kapitlene i resultatdelen, i den grad slike empiriske studier kan bidra til å belyse mine egne resultater. Dette følger av en Grounded Theory Method-tilnærming (Bryant og Charmatz 2007), som har informert min egen forskningsprosess og inspirert mitt forskningsdesign. Øvrige begrunnelser for dette valget redegjøres for i metodekapittelet.

3.4. Oppsummering kapittel 3

I dette kapittelet har jeg redegjort for noen sentrale forhold ved musikk og vurdering som har gjort at vurdering i musikkfag tradisjonelt har vært ansett som utfordrende. Utleggingen i dette kapittelet kan derfor danne en ramme for å forstå de vurderingsutfordringer som lærerne i min studie forteller om. Vurdering, som i kapittel 2 ble skrevet frem som en mangfoldig og kompleks tematikk, ble i dette kapittelet satt opp mot et tilsvarende mangfoldig og komplekst kunnskapsbegrep. Her vil en sentral utfordring for lærerne kunne være å tilpasse og balansere deres vurderingspraksis til ulike kunnskapsformer i faget. Jeg redegjorde også for sentrale tradisjonelle oppfatninger av vurdering – fra musikk læreres motstand mot vurdering, til en aksept for at dette er en del av musikkfaget. Et utfordrende element i det siste kan være at forskningen, i hvert fall i en norsk kontekst, ikke synes å ha vært særlig opptatt av vurdering og at kompetansen hos musikk lærere dermed kan være mangelfull.

Kapittelet ble avsluttet ved å se noe nærmere på den empiriske forskningen som eksisterer. En gjennomgang av denne forskningen viste at den i stor grad forholdt seg til en angloamerikansk utdannings- og utøverkontekst og var

spesifikt opptatt av tekniske aspekter ved utøvelse av musikk på høyt nivå. Jeg anser dermed denne forskningen, samlet sett, som mindre relevant for min egen studie. Jeg velger derfor å ikke utlegge enkeltstudier fra denne, som i seg selv kan være relevante, i et eget, mer tradisjonelt «tidligere forskning»-kapittel. Spesifikke bidrag fra denne store gruppen av empiriske arbeidere blir således trukket frem utover i avhandlingen, først og fremst i min egen resultatutvikling. Dette er videre i tråd med en Grounded Theory Method-inspirert tilnærming som er anlagt i denne studien.

Med innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) med sine kompetansemål, har vi i den norske skolen fått et økt fokus på vurdering. I det neste kapittelet ser jeg på bakgrunnen for dette «økte fokuset» og hvordan dette også vil kunne prege skolens musikkfag og dermed lærernes vurderingspraksis.

4. Et økt fokus på vurdering

Musikkdidaktisk litteratur ser ut til å være lite interessert i å formulere noe om evaluering, og i generell didaktisk litteratur er det påtakelig hvor små innholdsdelene om evaluering er i forhold til den plassen som vies spørsmål om undervisningens mål og innhold (Johansen 1994: 54).

La oss ta noen eksempler på vår tids didaktiske diskurs. Hva er det som nå i 2006, anses som ettertraktet didaktisk kunnskap? Vi som opplevde målstyringsdebatten på 1970-tallet, og som trodde vi var ferdige med den en gang for alle, står nå midt oppe i et krysspress fra både politikere og praktikere for å få hjelp til å formulere mål. Rundt omkring på skoler og i landets kommuner sliter de seg i håret for å formulere «de gode mål». Vi børster støv av Ralph Tyler og Robert Mager, og hjelper til så godt vi kan. Likedan spør praksisfeltet hvordan en kan lage evalueringskriterier som harmonerer med målene. Om vi trodde at gode gamle Bloom var foreldet, så mosjoneres han som aldri før under termer som «læringstrappa» eller andre kunnskapstaksonomier. (...) Med de internasjonale kunnskapsundersøkelsene, med PISA og TIMSS som de viktigste, for ikke å nevne de nasjonale prøvene, er psykometri blitt viktig kunnskap både for dem som deltar i utvikling av testene, og for dem som nøyer seg med en våken og kritisk holdning til det som skjer (Imsen 2006: 252).

Sitatet til Johansen og Imsen, utformet med 12 års mellomrom, illustrerer en utvikling i det jeg vil kalle et «økt fokus» på vurdering, i alle dets former og fasetter, i norsk skole i nyere tid. Sitatet til Johansen omhandler musikkfag spesifikt, mens Imsen beskriver vurderingsfokuset mer generelt. Et søk etter vurderingslitteratur på nettet viser et økende omfang av både nasjonal og internasjonal litteratur om emnet utover 2000-tallet, både generell vurderingsteori og praktiske veiledere i vurderingens *hva, hvordan og hvorfor*, for de fleste skolefagene. I Norge tilbys kurspakker for hele skoler i «vurdering for læring», og på etterutdanningsprogrammene er elevvurdering det desidert

mest populære kurstilbudet.¹⁰ Et «økt fokus» på vurdering viser seg også i praksis, der et skjerpet fokus på grunnleggende ferdigheter og kompetanse med elevvurdering som sentralt didaktisk redskap skal gjelde for alle fag og disipliner i norsk skole, også for musikkfaget. Dette «økte fokuset» på vurdering har ulike begrunnelser og historiske ansatser. Jeg vil i det kommende redegjøre for dette og beskrive hvordan dette fokuset også vil kunne rette seg mot musikkfaget som obligatorisk fag i grunnskolen.

4.1. Historisk perspektivering

I internasjonal pedagogisk diskurs ser det økte fokuset på vurdering ut til å preges av to hovedstrømninger (se f.eks. Havnes and McDowell 2008). Den ene omhandler anbefalinger og implementeringer av nye vurderingsformer for å øke læringsutbyttet for alle elever. Den andre omhandler samfunnets behov for å få informasjon om skolen lykkes der nasjonale og internasjonale resultatsammenlikning er en vesentlig faktor.

Økt læringsutbytte for alle elever

Torrance (2011) beskriver et paradigmeskifte i syn på utdanning i moderne tid. Der høyere utdanning for ikke lenger enn tretti år siden var noe som var forbeholdt de få utvalgte, de man anså hadde evner og var verdt å investere i, ser man i dag utdanning som en investering i sosial og økonomisk utvikling for alle. Når utdanning var for de få, handlet vurdering om seleksjon til videre utdanninger utover grunnskolen. Kun de beste var verdt å satse på. Vurderingens primære funksjon var å identifisere individuell prestasjon og egnethet og norm-vurderinger og rangeringer var derfor et viktig prinsipp. Torrance skriver:

¹⁰ 240 000 lærere tok etterutdanning i skoleåret 2009/2010. Elevvurdering var det mest populære etterutdanningstilbudet (Aftenposten 060710)

Such practices were a product of their time, largely determined by the imperative to create small social and economic elite, to lead and manage a largely unskilled manual workforce (Torrance 2011: 461).

Dale beskriver tilsvarende paradigmeskifte som overgangen mellom industrisamfunnets skole og kunnskapsskolen (Dale 2010). I Norge gikk ca. 15% av elevkullet på femtitallet videre fra folkeskolen til det som den gang het gymnaset. I dag starter 98% av elevkullet på videregående skole etter ungdomsskolen (ibid.: 12). Det store kullet av elever som ikke tok videre utdanning på femtitallet, fikk kanskje jobb i jordbruk og industri. Denne sektoren var på dette tidspunktet avhengig av en stor arbeidsstokk av fysisk sterke og praktisk orienterte arbeidere. Det var utsikter til en sikker betalt jobb innenfor denne sektoren etter den obligatoriske folkeskolen og videre teoretisk skoloring var ikke nødvendig. De få som tok videre utdanning endte opp som det Torrance omtaler som en liten «social and economic elite» (2011, op. cit.). For industriens vedkommende var dette ingeniører og økonomer og fungerte som arbeidsledere for den store gruppen av manuelt orienterte (ukvalifiserte) lønnsarbeidere. Senere har dette manuelle arbeidet blitt erstattet av ny teknologi, noe som gjør behovet for kroppsarbeidere mindre. Nye næringer innenfor kommunikasjon, produksjon, underholdning, kunst og kultur fordret også kompetent, innovativ og kvalifisert arbeidskraft. Et nytt samfunn vokser frem fra asken av den gamle industrialismen (Dale 2010: 22). Dale omtaler dette samfunnet som kunnskapssamfunnet. Der industrisamfunnet i stor grad var konsentrert rundt produksjon av «ting», er det postindustrialiserte kunnskapssamfunnet i økende grad konsentrert om tjenesteytelser, idéproduksjon og kommunikasjon. Industrien fortsetter å produsere «ting», men i et globalt perspektiv med økende handel og konkurranse over landegrensene, trengs det stadig ny kunnskap og innovasjon for å gjøre produktene mer ettertraktet og produksjonen av dem mer effektiv. Med økende global oppvarming, som følge av økt materiell velstand, vil det postindustrielle samfunnet også kreve innovasjon og kunnskap for å gjøre produksjonen mer bærekraftig. Det postindustrielle samfunnet er derfor et kunnskapssamfunn der utdanning og forskning blir en viktig drivkraft for verdiskapning. Utdanning anses i den vestlige verden som en økonomisk investering og kunnskapssamfunnets skole må derfor være for alle. I tråd med denne utviklingen blir skolens vurderingssystemer ikke lenger utelukkende sett på

som en seleksjonsmekanisme, men noe som skal bistå kultivering av kapasitetene til enhver elev. I kunnskapssamfunnet betraktes heller ikke individets kunnskapstilegnelse og læring som noe som utelukkende skal ivaretas gjennom det formelle utdanningsløpet. I tråd med den raske samfunnsutviklingen må deltakerne i kunnskapssamfunnet ha evner til å kontinuerlig oppdatere seg og tilegne seg ny kunnskap. Broadfoot (2008) påpeker:

As our information-rich age makes the opportunities to build knowledge increasingly available, so will it become ever more important that learners are equipped with the skills to become autonomous, independent, selvmotivated enquirers (Broadfoot 2008: 232).

De ferdighetene som Broadfoot her fremhever, og som skolen bør ta mål av seg å utvikle, er en betingelse for individets evne til «livslang læring». For skolens vedkommende betyr dette å gi elevene mulighet til å reflektere over egne læringsstrategier og læringsbehov – mao. utvikle en form for metakognisjon om læring. I vurderingssammenheng søkes dette utviklet ved å trekke elevene tettere inn i vurderingsarbeidet blant annet ved bruk av egenvurdering og hverandrevurdering. Evnen til «livslang læring» anses også i et økonomisk perspektiv å være et særlig aktivum. 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: 23).

Samfunnets behov for informasjon

Når samfunnet investerer mye i utdanning for alle, har samfunnet også et behov for å se om det får noe igjen for denne investeringen. Informasjon fra ulike vurderingssituasjoner (eksamensresultater, poengoppnåelse på nasjonale kartleggingsprøver og internasjonale kunnskapsprøver) sammenholdes med tidligere resultater og i sammenlikning med andre land. En positiv utvikling på disse, forstått som forbedrede resultater og stigning på utdanningens internasjonale «rankingliste», tolkes som et tegn på at skolen lykkes. En tilsvarende stagnasjon eller «på stedet hvil»-situasjon er tilsvarende en negativ utvikling og et uttrykk for at skolen mislykkes. Informasjonen fra disse kartleggingsprøvene og internasjonale resultatsammenlikningene brukes av de besluttede myndigheter til å ta grep om skolen og sette inn tiltak for

forbedringer. Accountability-systemer som her beskrives faller litt på siden av denne avhandlingens fokus og vil ikke bli redegjort for på en mer spesifikk og detaljert måte. Musikkfaget er heller ikke et eksamensfag og inngår heller ikke i nasjonale og internasjonale kartlegginger. Like fullt er det verdt å merke seg den bekymring som blant andre Torrance beskriver som en «backwash»-tendens (Torrance 2011). Dette inntreffer når skoler ensidig retter fokus på de kunnskaper og ferdigheter som disse testene måler, en såkalt «measurement-driven-instruction», og med det nedprioriterer andre kunnskapsformer, fag og emner. På sikt vil også skolens innhold og læreplaner kunne forandres for å passe til dette systemet. Dersom liknende tendenser finner sted i norsk skole, noe som stadig blir fremsatt i media og beskrives blant andre hos Marsdal (2012), vil det bety at de skolefagene som ikke favnes av de nasjonale og internasjonale kartleggingene, f.eks. musikkfaget, blir nedprioritert når det for eksempel gjelder ressurstildelinger. Faget kan bli marginalisert som skolefag med tanke på betydning og verdi.

4.2. Kunnskapsløftet og vurdering

Dale (2010) skiller mellom Kunnskapsløftet som utdanningsreform og Kunnskapsløftet som læreplanreform. Kunnskapsløftet som utdanningsreform ble igangsatt i Norge i 2006 og markerer ifølge Dale overgangen fra industrisamfunnets skole til en skole i tråd med et mangfoldig og komplekst kunnskapssamfunn.¹¹ Denne overgangen ble beskrevet på en generell måte i forrige avsnitt. Dale mener at det er særlig to fenomener som er nært forbundet med denne utdanningsreformen. Det ene er en forandring av undervisningen og læringen i skolen for å møte kunnskapssamfunnets krav – altså intensjonen om å øke læringsutbyttet for alle elever og gjøre læring til et livslangt prosjekt.

¹¹ Se Dale (2010) for en utførlig analyse av denne utdanningsreformens bakgrunn og politiske styringsdokumenter.

Dette søkes implementert gjennom Kunnskapsløftet som læreplanreform, det vil si innføringen av nye gjennomgående læreplaner for grunnskole og videregående opplæring – LK06. Det andre fenomenet som beskriver overgangen, er et større fokus på elevvurdering i alle dets former og fasetter.

Kunnskapsløftets vektlegging av vurdering skyldes flere forhold. For det første indikerer fortellingen om overgangen mellom industrisamfunnets skole og kunnskapsskolen et skifte i synet på vurderingens funksjon. Det vil si et skifte fra et ensidig fokus på vurdering av læring for seleksjon, til et vurderingssystem som i større grad gjør vurdering for læring til hovedsak. For det andre får vi fra slutten av 1990-tallet og utover 2000-tallet en rekke metaanalyser av forskning på utdanning som viser at lærerens feedbackpraksis og formative vurdering er av de viktigste redskapene for å øke elevenes læringsutbytte (se avsnitt 2.4.1). Økt læringsutbytte for alle elever var som kjent en av hovedintensjonene med innføringen av Kunnskapsløftet. Særlig Black og Wiliams *Inside the black box* (1998) og senere Hatties *Visible learning* (2009), har vært svært betydningsfulle for utformingen av diverse nasjonale styringsdokumenter og i innføringen av den såkalte vurdering for læring-pedagogikken. Resultat, ofte i form av «statements», fra disse studiene blir også stadig trukket frem i skolepolitiske debatter (f.eks. *læreren er den viktigste faktoren for elevens læring*).

Den tredje årsaken til et økt fokus på vurdering i Kunnskapsløftet var det som ble ansett som en manglende tradisjon for systematiske resultatvurderinger: «Den norske skolekulturen er lite vant til systematisk dokumentering av virksomheten» (Dale 2010:39). Uten et system for kartlegging og monitorering av elevers skoleprestasjoner har vi inget empirisk belegg for utvikling og forbedring, ble det også hevdet.¹² Når Norge først ble med på de store komparative skoleundersøkelsene, avdekket disse «urovekkende» forhold. Det såkalte PISA-sjokket er i denne sammenhengen kanskje det mest omtalte. Analysen av PISA-testen fra 2000 viste at norske elevers kompetanse i lesning, matematikk og naturfag lå under det internasjonale gjennomsnittet. Analysen

¹² Se f.eks. Bergesen (2006)

viste også at svært mange av elevene hadde så svake leseferdigheter at de ville kunne få problemer med å mestre andre fag, som igjen vil hindre dem i videre utdanning. Norske elever leste dårligere enn andre 15-åringer og hadde generelt lav skolemotivasjon. Norske elever skåret også svært lavt på læringsstrategier, det vil si de metodene som elevene bruker for å tilegne seg fagstoff. En ting var at vi lå under det internasjonale gjennomsnittet, vi lå også under Finland og Sverige, land vi liker å sammenlikne oss med:

Dette er skuffende, nesten som å komme hjem fra et vinter-OL uten en eneste norsk medalje. Og denne gangen kan vi ikke skyldte på at finnene er dopet.¹³

Ytringen fra daværende kunnskapsminister Kristin Clemet uttrykker et syn på at norsk skole var for dårlig og hadde vært for dårlig i lang tid. Denne «avsløringen» ble muliggjort ved at myndighetene søkte informasjon om elevenes prestasjoner gjennom en slik systematisk kartlegging. Med Kunnskapsløftet som utdanningsreform får vi et nasjonalt system for resultatmåling: de nasjonale prøvene.¹⁴ Vi fortsetter også å delta på de store internasjonale komparative undersøkelsene.

Det siste forholdet jeg vil trekke frem med tanke på vurdering under Kunnskapsløftet, omhandler selve vurderingsaspektet mer indirekte. Evalueringen av Reform 97 (gjengitt i Dale 2010: 41ff) fremhevet at lærere i norsk skole fremsto som støttende og inkluderende og på den måten skapte trygge rammer for elevenes læring. Samtidig kviet de seg for å stille faglige krav. Evalueringen avspeilte en kultur blant norske lærere for å planlegge og gjennomføre undervisning preget av overflatiske innholdsaktiviteter uten spesifikke læringsmål. Innføringen av nye læreplaner, LK06, søkte å forandre

¹³ Fra pressekonferansen om resultatene fra PISA-testen 2000 (Bergesen 2006: 41).

¹⁴ En årlig landsomfattende kartleggingsprøve gjennomført første gang 2004. Prøven søker å kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og deler av engelskfaget. Prøvene er obligatoriske (5., 8. og 9. trinn) og er forbundet med en rekke kontroverser, innbefattet boikottaksjoner og beskyldninger om systematisk juks fra skoleiere (se f.eks. Elstad 2009; Marsdal 2012).

denne praksisen. Her ble kompetansemål med vektlegging av elevenes læringsutbytte sentralt, noe som ble ansett som grunnlaget for kvalitetsutvikling i skolen. Lærerne måtte kunne formidle til elevene hva som var forventet av dem gjennom tydelige mål og faglige tilbakemeldinger. I denne sammenheng ble også elevvurdering et sentralt didaktisk redskap.

Selv om musikkfaget i ungdomsskolen verken inngår i nasjonale eller internasjonale kartlegginger, vil det «økte fokuset» på vurdering i norsk skole som her har blitt beskrevet, kunne påvirke faget på ulike måter. Nye vurderingskrav for grunnskolen og videregående opplæring, regulert gjennom forskriften og andre styringsdokumenter, gjelder også for musikkfaget. Vurdering for læring som et nasjonalt satsningsområde gjelder for alle fag i opplæringen, også musikkfaget. Musikkfaget får også på linje med de andre obligatoriske fagene i grunnskolen og videregående opplæring nye fagplaner for å møte «kunnskapssamfunnets krav».

4.2.1. Kunnskapsløftets læreplan og musikkfaget

Som ledd i utdanningsreformen ble nye læreplaner for grunnskolen og videregående opplæring innført.¹⁵ Læreplanen for kunnskapsløftet (LK06) bygger på andre prinsipper enn tidligere læreplaner. Den er en sammenhengende læreplan for hele grunnskolen og videregående opplæring, der man ser utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger innenfor de enkelte fagene fra første klasse og ut videregående skole, i et helhetlig perspektiv. Såkalte grunnleggende ferdigheter (å kunne *skrive, regne, lese, uttrykke seg muntlig* og *bruke digitale verktøy*) vektlegges og søkes kumulativt oppbygget i hele opplæringsløpet. Disse grunnleggende ferdighetene er

¹⁵ Læreplanverket for Kunnskapsløftet består av to deler, en generell del og en del med læreplaner for de enkelte fagene. Den generelle delen er identisk med L97. Nye midlertidige læreplaner ble innført i 2006, mens de ferdige gjennomgående læreplanene for alle fag ble klar i 2009. Alle læreplanene for de enkelte fagene har lik struktur og oppbygging.

integrerte i de respektive fagenes målformuleringer. Et viktig prinsipp med Kunnskapsløftet som læreplanreform er et relativt handlingsrom for lokalt arbeid med læreplanene, særlig med tanke på innholdsvalg og arbeidsmetoder.¹⁶ Evalueringen av Reform 97 (Dale 2010, op. cit.) kritiserte den gjeldende læreplanen (L97) for å være for styrende i sin spesifisering av innhold i undervisningen og dens krav om bruk av metoder. Læreplanen ble også ansett som alt for omfattende og detaljert. Undervisningen under L97 kunne umulig dekke hele omfanget av læreplanen, ble det hevdet, og det var dermed en fare for at den enkelte skole og den enkelte lærer selv måtte prioritere i planen om hva som man faktisk skulle undervise i (ibid.: 41). Her peker evalueringen på at mangelfulle basisferdigheter i lesing, skriving og regning hos norske elever (som det såkalte PISA-sjokket «avslørte») kunne være et resultat av at disse ferdighetene ikke nådde opp i konkurransen om hva som skulle prioriteres i undervisningen. Konsekvensene av dette blir en ny læreplan (LK06) som er mindre detaljert og omfangsrik og har utvikling av de nevnte grunnleggende ferdighetene som tverrgående prinsipp (på tvers av fag og innarbeidet i fagenes kompetansemål).

For musikkfagets del tenker man at disse ferdighetene kan utvikles når elevene synger, spiller og snakker om musikk (*kunne uttrykke seg muntlig*), når de noterer musikk og skriver om musikk (*kunne skrive*) og når de bruker digitale verktøy i komponeringsarbeid (*kunne bruke digitale verktøy*) osv. Gjennom lærernes valg av relevante læringsaktiviteter i musikkfaget søkes disse ferdighetene utviklet både innenfor det spesifikke musikkfaglige, men også i relasjon til andre fag.

De nye læreplanene for de enkelte fagene er som sagt mindre detaljerte enn tidligere planer. I L97 hadde musikkfaget i alt 41 målbeskrivelser (eller hovedmoment som det het), spesifikt fordelt på alle tre trinn i ungdomskolen

¹⁶ Dette relative handlingsrommet for lokalt læreplanarbeid var også gjeldene for de tidligere læreplanene M74 og M87. Men i L97 blir denne lokale orienteringen strammet noe inn. L97 understreket betydningen av å sikre en felles referanseramme for alle elevene gjennom en tydelig innholdsorientering (Dale et al. 2011: 5)

og opptok i alt 4 sider i planen (L97: 247-251). I LK06 er det i alt 14 kompetansemål for hele ungdomstrinnet og presenteres i fagplanen på én side (se tabell 1).

Tabell 1: Kompetansemål i musikk etter 10. årstrinn – LK06

Musisere	Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:
	<ul style="list-style-type: none"> • bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter • velge uttrykk og formidlingsform i egen musisering og grunnngi valgene • øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk • bruke relevante faglige begreper i presentasjon av et arbeid med selvvalgt musikk
Komponere	Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:
	<ul style="list-style-type: none"> • improvisere over et eksisterende musikalsk materiale som inspirasjon for egne komposisjoner • notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon • skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter • bruke digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner • gjøre rede for regler for opphavsrett knyttet til bruk av musikk
Lytte	Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:
	<ul style="list-style-type: none"> • gjenkjenne og beskrive musikalske stiltrekk fra improvisert musikk og rytmisk musikk • diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk og gjøre rede for egne musikkpreferanser • gjenkjenne og benevne forskjellige instrumenter og ensembler innenfor ulike sjangere • uttrykke og formidle refleksjon om musikk som kunst- og kulturuttrykk og som underholdnings- og forbruksvare • gjøre rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom ulike former for rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk

Der den forrige musikkplanen ga detaljerte føringer på innholdsaspekter, har ikke LK06 slike i like stor grad. For eksempel så het det i L97 at elevene skulle «bli kjende med musikk av sentrale komponistar og utøvarar i afroamerikansk musikk-tradisjon som rock og jazz, mellom anna Louis Armstrong, Elvis Presley, Beatles og Jan Garbarek» (L97: 248) og at de skulle «planleggje og gjennomføre konsertar og framføringar på sin eigen skule og i nærmiljøet, delta med aktiv musisering og dans i tverrfaglige prosjekt der fleire fag går saman

om ei oppgåve eller eit tema» (ibid.: 247). Tilsvarende spesifisering av komponister, utøvere eller krav om arbeidsmetoder og spesifikke læringsaktiviteter finnes ikke i LK06.

Spesifikke innholdsmoment er i LK06 erstattet med kompetansebeskrivelser. Intensjonen er at ulike skoler selv skal kunne holde på med ulike læringsaktiviteter og ulike innholdsaspekter, men målet for alle elever på tvers av alle skoler i hele Norge er utvikling av faglige kompetanser. Kompetansemålene er angitt etter 2., 4., 7., og 10. årstrinn i grunnskolen og etter hvert år i videregående skole og angir hva elevene skal mestre etter endt opplæring på ulike trinn. Med LK06 har vi med innføring av kompetansemål dermed for første gang fått en læreplan med målstyring som eksplisitt prinsipp.¹⁷ Der målene i L97, som vi har sett, var formulert som innholdsmoment for undervisningen med formuleringer som «eleven skal *lære om, bli kjende med, arbeide med og ha innsikt i*», er disse formuleringene i LK06 erstattet med «eleven skal *kunne gjøre, kunne gjøre rede for, kunne forklare, kunne finne*». Målene er med andre ord formulert på en slik måte at det går tydelig fram at det dreier seg om noe elevene skal kunne gjøre eller mestre i tilknytning til de kunnskapene og ferdighetene som de har utviklet gjennom arbeid med faget. I L97 het det for eksempel at «I opplæringen *skal elevene øve seg i å improvisere* til dømes med basis i enkle akkordsammensetjingar» (L97: 249, *mine kursiveringer*). I LK06 heter det tilsvarende: «Målet for opplæringa er at elevene *skal kunne improvisere* over et eksisterende materiale (...)». At elevene skal kunne gjøre eller mestre *noe*, i motsetning til at de bare skal «holde på med *noe* i faget», viser med andre ord til en eksplisitt forventning om et faglig læringsutbytte. For musikkfagets vedkommende betyr dette at elevene ikke bare skal ha det «moro med musikk» (se avsnitt 3.2), men at aktiviteter i faget skal føre til et spesifikt læringsutbytte. Med formuleringer som «eleven

¹⁷ Målstyring ble vedtatt av Stortinget som styringsprinsipp i offentlig sektor tidlig på 1990-tallet og ble lagt til grunn for både R94, R97 og L97. Men LK06 representerer målstyring på en enda klarere og mer konsekvent måte enn tidligere læreplaner, fordi det i større grad er opp til lærerne å bestemme hvordan målene skal nås.

skal kunne *synges, komponere, samtale om, improvisere* etc.), blir dette læringsutbyttet forstått som en «manifest kompetanse» – en kompetanse slik den viser seg i praksis og ikke bare som viten, erkjennelse eller opplevelse (Sætre 2010: 76). I vurderingssammenheng betyr det at vurderingen må basere seg på ytre observerbar atferd, som igjen vil kunne bryte med de forestillingene man har om musikkfagets affektive utbytter (Kalsnes 2008, se også avsnitt 3.1).

4.2.2. Hva skal vurderes i henhold til LK06?

Musikkfagets betydning for individet og dets rolle i samfunnet beskrives i «formål med faget». Her legitimeres musikkfaget både som et allmenndannende fag, som et kunnskapsfag og som et skapende fag. Øivind Varkøy hevder at musikkplanen i LK06 synes å være ekstra opptatt av å balansere instrumentelle tendenser med et fokus på musikalisk opplevelse og læring (Varkøy 2010: 23). De instrumentelle tendensene i formålet beskrives som musikkfagets positive funksjon for utvikling av selverkjennelse og identitet, toleranse og respekt, inkludering og mellommenneskelig forståelse osv. Musikkfagets mulige betydning for estetisk erkjennelse, musikalske opplevelser og musikkfaglig læring, balanserer disse instrumentelle tendensene, hevder Varkøy. Det generelle formålet med faget tegner med andre ord et bilde av et mangfoldig fag der utvikling av både musikkfaglige kunnskaper og ferdigheter, men også holdninger står sentralt. Disse aspektene konkretiseres ytterligere i hovedområdene for faget: *Musisere, Komponere og Lytte*. Hovedområdet «Musisering» omfatter blant annet praktisk arbeid med sang, spill og dans innenfor varierte sjangre og uttrykk. Hovedområdet «Komponering» beskriver skapende arbeid med musikk og dans gjennom eksperimentering med og utforskning av stemmen, instrumenter, bevegelse og digitale verktøy. Hovedområdet «Lytting» omfatter blant annet musikkorientering og musikkteori, der utvikling av kunnskap og refleksjon om klanglige fenomen fremheves som betydningsfullt for forståelse og fortrolighet med ulike former for musikk i et musikkpluralistisk samfunn. Sentralt og

gjennomgående for alle hovedområdene er musikkopplevelsen, knyttet til begrepene «estetisk erkjennelse» og «eksistensiell erfaring».¹⁸

Musikkopplevelse fremstilles i hovedområdene som det overordnede faglige fokuset, det musikkundervisningen skal sikte mot. Men når hovedområdenes beskrivelser og målsettinger ytterligere konkretiseres i faglige kompetansemål, synes musikkopplevelse som begrep å være fraværende. Dette skyldes prinsippet for utformingen av målene i LK06. Musikkopplevelse og andre sider ved fagets affektive dimensjon kan ikke uttrykkes som manifest kompetanse som kan observeres i form av ytre adferd. Dermed synes det å være et misforhold mellom kompetansemålenes konkretiseringer og det mangfold av intensjoner og begrunnelser som holdes frem i fagets formål og i beskrivelsen av hovedområdene. Akkurat dette forholdet var en stor utfordring for faggruppen som utformet Kunnskapsløftets læreplan i musikk (se Kalsnes 2008). Det var relativt uproblematisk å definere kunnskaper og ferdigheter i kompetansemål, men det var svært vanskelig å innlemme de affektive sidene ved elevenes utvikling og læring i disse. Kravet om målbarhet førte dermed til at kompetansemålene ikke i tilstrekkelig grad omfatter eller beskriver alle sidene ved musikkfagets tilskattede læringsutbytte (ibid.: 246). Løsningen på utfordringene knyttet til målstyringsprinsippet i LK06 og fagets mangfoldige intensjoner og egenart, synes fra læreplanens utformere å uttrykkes i setningen: «Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs» (LK06). Planen legger derfor til grunn at faglig arbeid og øvelse skal utvikle musikkfaglige kompetanser, som igjen vil berede grunnen for sterke musikkopplevelser, som igjen vil kunne være så skjellsettende at man kan tale om eksistensielle erfaringer. Men forutsetningene for dette ligger i kunnskap og ferdigheter i musikk, innlemmet i kompetansemålene. Det er disse som ifølge forskriften er grunnlaget for vurdering i fag, både underveisvurderinger og sluttvurderinger. En analyse av Kunnskapsløftets læreplan for musikkfaget i ungdomsskolen av Sætre og Vinge (2010), viser at kompetansemålene fordeler

¹⁸ Se Varkøy 2010 for en teoretisk drøfting av disse begrepene.

seg nokså jevnt mellom Gilbert Ryles kunnskapsformer «vite at» og «vite hvordan» (se avsnitt 3.1).

4.3. Oppsummering kapittel 4

I dette kapittelet har jeg redegjort for det jeg har valgt å kalle et «økt fokus» på vurdering i den norske skolen i nyere tid. Jeg har redegjort for det historiske bakteppet for dette økte fokuset og på hvilken måte dette også kan sies å influere skolens musikkfag. Ved siden av konseptet om «vurdering for læring» er det særlig innføringen av Kunnskapsløftets kompetansemål som representerer en ny utfordring for musikk lærerne. Læreplanen stadfester hva elevene skal lære i musikk, men den gjør det i en form slik at det blir opp til den enkelte skole og den enkelte lærer å avgjøre hvorvidt og i hvilken grad elevene har nådd målene. Videre er målene utformet på en slik måte at vurderingen av elevenes læring skal basere seg på hvordan denne viser seg i praksis, som «manifest kompetanse». Dette bryter tilsynelatende med mer tradisjonelle oppfatninger om musikkfagets mer affektive utbytter (se avsnitt 3.2), som også vektlegges i formålet og i redegjørelsen for hovedområdene i fagplanen (LK06). Hvordan lærere forholder seg til kompetansemålene; om læreplanen legges til grunn for ulike læringsaktiviteter som gjennomføres for å kultivere musikkfaglige kompetanser som skal eller ikke skal vurderes, er sentrale aspekter ved en musikk lærers vurderingspraksis, som denne studien søker å beskrive og forstå.

Del 2:

Teoretisk ramme og metode

I denne delen presenterer jeg studiens teoretiske ramme og den forskningsmetodiske tilnærmingen til intervjuundersøkelsen. Når jeg her bruker begrepet teoretisk ramme betyr ikke dette at de foregående kapitlene ikke er av teoretisk art. Både de foregående kapitlene og de tre neste gir meg relevante teoretiske perspektiver og begreper for å kunne beskrive og forstå vurderingspraksis. Men der de foregående kapitlene først og fremst var ment å situere forskningsprosjektet som en type problematikk som skal forstås, tjener de neste kapitlene i større grad til å gi en systematikk som vil kunne bidra til denne forståelsen.

I første kapittel (5) redegjør jeg for analytiske og holistiske tilganger til vurdering i musikkfaget. Hensikten blir å klargjøre sentrale perspektiver på vurdering for den kommende resultatfremstillingen. Kapittelet oppsummeres med en modell som synliggjør tilgangenes sentrale begreper og underliggende teorier.

I neste kapittel (6) redegjør jeg for didaktisk teori og didaktiske modeller. Hensikten her er å konstruere en didaktisk modell for vurderingspraksis relevant for den kommende analyse- og resultatutviklingen.

I det siste kapittelet i den teoretiske rammen (7), redegjør jeg for Bourdieus praksisteori. Kapittelet avsluttes med en oppsummering der jeg setter teoriens kjernebegreper i relasjon til min egen studie.

I metodekapittelet (8) redegjør jeg for studiens design og de teoretiske og praktiske tilnærmingene til innsamlingen, analysen og tolkningen av det empiriske materialet.

5. Vurderingsteori

I avsnitt 3.2 leste vi at en sentral årsak til at vurdering generelt sett har vært ansett som noe kontroversielt, skyldtes en påstand om at vurdering aldri kan være en «eksakt vitenskap» (Colwell 2006: 209). For å forstå hva som kan ligge i et begrep om en «eksakt vitenskap», må vi henvende oss til vitenskapsteorien med dennes diskurser om sannhet, sikkerhet og objektivitet. En fyllestgjørende redegjørelse for bakgrunnen for denne påstanden vil i så måte sprengre rammene for denne avhandlingen. Like fullt hviler vurderingsteorien på et knippe epistemologiske problemer (Dearden 1979; Bøyum 2010) som gjør at sentrale vitenskapsteoretiske begreper og perspektiver nødvendigvis må inndras for å beskrive og forstå vurderingspraksis.

Vi kan på mange måter betrakte vurdering analogt med «vitenskap» der prosedyrer for elevvurdering likner på de som kan identifiseres i ordinære forskningsprosjekt. Det handler om å samle inn informasjon om elevers kompetanse med ulike adekvate metoder, tolke den innsamlede informasjonen, konkludere på bakgrunn av denne tolkningen og rapportere resultatet av «undersøkelsen» tilbake til eleven. Hvilke krav må stilles til en slik prosess for at denne kan bli en «eksakt vitenskap»? (jf. Colwell 2006, op. cit.). Og hvis denne prosessen aldri kan utgjøre en «eksakt vitenskap», hvordan skal man da eventuelt innrette elevvurderingen slik at den blir *eksakt nok*?

Ulike vurderingsmetoder eller strategier, med sine underliggende vitenskapsteoretiske diskurser, danner ulike *tilganger* til vurdering som hver på sin måte forholder seg til denne problematikken. En vesentlig debatt omkring vurdering generelt, og kunstfag spesielt (Eisner 1985ab, 1998a), er i så måte hvilke av disse tilgangene som er den beste. En vanlig måte å sortere de ulike tilgangene på er gjennom begrepsparet analytisk-holistisk (Sadler 1987).

Innledningsvis kan vi på en forenklet måte si at disse begrepene representerer vurderingsstilganger basert på klare kriterier versus tilganger basert på mer kvalitative kjennerkapsvurderinger. Debatten synes å balansere to vesentlige aspekter. Det ene er hvilken tilgang som kan sies å best ivareta vurderingens reliabilitet – om vurderingen er sikker og rettferdig. Det andre omhandler vurderingens validitet – om vurderingen måler det som den er ment å måle og dermed er gyldig. Overordnet denne diskusjonen er hvilke vurderingstilganger som best ivaretar enkeltfagenes egenart og kunnskapsgrunnlag.

I dette kapitlet ser jeg nærmere på hvilke teorier og forståelser som ligger til grunn for ulike vurderingstilganger i musikkfaget. Hensikten blir å klargjøre begreper og sentrale perspektiver på vurdering for den kommende resultatfremstillingen.

5.1. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er i vurderingsteorien to separate dimensjoner eller perspektiver på det samme problemet: problemet som angår om vi (læreren, elever, foreldre osv.) kan ha tiltro til en vurdering – om vurderingen eller resultatet av vurderingen er pålitelig (Black 1998: 37ff). Vurderingslitteraturen ser ut til å forholde seg til disse begrepene med et betydningsinnhold hentet primært fra naturvitenskapelig kvantitativ forskning. I slik vitenskapelig forskning omhandler reliabilitet målesikkerhet – om resultatene av et vitenskapelig forsøk eller eksperiment er de samme om forsøket gjentas flere ganger, med tilsvarende prosedyrer eller med andre forskere. Er resultatene de samme sier man gjerne at de er sikre, eller *sikre nok*, altså reliable. Blir resultatene annerledes ved gjentatte forsøk under samme prosedyrer, eller klarer ikke andre forskere å reprodusere resultatene, er ikke resultatene sikre. Overført på elevvurdering ville dette bety at man sikrer en reliabel vurdering om eleven får den samme vurderingen, poengskåre eller karakter, på en test eller en fremføring om denne gjentas mange ganger etter hverandre. På denne måten kan ulike former for prestasjonsangst eller dagsform elimineres, og man kan kanskje si at vurderingen uttrykker elevens faktiske kunnskaper og ferdigheter – at vurderingen er sikker eller sikker nok. I skolesammenheng har

man oftest ikke tid til slike prosedyrer. Her blir gjerne det samme skriftlige arbeidet eller en fremføring vurdert én gang, noe som er spesielt tydelig ved et prøvespill, en eksamen, eller andre former for avsluttende prøver med tellende resultater. Da er det mer relevant å snakke om reliabilitet i form av om eleven ville fått den samme vurderingen om arbeidet eller fremføringen ble vurdert av en annen lærer (inter-reliabilitet). Vil ulike lærere se det samme, høre det samme, bli beveget av det samme, vektlegge de samme kvalitetene i elevens prestasjon? Reliabilitet i vurderingssammenheng handler i denne sammenheng også om rettferdighet på tvers av elever og på tvers av skoler. Blir elevene vurdert etter samme målestokk? Er en sekser i musikk verdt like mye på skole X som den er på skole Y?

Validitet i vitenskapelig forskning handler om hvor godt en forsker klarer å måle det han eller hun har til hensikt å måle. Dersom en forsker trekker en konklusjon av tolkningene av et sett med data og denne konklusjonen kan underbygges ved å kritisk granske alle ledd i forskningsprosessen, fra forskningsmetode til tolkning og resultatfremstilling, kan man si at konklusjonen er gyldig. Finner man at konklusjonen baserer seg på et eller flere utilfredsstillende premisser, sier man at konklusjonen ikke er gyldig. Det finnes mange ulike aspekter ved validitet som er blitt undersøkt og kategorisert i spesifikke termer (ibid.: 42ff). Jeg velger å trekke frem noen generelle beskrivelser av validitetsbegrepet som jeg finner spesielt relevante i forhold til vurdering i musikkfaget og den foreliggende studien.

Når en elev skal få en standpunktarakter i musikkfaget skal denne baseres på en helhetlig vurdering av elevens kunnskaper og ferdigheter i musikk, slik bredden i kompetansemålene uttrykker (jf. forskriften, se avsnitt 2.3). Dersom vurderingen kun baseres på et lite utvalg av disse kompetansemålene, eller at enkelte områder i faget utelates fra vurderingen, er ikke vurderingen gyldig. Denne validitetsformen kan vi kalle for innholdsvaliditet (*content validity*) og dreier seg om vurderingen dekker alle relevante emner i musikkfaget og ikke kun isolerte aspekter (Colwell 2006: 229). En standpunktarakter som i det store og hele baserer seg på et vurderingsgrunnlag dannet gjennom skriftlige arbeider og muntlige presentasjoner, vil heller ikke være valid da elevens utøvende ferdigheter og skapende evner er en vesentlig del av faget.

Man sier også at en vurdering av en spesifikk oppgave eller en fremføring er valid hvis den *ser* ut til å vurdere hva den er ment å vurdere (*face validity*) (Fautley 2010: 24). En skriftlig oppgave i musikkfaget søker primært å måle elevenes kunnskaper om musikk og ikke elevens rettskrivning. En komposisjonsoppgave søker primært å måle elevenes kreative og skapende ferdigheter og ikke elevens spilletekniske ferdigheter. En spilleprøve på gitar søker primært å måle elevens spilletekniske ferdigheter og ikke nødvendigvis elevens evne til å snakke om musikken. Forbundet med denne validitetsformen er begrepet konstruktvaliditet (*construct validity*) (ibid.). En lærer trenger å definere det området, eller det *konstruert*, som han eller hun ønsker å måle slik at vurderingen favner akkurat dette og ikke noe annet. En vesentlig utfordring i denne sammenheng synes å være å definere områder i musikkfaget som lar seg måle i henhold til kompetansemålene og som ikke utelukkende fører til en rekke tester og prøver som registrerer elevens kognitive kunnskaper.

Aspekter vedrørende reliabilitet og validitet i vurdering i musikkfaget, som her er beskrevet, ligger til grunn i den påfølgende teksten om analytiske og holistiske vurderingstilganger.

5.2. Analytisk - Holistisk

I vurderingslitteraturen er det vanlig å stille opp begrepsparet analytisk-holistisk for å argumentere for fordelene ved det ene versus det andre (se f.eks. Sadler 1987, 1989, 2005, 2007, 2009; Fautley 2010; Mills 2005; Sætre og Vinge 2010). Fordelene og ulempene handler om vurderingstilgangenes evne til å skape rettferdige vurderinger samtidig som fagets egenart og kunnskapsgrunnlag ivaretas, jf. begrepene reliabilitet og validitet. Tilgangene kan rettes mot enkeltstående prøver eller tester, eller mer overordnede vurderinger av elevens helhetlige kompetanse i faget, for eksempel i arbeidet med standpunktvurderingen.

I ytterste forstand søker en analytisk vurderingstilgang å bryte læringsmål ned til enkeltstående vurderingskriterier og gjøre disse eksplisitt kjent, helst skriftlig for eleven i forkant av en vurderingssituasjon. Et kriterium defineres

hos Sadler som «a distinguishing property of characteristic of any thing, by which its quality can be judged or estimated, or by which a decision or classification may be made» (Sadler 1987: 164). Når læreren vurderer elevens kompetanse, om denne viser seg gjennom kognitive kunnskaper eller psykomotoriske ferdigheter, vil et egnet skjema med disse distinkte kriteriene gjøre læreren i stand, på en teknisk rasjonell måte, å «krysse av» hvorvidt eleven har oppnådd det læreren ønsker å måle. Neste steg i denne analytiske prosessen blir å summere opp antall poeng og relatere dette til en på forhånd oppsatt poengskala som også angir en karakter. Denne såkalte «bottom-up»-strategien (Fautley 2010) søker å sikre en rettferdig, pålitelig og håndterlig vurdering av alle elevene. Den motsatte strategien refereres gjerne til som holistisk eller global (Sadler 1989). Her legges ingen skriftlige kriterier, forstått som spesifikke, distinkte egenskaper ved en kompetanse eller et læringsutbytte, til grunn i forkant av vurderingssituasjonen, men appliseres i etterkant med utgangspunkt i det aktuelle vurderingsobjektet som foreligger. Kriteriene hentes ut fra lærerens «mentale lager» (ibid.: 124) – en kombinasjon av faglig kompetanse og vurderingserfaring. Denne såkalte «top-down»-strategien (Fautley 2010) søker en kvalitativ, autentisk og helhetlig vurdering.¹⁹

Ett av hovedargumentene mot den analytiske tilgangen er at dens *atomistiske* (Fautley 2010) eller *segmenterte* (Mills 2005) vurderingsformer ikke passer på alle typer fag eller for alle faglige emner. Mange læringsområder er komplekse i den forstand at utbyttet ikke lar seg konseptualisere i «neatly packed units of skills or knowledge» (Sadler 1989: 23). Slike komplekse læringsområder identifiserer Sadler blant annet i performative, kreative og skapende fag, slik som musikkfaget. Her vil ikke elevenes læringsresultat, for eksempel

¹⁹ Analytiske og holistiske tilganger til vurdering kan videre kobles til respektive kvantitative og kvalitative pedagogiske og vitenskapsteoretiske tradisjoner. Den kvantitative tradisjonen kobles til navn som Edward L. Thorndike, Ralph W. Tyler og Robert Mager, mens blant andre John Dewey og Elliot W. Eisner kobles til den kvalitative tradisjonen (se Pinar 1995: 732:ff).

manifestert i en komposisjon, nødvendigvis kunne bedømmes som rett eller galt, men snarere som karakteristisk for en eller annen form for kvalitet. Kvalitet forstås som et integrert konsept, konstituert av potensielt uendelig mange ulike kriterier, og karakteriserer et arbeid som helhet (Sadler 2009). Man sier gjerne at ulike verk, for eksempel ulike elevkomposisjoner, har ulike kvaliteter, men at de er like gode – den helhetlige kvaliteten bedømmes likt. Elevene kunne ha fått til ulike ting. Et verk var godt fordi det var rytmisk repeterende og strengt i formen, et annet var interessant fordi det fløt og var veldig variert. Fastsatte kriterier for bedømmelse kan derfor, ifølge Sadler (ibid.), umulig dekke alle aspekter ved slike læringsaktiviteter eller svare for alle aspekter ved læringsutbyttet.

5.2.1. Instruksjonelle og ekspressive mål

Analytiske og holistiske tilganger til vurdering favner også spørsmålet om i hvilken grad man *kan* eller *skal* formulere klare læringsmål med tilhørende spesifikke kriterier i alle deler og emner av et fag. Undervisning er en *intensjonal* virksomhet (Hanken og Johansen 1998). Undervisning er planlagt, tiltenkt og tilrettelagt en bestemt målgruppe med et bestemt ønsket utfall, nemlig læring. Elever går på skole for å lære noe, og dette *noe* formuleres gjerne gjennom mål for virksomheten. Den store diskusjonen om undervisningsplanlegging og målformuleringer har handlet om undervisningsmålene skal forstås som generelle og *retningsgivende*, eller noe som skal *nås* og som skal *styre* undervisningen i detalj (ibid.: 214).

Den posisjonen som i pedagogikken forstår målene som styrende for undervisningen omtales som en mål-middel-didaktikk. I denne søker man å innrette alle ledd i undervisningsprosessen på en mest mulig effektiv måte slik at målet, læring, kan nås av alle elevene. Mål-middel-didaktikken er kjent fra Ralph Tylors *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949). Hans doktrine eller *rasjonale* består av fire spørsmål som må besvares i tilknytning til utforming av læreplaner eller undervisningsplaner: 1) Hvilke mål skal skolen søke å nå? (*Defining appropriate learning objectives*). 2) Hvilke læringserfaringer vil kunne føre til disse målene? (*Introducing useful learning experiences*). 3) Hvordan kan læringserfaringene organiseres mest mulig

effektivt? (*Organizing experiences to maximize their effect*) og 4) Hvordan kan vi vurdere om målene ble nådd? (*Evaluating the process and revising the areas that were not effective*).

Det rasjonelle i disse oppstilte spørsmålene bygger i stor grad på behavioristisk tenkning.²⁰ Ved å definere presise læringsmål, samt identifisere de læringsaktiviteter og metoder som best fører frem til at disse målene blir nådd, har man tro på at læringen kan styres effektivt. Når man kontrollerer utfallet av denne undervisningsprosessen vil man kunne få informasjon som avdekker hvilke ledd i prosessen som førte til det gitte utfallet. Således kan man forsterke de positive leddene og revidere de negative leddene i kommende undervisningsprosesser. Mål-middel-didaktikken hviler med andre ord på en tro om lovmessigheter i undervisnings- og læringsprosessen. Kjenner man til hvilke stimuli som gir ønsket respons kan man innrette undervisningen etter dette.

²⁰ Amerikansk utdanningsforskning var fra midten av 1800-tallet og langt ut på 1900-tallet sterkt influert av et positivistisk vitenskapsideal (se f.eks. Eisner 1998b: 134ff). Dette vitenskapsidealet var basert på forestillingen om at naturen er organisert i hendelsesforløp som kan identifiseres, der vitenskap og rasjonelle prosedyrer kan brukes til å oppdage disse regularitetene. Jamfør dette idealet vil en «ekte vitenskap» kunne fastslå sannheten til teoriene om disse regularitetene og teoriene igjen kan brukes for å kontrollere og forutse hendelser i naturen. Et slikt vitenskapsideal har en forkjærlighet for kvantifisering, der tall og statistikk blir viktige redskaper for å tone ned subjektivitet og spekulasjon. Målet blir å skape en objektiv og sann beskrivelse av verden slik den *egentlig* er. Overført på utdanningsfeltet skulle et slikt vitenskapsideal søke sann kunnskap om hvordan mennesker lærer slik at undervisningen og læringen kunne bli mest mulig effektiv og utdanningspolitikken kunne utformes med referanse til vitenskapelig kunnskap (*evidensbasert*). Her hadde amerikansk skole (og europeisk) en sterk tiltro til blant andre behavioristiske atferdspsykologer som kunne gi lærerne den kunnskapen som ville gjøre dem i stand til å undervise på en systematisk måte slik at læringen hos eleven, gjennom prosedyrer for kontroll og vurdering, nærmest kunne predikeres på en lovmessig måte.

Presise målformuleringer i en slik mål-middel-modell omtales som *instructional objectives* (Madhaus og Kellaghan 1992: 130). Det er lærerens undervisning, eller instruksjon, som skal føre *noe* inn i eleven (kunnskaper og ferdigheter). Og læreren, gjennom vurderingsprosedyrer, måler hvorvidt dette *noe* kommer ut av eleven igjen som læring. Et instruksjonelt mål er dermed formulert som atferdsmål, den atferd elevene skal kunne framvise etter instruksjon. Robert Mager følger opp denne tenkningen med anbefalinger for utforming av presise, instruksjonelle mål (Mager 1990). Et mål er, ifølge Mager, presist nok hvis det defineres i form av hva eleven er forventet å prestere som følge av undervisningen. Denne prestasjonen skal kunne identifiseres som ytre observerbar atferd. Et mål må også understøttes av spesifikke kriterier som beskriver hvor god prestasjonen må være for at man kan si at målet er nådd. I Kunnskapsløftets læreplan (LK06) er kompetansemålene tilsvarende formulert som atferdsmål gjennom formuleringer som «*eleven skal kunne bruke, skal kunne vise, skal kunne demonstrere*» osv. Men spesifikke kriterier som beskriver hvor god prestasjonen må være for å si at målet er nådd ligger ikke ved læreplanen. Ansvar for utforming av disse er plassert hos skolene og lærerne (se avsnitt 4.2).²¹

Elliot W. Eisners konsept om *expressive objectives* ble i sin tid lansert som et viktig innspill i debatten om curriculum design, og da som et supplement til den rådende Tylor-doktrinen med dens klare krav om spesifisering av læringsutbytte i atferdstermer (Madhaus og Kellaghan 1992 op. cit.). Eisner (1985a) argumenterer for at det er mange sider ved elevens utvikling og læring som ikke lar seg fange inn i slike atferdsmål, det er heller ikke gitt at all læring foregår på en slik predefinert og strukturert måte som mål-middel-modellen indikerer. Særlig i kunstoffag vil det være vanskelig, om ikke umulig, å formulere mål i atferdstermer, da disse ikke vil kunne fange det Eisner ser på som de

²¹ Kompetansemålene varierer også i presisjonsnivå. Der noen kompetansemål fremstår som tydlige, må andre tolkes og «brytes ned» (se avsnitt 2.4.2). Kunnskapsløftets læreplan fremstår derfor i sin helhet som mindre detaljert, lukket og styrende enn Magers anbefalinger.

vesentligste sidene ved elevenes kunstneriske erfaringer – deres opplevelser, deres følelser og deres kunstneriske uttrykk. Videre argumenterer Eisner for at det i mange av kunstfagenes skapende områder heller ikke vil være ønskelig å fastsette mål av denne typen da kreative prosesser er uforutsigbare – vi kan ikke vite hvilken retning et skapende arbeid vil kunne ta eller hva elevene vil «bringe til bordet». Eisners konsept om ekspressive læringsmål rommer derfor mye av den samme kritikken som den mot bruk av kriterier i komplekse læringsfenomen (Sadler 1989, op. cit.). Ifølge Eisner bør derfor målene i større grad formuleres som retningsgivende med rom for å konkretisere viktige aspekter slik de viser seg underveis i undervisnings- og læringsprosessen. Ekspressive mål spesifiserer ikke ønskelige utfall av undervisning, men henspiller snarere på læringsaktiviteter der elevene utforsker, prøver og feiler, engasjeres skapende, undrende og kreativt og tillates å fokusere på aspekter ved den respektive aktiviteten som er av særlig personlig interesse for den enkelte elev (Eisner 1985a: 54).

5.2.2. Objektivitet og subjektivitet

Objektivitet og subjektivitet er sentrale aspekter ved vurdering som epistemologisk problem og gjennomgående i vurderingslitteraturen: «teachers want their assessments to be objective – when asked, this is the word they use» (Abeles 2010: 177). Vi har vel alle erfart, eller kjenner til, episoder der elever har kritisert læreren for å være partisk og lite *objektiv* i hans eller hennes vurderinger. Dersom en elev får en dårlig tilbakemelding på en fremføring, kan han eller hun alltid tenke at læreren kanskje var *subjektiv* – «en annen lærer hadde likt det jeg gjorde». Vi bruker disse begrepene i dagligspråket, men de er også grunnleggende filosofiske og vitenskapsteoretiske begreper.

På et ontologisk nivå henspiller begrepene på den sansende, subjektet, og de objekter denne omgir seg med. Spørsmål om subjektivitet og objektivitet vil dreie seg om den virkelige verden eksisterer forut for menneskelig erfaring, om denne virkeligheten er lik for alle, eller om alle ting, hendelser og fenomener kun er virkelige idet de kommer til syne gjennom den individuelle erfaringen. På det epistemologiske plan vil spørsmålet om objektivitet og subjektivitet følge det ontologiske utgangspunktet. Dersom man mener at det finnes en reell

verden forut for menneskelig erkjennelse, vil vi kunne få sikker kunnskap, altså objektiv kunnskap, om denne verden ved å følge bestemte prosedyrer. En subjektiv epistemologi vil derimot hevde at dersom det ikke finnes noen virkelig verden per se, vil all kunnskap om denne verden også være subjektiv, altså ervervet gjennom individets blikk, erfaring, følelser, språk osv. Søren Kjørup (2008) skriver at man innenfor vitenskap taler om vurderinger som subjektive og beskrivelser som objektive. Men troen på at man kan beskrive verden objektivt er falsk, hevder Kjørup, den vil aldri være uberørt av mennesket som beskriver den.

En beskrivelse vil alltid være selektiv og vil alltid inneholde elementer i hvert fald av vurderende karakter (fx den vurdering at noget er viktigere at få nævnt end andet, altså i selve seleksjonen). En beskrivelse vil altså kort og godt alltid inneholde spor af det «subjekt» som beskriver, og vil i den forstand altid have «subjektive» træk (ibid.: 167).

I vitenskapsteorien skal begrepet om objektivitet innfange skillet mellom det vitenskapelige akseptable og det vitenskapelige uakseptable. Ifølge Kjørup er objektivitet ikke en motsetning til subjektivitet, men til «subjektiv forvrængning» (ibid.).

Selv om subjektivitet og objektivitet er grunnleggende begreper innenfor vitenskapsteorien og filosofien, vil det for denne studien være mest relevant å forstå begrepene, i den grad også mine informanter tar i bruk disse begrepene (jf. Abeles 2010, op. cit.), i mer hverdagslig «common sense» forstand: En objektiv elevvurdering henviser i slik forstand til en vurdering gjort av læreren som er upersonlig, upartisk og sann eller riktig for oss alle. En subjektiv vurdering vil være preget av en personlig, individuell oppfatning grunnlagt i smak, interesser og erfaring hos den som vurderer og vil følgelig kunne variere fra person til person. Subjektivitet og objektivitet kan derfor kobles til spørsmål om vurderingens reliabilitet. Når lærere ønsker at deres vurderinger skal være objektive vil det også kunne forstås mer pragmatisk: Lærere vil da kunne være i stand til å begrunne sine vurderinger overfor eleven og hennes omgivelser ved å peke på noen konkrete, «objektive», gjerne målbare kriterier. Læreren vil dermed kunne unngå å bli kalt «subjektiv».

5.2.3. Tingliggjøringer

Skriftlige vurderingskriterier eller kjennetegn på måloppnåelse, offentliggjort for alle aktører i vurderingsfeltet (elever, lærere og foreldre), vil kunne fungere som en felles referanseramme for «objektivitet». Slike skriftlige dokumenter er en tingliggjøring (*reification*) i Etienne Wengers terminologi: «we project our meanings into the world and then perceive them as existing in the world, having a reality of their own» (Orr 2010: 7). Av formative hensyn tjener slike tingliggjøringer det formål å gjøre undervisningens objekter kjent – klargjøre for elevene hva de skal strekke seg etter. Av summative hensyn fungerer disse tingliggjøringene som en kontrakt for aktørene i vurderingsfeltet, noe de kan «point to, refer to, strive for, appeal to, and use or misuse in arguments» (ibid.). Dette forutsetter selvsagt at disse vurderingskriteriene makter å beskrive og romme alle undervisningens objekter.

Generelle undervisningsmål, for eksempel kompetansemålene slik de er uttrykt i den norske læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring (LK06), er også en tingliggjøring i Wengers forstand. Men som vi har sett er mange av kompetansemålene formulert slik at de må tolkes, brytes ned og gjøres eksplisitte hvis de skal fungere som kriterier.

5.2.4. Prosedural objektivitet

I tillegg til klare skriftlige vurderingskriterier, vil det å konstruere oppgaver som kun fokuserer på de aspektene vi kan tilskrive «objektiv» kvantifiserbar kunnskap, være en måte å eliminere «subjektive» vurderinger på. Eisner skiller begrepet objektivitet i en ontologisk utgave, som han i likhet med Kjørup (2008, op. cit.) avfeier, og en form for objektivitet gjort mulig gjennom å følge bestemte prosedyrer. Den objektivitetsformen som tilsynelatende konstrueres ved å følge bestemte metodiske prosedyrer omtaler han som *procedural objectivity* (Eisner 1998a: 44). Det å innskrenke vurderingene til kun å gjelde de aspekter ved en oppgave som kan avgjøres som riktige eller gale, vil være et eksempel på en slik prosedyre. Multiple choice tester er et konkret eksempel på en metode for prosedural objektivitet. Utforming av spesifikke kriterier forut for en vurderingssituasjon som reduserer menneskelig tolkning, er en annen.

Den sikreste metoden for prosedural objektivitet er «true or false»-tester som løses av eleven i et dataprogram og rettes av den samme datamaskinen: *Miles Davis var en kjent jazztrompetist: rett eller galt?* En slik test vil følgelig resultere i høy reliabilitet. Like prestasjoner i én og samme klasse vil vurderes likt uavhengig av menneskelig inngripen. For Eisner blir likevel et av problemene med slike prosedyrer at «we often tend (...) to avoid studying what we cannot measure» (ibid.: 45).

5.2.5. Kvalitative vurderinger

Der en analytisk vurderingstilgang, i ytterste konsekvens, altså legger spesifikke kriterier til grunn i forkant av en vurderingssituasjon, og denne vurderingssituasjonen i «beste fall» er regulert gjennom prosedyrer som etterstreber et «objektivt» utfall, vil den holistiske vurderingstilgangen ikke legge slike kriterier eller prosedyrer til grunn i forkant. Men når vurderingen først er gjort holistisk, vil det også her være umulig å begrunne denne vurderingen uten å skjele til kriterier (Sadler 2005: 179). I begrunnelsen av holistiske vurderinger anlegges kriteriene derfor i etterkant som elementer i en kvalitativ *argumentasjon*. En holistisk vurderingstilgang vil derfor være lik den vurderingen som gjøres av musikk og i kulturlivet utenfor klasserommet (se avsnitt 2.1.2). Vi begrunner vår kvalitative opplevelse av en konsert eller en plateinnspilling *etter* lytting med å gi uttrykk for hva vi syntes var bra og hva vi eventuelt ikke syntes var bra. Vi møter ikke musikken med en notatblokk i fanget for å krysse av om notene er spilt riktig, om trommisen spilte i time, om vokalisten har et liberalt forhold til intonasjon osv. i håp om at summen av alle disse spesifikke kriteriene vil gi oss noe å lytte etter for senere å kunne konstruere et helhetlig kvalitetsbilde.

Sadlers definisjon av kvalitative vurderinger, i motsetning til kriteriebaserte vurderinger, er vurderinger som er «made directly by a person, the person's brain being both the source and the instrument for the appraisal» (Sadler 1989: 124). En kvalitativ vurdering har ifølge Sadler noen distinkte kjennetegn. For det første anvendes multiple kriterier. Ett enkelt kriterium sees alltid i sammenheng med en større kategori med tangerende og overlappende kriterier. For det andre så er en del av kriteriene heller uklare (*fuzzy*) enn

distinkte. Rett eller feil er distinkte kriterier. Originalitet eller kreativitet er på den andre siden uklare kriterier da alle nivåer mellom fullstendig uoriginalt og originalt, konformt og kreativt, er mulig. For det tredje så kjennetegnes en kvalitativ vurdering av at den kompetente vurdereren appliserer relevante kriterier, som følgelig vil kunne variere mellom elevarbeid: «Professional qualitative judgement consists in knowing the rules for using (or occasionally breaking) the rules» (ibid.: 124). Kvalitative vurderinger «regnes» ikke ut slik som i en rendyrket analytisk tilnærming. Når en kvalitativ vurdering først er gjort kan denne derfor kun bestrides med en annen kvalitativ vurdering. Således kjennetegnes kvalitative vurderinger av en type hermeneutisk tilnærming der språk og argumentasjon blir vesentlige aspekter ved vurderingsarbeidet. En kvalitativ vurdering kan heller ikke gjøres til en formel eller en prosedyre som kan benyttes av en ikke-ekspert. Andre eksperter kan komme frem til liknende konklusjon, da de også er bærere av en form for innforstått kunnskap, *guild knowledge*, (ibid.: 126). En slik kunnskap kan betraktes som en erfaringskompetanse konstituert av tidligere kvalitative vurderinger gjort av eksperten selv, ofte i samarbeid med andre eksperter i vurderingsfeltet.

5.2.6. Connoisseurship

For å gjennomføre holistiske, kvalitative vurderinger må man altså ifølge Sadler (1989, op. cit.) være en ekspert. En ekspert, eller en *connoisseur*, er en person som gjennom sin levde erfaring, kunnskap og kompetanse har en så gjennomgående kjennskap til sitt fagområde at han eller hun evner å «make fine-grained discriminations among complex and subtle qualities» (Eisner 1998a: 63). Connoisseurship, eller kjennerskap, er «the art of appreciation» (ibid.). Kjennerskapsvurderinger er i det «virkelige liv» ofte personlige, intuitive og tause vurderinger. Kjenneren trenger ikke å rettferdiggjøre, forklare eller overtale. Kjenneren vil til og med kunne ha vanskeligheter med å artikulere sine kvalitetsoppfatninger: «I do not know how to define quality, but I know it when I see it» (Dobson 2010: 32). En slik taus kunnskap forstår vi med referanse til Polanyi (2000): «Vi kan vite mer enn vi kan si» (ibid.: 16). Og her ligger mye av hovedutfordringen for holistiske, kvalitative vurderinger i en skolekontekst: «Teachers concepts of quality are typically held, largely in

unarticulated form, inside their heads as tacit knowledge» (Sadler 1989: 126). For mange av musikkfagets tilskattede læringsutbytter kan det være vanskelig for læreren å verbalisere hva som konstituerer en helhetlig kvalitet, i hvert fall i et språk som kan forstås av ikke-eksperter. I en skolekontekst vil det først og fremst bety eleven, dernest hans eller hennes omgivelser – foreldre som vil ha begrunnelser for karaktersettinger og andre elever som kan mene at deres arbeid er vel så bra. Av formative hensyn er det en fare for at lærerens tause kvalitetsoppfatning kan virke uforutsigbar på elevens læringsprosess. I summative vurderinger blir slike kjennerskapsvurderinger ofte prisgitt den enkelte lærer, hans eller hennes kvalitetsoppfatninger og med den følgen at det er en fare for at ulike lærere vil kunne vurdere ett og samme arbeid ulikt. Det at kjennerskapsvurderinger kan variere mellom eksperter, sier også noe om at ekspertenes ofte tause kunnskap i stor grad også er en personlig kunnskap.

5.2.7. Standardreferert vurdering

Hvordan tenker man seg en operasjonalisering av holistiske vurderingstilganger i en skolekontekst? For det første ligger premisset til Sadler fast – for mange av skolens emner vil holistiske tilganger være den eneste fornuftige måten.²² Sadler argumenterer for å legge standarder til grunn for kvalitetsvurderinger, i motsetning til detaljerte og presise kriterier som har «(...) been reduced to pea-sized bits to be swallowed one at a time – and for each bit, once only» (Sadler 2007: 390). En standard defineres hos Sadler som «a definite level of excellence or attainment, or a definite degree of any quality viewed as a prescribed object of endeavour or as the recognized measure of what is adequate for some purpose, so established by authority, custom, or consensus» (Sadler 1987: 194). En standard i angloamerikansk curriculum-tradisjon er en beskrivelse av det nivået av kunnskap og ferdigheter som alle forventes å nå på gitte trinn, og beskrives derfor i generelle termer. Kriteriene

²² Det må nevnes at Sadler skriver om vurdering i høyere utdanning der en rekke grunnleggende kunnskaper og ferdigheter allerede foreligger for anvendelse på komplekse områder.

er detaljerte presiseringer av hva som konstituerer kvalitet i disse standardene. Parallelt må vi derfor kunne forstå LK06 kompetansemål som standarder, da de angir hva som eleven forventes å kunne på gitte trinn. I engelsk og amerikansk skole er standardene mer detaljerte enn de norske kompetansemålene, men for både standarder og kompetansemål er presisjonsnivået ikke like spesifikt som i et kriterium.

Standardreferert vurdering er i prinsippet underlagt den samme filosofien som den kriteriebaserte vurderingen. Begge tilbyr et alternativ til normrefererte vurderinger, forstått som en rangering av elevene der kvalitet blir et innbyrdes relasjonelt anliggende – en elev er flink på grunnlag av at en annen elev er dårlig. Og begge kan tilskrives formative hensikter – noe som gir elevenes arbeid en retning. Men der kriteriene, som vi har sett, er detaljerte eksplisitte beskrivelser på hva som konstituerer kvalitet, vil standardene måtte tolkes, forstås og operasjonaliseres. Lærerens forståelse av kvalitet, standarden eller kompetansemålet må ikke forbli taust og uuttalt, men *tilbudt* elevene i en form som ivaretar alle aspekter ved faget og er relevant i forhold til læringsmålet. Sadler (1987) mener en kombinasjon av *eksempler* på arbeider som demonstrerer ulik kvalitet (for eksempel tidligere elevbesvarelser eller lærerens egen modellering av gode og dårlige prestasjoner) og *verbale beskrivelser* (som omtaler ulike kvalitative aspekter) er en måte for læreren å gjøre det tauste eksplisitt. For mange av musikkfagets performative og skapende sider vil *eksempler* være komplementært med lærerens egen undervisning, mens en verbal beskrivelse, uten å redusere et helhetlig kvalitetsbilde, vil være en større utfordring.

5.2.8. Kritikk som didaktisk redskap

Som vi har sett er ikke kvalitetsvurderinger i form av connoisseurship eller kjennerskapsvurderinger operasjonalisert, i didaktisk forstand, i *seg selv*. For at kjennerskap skal gå fra en personlig og uuttalt vurdering til å bli funksjonell i didaktisk forstand må vi ifølge Eisner henvende oss til kritikken. Vi kjenner kritikkbegrepet fra kunstanmeldelsen som anmelderens bedømmelse *av* eller *dom over* et kunstprodukt, det være seg en spillefilm, en roman, en utstilling, en konsert eller en innspilling. Der kritikkenes funksjon i det profesjonelle

kunstfeltet som oftest likner det jeg tidligere har omtalt som summativ, vil kritikken som didaktisk redskap innenfor utdanningsfeltet også ha formative hensikter. Når Eisner bruker kritikkbegrepet i sin vurderingsteori er det de faglige kvaliteter og faglige prosesser som ligger forut for selve bedømmelsen som han mener er verdifulle for pedagoger og utdanningsforskere.²³ Det er kritikerens evne til å *se, høre* og *verbalisere* som er det sentrale. Ifølge Eisner er kritikerens primære oppgave å oversette «the essentially ineffable qualities constituting works of art into a language that will help others perceive the work more deeply» (Eisner 1985b: 217). Kritikerens oppgave er derfor pedagogisk i den forstand at han hjelper andre som ikke er kjennere eller eksperter, for eksempel elever, til å øke oppfatningsevnen og utdype forståelsen. Denne oversettelsen fra et modus, for eksempel det klingende materialet, til et annet, i vårt tilfelle språk, er ingen *en-til-en*-korrespondanse. Det finnes ingen ekvivalensregler, enhver oversettelse være en rekonstruksjon (Eisner 1998a: 86). Denne rekonstruksjonen tar form som et narrativ med argumenter som aldri er uimotsagte – det finnes alltid alternative tolkninger (ibid.). En kritikk er med andre ord ikke objektiv i den forstand at alle kjennere vil konkludere likt, men kritikken er heller ikke forutsetningsløs. Hos Eisner består kritikken av fire dimensjoner: Beskrivelse, tematisering, tolkning og vurdering. *Beskrivelsen* handler om å verbalisere det en har hørt eller sett. I og med at slike oversettelser ikke er ekvivalente, brukes et rikt og metaforisk språk slik at mottakeren blir i stand til å *høre* det kritikeren har hørt. *Tematiseringen* finner sted når kritikeren summerer opp det han mener er de viktigste eller de mest interessante forholdene i det beskrevne. *Tolkningen* søker å forklare betydningen av disse temaene. Her trekker kritikeren inn både kontekst,

²³ Eisners konsept om *connoisseurship* og *criticism* er først og fremst utviklet i relasjon til utdanningsforskning, nærmere bestemt til evaluering av skoleprogram. Konseptet ble i sin tid båret frem som en kvalitativ tilgang til utdanningsforskning og som et alternativ til den mer dominerende kvantitative og positivistisk orienterte måten å drive slik forskning på. Som jeg argumenterer for i denne teksten, mener jeg at konseptet også lar seg applisere på individnivå og brukes i elevvurdering (se også Sætre og Vinge 2010: 172f).

kunnskap om og erfaring med liknende objekter som nå blir vurdert, og tilbyr derfor mottakeren en sammenheng mellom teori og praksis. Praksis berikes og tydeliggjøres ved adekvat teori. Den konkluderende *vurderingen* skjer når kritikeren offentliggjør sin mening gjennom å bruke kriterier som er relevante i forhold til det som blir vurdert. Med tanke på slike vurderingsforløp i en skolekontekst argumenterer Eisner for personbaserte vurderinger (ibid.: 102). Her vurderes ikke eleven opp mot forhåndsoppstilte kriterier eller i sammenlikning med andre elever, men i forhold til elevens egen kunnskap og ferdighetsutvikling, altså en individrelatert vurdering eller *ipsativ* vurdering: «To make such comparisons requires the ability to appraise the qualities of the student's work and to have some sense of the direction in which it is going» (ibid.).

5.2.9. Autentisk vurdering

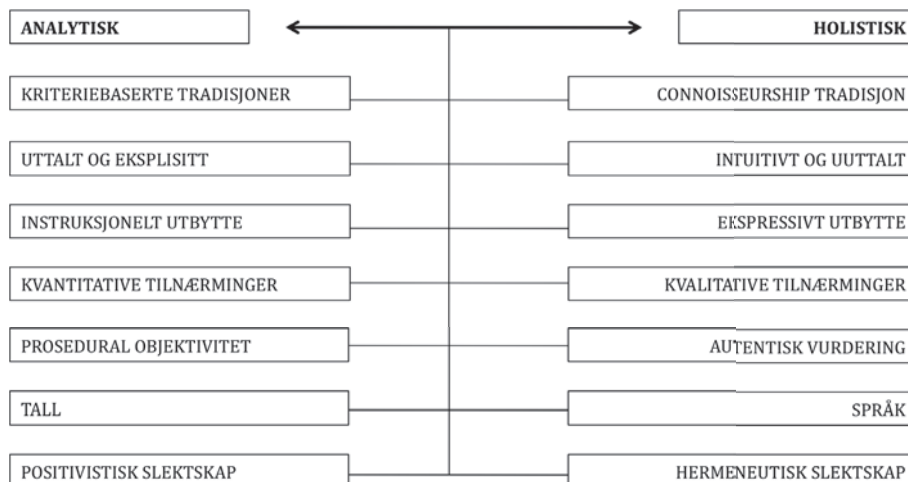
Sadler argumenterer gjennom sitt forfatterskap for holistiske standardbaserte vurderingstilganger til komplekse læringsfenomen. Eisner argumenterer for ekspressive læringsmål og fremhever personbaserte vurderinger basert på kjennerskap og kritikk. Vurderingsformene som anvendes i disse holistiske tilgangene skal dermed være tilpasset de objektene man ønsker å vurdere og dermed kunne sies å ivareta validitetsaspektet. Man vurderer ikke nødvendigvis spilleferdighetene hos en elev ved å be eleven holde en powerpoint-presentasjon om Snoop Dog – «Someone with a grade in music ought to have played something to someone» (Stobard 2008: 109). En vurderingsform som på denne måten ivaretar validitetsaspektet samtidig som den tester en kompetanse som kan sies å ha en relevans og betydning utover skolen, omtales ofte i vurderingslitteraturen som en autentisk vurdering.²⁴

²⁴ Se f.eks. Eisner 1998b: 140ff – *features of the new assessment in education* – for en utførlig redegjørelse for utformingen av såkalte autentiske vurderinger. Se også Brophy 2000: 16ff for en diskusjon om autentisk vurdering i musikk.

Som tidligere redegjort for vil utfordringene med kvalitative holistiske vurderinger og kjennerkapsvurderinger være reliabilitetsaspektet forstått som likebehandling av alle elever uavhengig av lærerens subjektive skjønn. Susan Orrs Bourdieu-inspirerte forskning (2010) viser hvordan autentiske vurderinger i kunstutdanning gjøres på bakgrunn av slike «subjektive» skjønnsmessige vurderinger. I hennes studie er lærernes subjektive vurderinger basert på kjennerkap aldri grunnløse eller tilfeldige, men formet av lærerens deltakelse i et praksisfellesskap med andre lærere. Grunnlaget for vurderingens «objektivitet» er at den er konstruert og regulert innenfor rammene av en bestemt sosial, kulturell og politisk diskurs (ibid.: 16). Denne diskursen, eller disse *diskursene*, blir en felles referanseramme for kvalitet. Den gir lærerne en logikk å handle ut fra og samtidig tilbyr den elevene en logikk å lære igjennom (Nerland 2004a: 51). I relasjon til kjennerkapsvurderingens personlige aspekt (avsnitt 5.2.6) vil vi kunne anta at der eksperter har en lang felles historie, for eksempel gjennom å være kollegaer på en skole, vil hver og ens personlige kunnskap bidra konstituerende for en felles sosial kunnskap – *dette mener vi her*. Kvalitetsoppfatninger er derfor nødvendigvis ikke private og uuttalte, men forhandlet, formet og gjort innforstått og virksomme i praksisfellesskapet. Dette betyr ikke at gode kollegaer og kjennere innenfor et felt ikke kan være uenige, men at de til syvende og sist fremstår med én stemme på grunnlag av en form for konsensus (se Amabile 1996: 33). Å nå konsensus må være målet for kvalitetsdiskusjoner ved formelle vurderinger, men diskusjonen som leder frem til enighet vil være både nødvendig og fruktbar.

5.3. Et vurderingsteoretisk kontinuum

Den teoretiske utleggingen i dette kapittelet kan summeres i følgende modell:



Figur 2: Analytiske og holistiske tilganger til vurdering

En oppsummerende konklusjon på denne fremstillingen vil være at i rendyrket form vil styrkene til den analytiske tilgangen være vurderingens reliabilitet. Tilsvarende kan det virke som at vurderingens validitet best kan bli ivaretatt i den holistiske tilgangen. Den analytiske tilgangen vil i rendyrket form ha utfordringer med å ivareta validitetsaspektet for flere av musikkfagets læringsaspekter. Tilsvarende vil holistiske vurderinger forde upartiske, rettferdige og etterrettelige lærere for å ivareta reliabilitet innenfor en og samme klasse, samt et utvidet praksisfelleskap med andre lærere, faglig nettverk, for å sikre reliabilitet i vurderinger av elever på tvers av ulike skoler. Betingelsene for dette saksforholdet er, som vi har sett, den analytiske tilgangens streben etter objektivitet, mens den holistiske tilgangen til syvende og sist vil fremstå som subjektive vurderinger basert på personlig og til dels taus kunnskap.

Dobson (2010) mener at diskursen om vurderingspraksis pendler mellom analytiske og holistiske tilganger. Når det blir et fokus og en overvekt på den ene praksisen, blir det et økt krav om mer av det andre og vice versa. I vurderingslitteraturen, slik vi har sett, blir også disse to tilgangene behandlet som ytterpunkter, der argumentene for den ene fremsettes ved å påpeke mangler ved den andre. En slik dikotom fremstilling, som jeg også har anlagt i dette kapittelet, er problematisk uten forbehold. Slik jeg vurderer det vil forbeholdene gjelde en erkjennelse av at virkeligheten ikke er like kategorisk som den fremstilte modellformen ovenfor. Et annet forbehold vil være faren for at en slik kategorisk oppstilling vil kunne oppfattes normativt, ved at en tilgang fremstilles som mer fordelaktig for musikkfaget enn en annen.

Et par eksempler på forbehold vedrørende det første argumentet: Modellen illustrerer en analytisk tilgang der tall har forrang over språk, mens det motsatte er tilfelle i den holistiske tilgangen. Dette er ingen absolutt fremstilling. For eksempel vil nettopp kvalitative kjennerkapsvurderinger i kunstnerisk kommisjonsarbeid eller i opptakskomiteer gjøres ved å plassere kandidatene i forhold til hverandre i en nummerert rekkefølge eller tildele kandidaten en poengskåre. Det er oftest først ved uenighet innad i kommisjonen eller ved uttalte begrunnelser at språket benyttes. Et annet eksempel på modellens begrensning er den oppsatte dikotomien prosedural objektivitet vs. autentisk vurdering. For eksempel vil prøveformer som rytme- og melodidiktater, etter mitt skjønn, også kunne betegnes som autentisk vurdering. Selv om disse ofte er basert på en prosedural logikk, i den forstand at eleven enten noterer rett eller galt og der besvarelsen til eleven også ofte relateres direkte til en på forhånd oppsatt karakterstige, fanger metoden det den faktisk er ment å vurdere – om elevene kan skrive ned med konvensjonell noteskrift det som blir avspilt for dem eller ikke. Videre kan man selvsagt diskutere hvorvidt denne prøveformen er relevant for en kunnskap man trenger senere i livet, men også her kan man argumentere for metodens autenticitet da ferdigheten med å transkribere klingende lyd i skrift er en vesentlig del av mange musikerprofesjoner på et eller annet nivå. Vel vitende om slike forbehold ved modellformen, mener jeg likevel at den kan bidra til å identifisere, teoretisere og sette ord på hovedlinjene i vurderingsteorien. Den

vil dermed være relevant når jeg skal beskrive og forstå musikk lærernes vurderingspraksis i dennes studien.

Når det gjelder om selve fremstillingen kan oppfattes som normativ, ved at en tilgang kan fremstå som mer fordelaktig enn den andre, tenker jeg at det ville være fornuftig å behandle relasjonen mellom de to tilgangene som et kontinuum, i stedet for å betrakte disse som to adskilte tilganger. Verdien av en tilgang vil da avgjøres av den konkrete undervisningssituasjonen den er ment å undersøke, en oppfatning av vurderingsteori som også argumenteres for av flere (se f.eks. Fautley 2010; Mills 2005; Sætre og Vinge 2010). I et vitalt og mangefasettert musikkfag vil ikke alle læringsaspekter være like komplekse. Noen vil være relativt distinkte og definerte ferdighets- og kunnskapsaspekter (se avsnitt 3.1). Og jo tidligere man befinner seg i utdanningsforløpet, jo mer oversiktlige og konkrete vil disse aspektene kanskje være. På den andre siden vil heller ikke musikkfaget være vitalt og komplekst uten det usagte, uforutsigbare, personlige og intuitive, koblet til opplevelse og personlig erfaring. Dermed kan man kanskje si at læringsinnholdet og læringsaktivitetene fordrer ulike vurderingstilganger. Hvorvidt lærere i ungdomsskolens musikkfag balanserer slike tilganger i deres vurderingspraksis vil kunne besvares empirisk, noe som denne studien tar mål av seg å gjøre.

Når jeg skal beskrive og forstå vurderingspraksis vil det ifølge denne modellen være nødvendig å trekke inn spørsmål om lærerens kompetanse. En *connoisseur* har ifølge modellen mindre behov for å *objektivisere* vurderingene. En ekspert stoler på sin egen personlige, innforståtte kunnskap og evner kanskje også å gjøre denne transparent for elevene. En faglig *connoisseur* vil også kunne ha en formening om hvilke deler av faget som egner seg for de respektive vurderingstilgangene, og vil i så henseende kunne gjøre relevante vurderinger langs hele kontinuumet. Om denne læreren vurderer alene eller sammen med en annen vil også være et aspekt å trekke inn i beskrivelsen og forståelsen av vurderingspraksis: «Consensus breeds confidence in the objectivity of the judgements rendered» (Eisner 1998a: 45). En didaktisk vurderingshandling er ikke tilfeldig, men forholder seg mer eller mindre intensjonelt til et planlagt læringsinnhold og et ønsket læringsutbytte. Vurdering vil derfor måtte forstås relasjonelt forbundet med andre didaktiske kategorier. Det vil dreie seg om mål, arbeidsmåter, elevforutsetninger,

rammefaktorer osv. Lovverk og forskrifter vil også legge sentrale føringer på vurderingspraksis, det vil også skolens *doxa* eller innforståtte læringskultur og tradisjoner kunne gjøre. Slik avtegner det seg et bilde av et komplekst saksforhold med ulike ytre og indre strukturer som alle vil kunne virke regulerende både på valg av musikkfaglig innhold og på vurderingsform. Avhandlingens neste kapittel søker å lage modellform på dette komplekse saksforholdet.

6. Vurdering og didaktiske modeller

Temaet for denne avhandlingen forstås som et didaktisk tema. Vurdering er, som jeg berørte avslutningsvis i forrige kapittel, en didaktisk kategori relasjonelt forbundet med andre didaktiske kategorier. I dette kapittelet ser jeg nærmere på teoretiske aspekter ved didaktikken som forskningsfelt og redegjør for hvilke bidrag og tenkning fra denne jeg bringer inn i min forskning.

I dette kapittelet henvises det til ulike didaktiske modeller. Jeg forstår en modell, likt med Harald Jørgensen (1997: 106), som et begrepsmessig rammeverk som søker å identifisere hovedkennetegnene ved en aktivitet, eller i mitt tilfelle - *en praksis*, og relasjonene mellom disse. En didaktisk modell blir gjerne presentert som en figur. Ifølge Jank og Meyer (2009: 37) skal en slik figur oppfylle en rekke funksjoner. Den skal tjene til å etablere oversikt og orden. Den leverer begreper, kategorier og spørsmål. Den skal bidra til å redusere kompleksitet. Den har en teoretisk retningsgivende funksjon da den hjelper forskeren å stille interessante spørsmål og den skal hjelpe praktiseren med analyse, planlegging og vurdering av undervisning. I dette kapittelet blir vurderingsbegrepet tenkt inn i en slik modellform. Hensikten er å presentere en didaktisk modell for undervisning med fokus på musikk lærerens vurderingspraksis relevant for den kommende analyse- og resultatutviklingen.

6.1. Didaktikkbegrepet i snever eller vid betydning

Didaktikkbegrepet blir brukt og forstått med varierende betydningsinnhold hos ulike forfattere og i ulike tradisjoner. Frede V. Nielsen opererer med to hovedoppfatninger av didaktikkbegrepet, en snever eller spesifikk og et mer

omfattende eller bredere didaktikkbegrep (se f.eks. Nielsen 1994, 1997, 1999, 2004, 2006). En snever betydning av didaktikkbegrepet begrenser didaktikk til å omhandle undervisningens innhold, mål og legitimering, der det sentrale didaktiske spørsmålet blir: Hva er det, som er viktig(s) å lære og derfor undervise i og hvorfor? (Nielsen 2006: 251). Dette er et selvstendig problemkompleks som i utgangspunktet ikke inndrar spørsmål om metodeperspektiv, rammefaktorer eller elevens læring. Denne orienteringen er særlig tydelig i tysk dannelsesteoretisk didaktikk, der Wolfgang Klafki er den mest kjente eksponenten. *Bildung*, eller dannelse, er i denne tradisjonen den pedagogiske virksomhetens sentrale omdreiningspunkt.²⁵ Undervisningens innhold betraktes som et middel til dannelse og valg av innhold begrunnes med henvisning til dets *Bildungsgehalt* (ibid.: 258).

Argumentet for å snevre didaktikkens fokus til innholdsvalg og dets begrunnelser, handler om å kunne opprettholde et strengt analytisk skille mellom undervisningen og læringens mange aspekter. Dersom begrepet rommer for mange momenter, kan det fort bli upresist og lite anvendbart. Nielsen mener at didaktikkens særlige fokus på innholdsaspektet og dets legitimering er av avgjørende betydning i en tid der kunnskapsgrunnlaget og utvelgelse for skolens innhold er enormt, komplekst og mangefasettert. Vi kan

²⁵ Dannelse eller *Bildung*, som det heter i tysk tradisjon, er ikke et begrep som lett lar seg avgrense og presist definere. Som allment begrep har betydningen variert gjennom historien fra antikkens syn på allsidig oppdragelse og utvikling av hele mennesker; opplysningstidens fornufts- og fremskrittstenkning; humanismens syn på åndelig dannelse og estetisk erkjennelse til en moderne oppfatning av dannelse som oppdragelse til kritiske, selvrefleksive og demokratiske samfunnsborgere (se Steinholt og Dobson 2011). *Bildung* forstås hos Klafki som individets selvstendige utvikling av egen personlighet, evne til å ta medansvar og evne til solidaritet. Allmenndannelsen er undervisningens mål (Jørgensen 1997: 108). Prange (2004) gjør en distinksjon mellom termene utdanning (education) og *Bildung*, der utdanning tjener en funksjon (instrumentelt i den forstand at utdanningen sørger for å produsere nyttige samfunnsborgere – mennesker med de kunnskaper og ferdigheter som samfunnet etterspør). *Bildung* på sin side har, ifølge Prange, en verdi i seg selv (ibid.: 503).

ikke lære alt. Samtidig registrerer han en tendens i skandinavisk pedagogikk i nyere tid til å være særlig opptatt av elevers læringsstrategier og forutsetninger, med den konsekvens at ulike metodiske konsepter blir særlig fremtredende i den pedagogiske diskursen. Et slikt konsept kan for eksempel være den nevnte vurdering for læring-pedagogikken som er beskrevet i avsnitt 2.4.1. I den didaktiske trekants relasjon mellom elev, lærer og innhold har interessen flyttet seg fra lærerens undervisning og innholdsvalg til elevens læring, hevder Nielsen (Nielsen 2006: 251).

Et snevert didaktikkbegrep, i den grad det ikke inndrar vurderingselementet, blir etter mitt syn lite formålstjenlig i en studie av musikk læreres vurderingspraksis. Man kan også stille spørsmål om hvilken funksjon vurdering i så fall skulle hatt i en dannelsesteoretisk modell: «We can give marks as far as facts and the mastering of methods are concerned, yet it would be somewhat irregular, if not ridiculous, to give marks for the state of *Bildung*» (Prange 2004: 508). Vurdering, forstått som elevvurdering eller individvurdering som denne studien er opptatt av, er etter min oppfatning mer eller mindre fraværende i den tyske bildungsstradisjonen.²⁶ Også spørsmål knyttet til metodevalg og rammefaktorer er i den danningsteoretiske tradisjonen prinsipielt underordnet spørsmålet om undervisningens innhold og begrunnelse (Nielsen 1997: 171). I en praktisk lærerutøving er dette selvsagt viktige spørsmål, men skal først besvares etter at det sentrale didaktiske spørsmålet (hva er det, som er viktig(s)t å lære og derfor undervise i og hvorfor?) er besvart (ibid.). Vi ser her at vurdering for læring-pedagogikken tilsynelatende bryter med dette prinsippet når vurderingsprosesser skal medtenkes parallelt med lærerens innholdsplanlegging (se avsnitt 2.4.1).

²⁶ Riktignok hevder Klafki at også Bildungsstradisjonen er opptatt av «the question of the way in which learning results and forms can be controlled and judged» (Westbury 1998: 47). Denne opptatthet virker på meg å være noe begrenset. I senere utgaver av Klafkis kategoriale dannelsesteori inndrar han refleksjon over metoder, medievalg og vurderingsformer. Det er imidlertid fortsatt temaet danning og refleksjon over undervisningsinnholdets bidrag til denne som synes å oppta Klafki (se også Jørgensen 1997: 110; Künzli 2000: 43).

En bredere betydning av didaktikkbegrepet omhandler, ved siden av innholdsvalg og begrunnelser, også den praktiske gjennomføringen av undervisningen, dvs. metodikk eller didaktikkens hvordan-aspekt, undervisningsmidler og rammefaktorer. Jank og Meyer (2009) omtaler didaktikk som «undervisningens og *læringens* teori og praksis» (ibid.:17, *min kursivering*), og inndrar med dette også elevperspektivet. Didaktikk i henhold til denne definisjonen omhandler altså summen av teorier om praksis vedrørende lærerens undervisning og elevens læring. Denne brede didaktikkoppfattelsen har blant annet røtter i den posisjon i tysk didaktisk tenkning som kalles den læringsteoretiske didaktikk (Nielsen 2006: 250, se også avsnitt 6.2). Vi gjenkjenner også et slikt bredt didaktikkbegrep i didaktisk relasjonstenkning (Bjørndal og Lieberg 1975, 1978) illustrert gjennom den didaktiske relasjonsmodellen (se fig 3).



Figur 3: Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg 1978: 135)

Denne modellen er et kjent planleggingsverktøy for undervisning, den behandles ofte som eget teoretisk emne i lærerutdanningen og den brukes også som analytisk redskap i pedagogisk og didaktisk forskning (se f.eks. Dale et. al 2011). Modellen er opprinnelig laget som en referanseramme som lærerne kan relatere sine erfaringer og kunnskaper til, for å kunne bidra til størst mulig klargjøring av undervisningssituasjonens vesentligste faktorer og dets mangfold av relasjoner. Gundem (2011) skriver følgende om modellens utbredelse:

Modellens suksess har blitt tilskrevet det faktum at den i all sannsynlighet korresponderer med den måten lærere resonnerer når de planlegger undervisning og studieopplegg. De starter sjelden med målsetninger, men planlegger gjennom å ta i betraktning en rekke forhold som påvirker hverandre og som er gjensidig implisert (ibid.: 54).

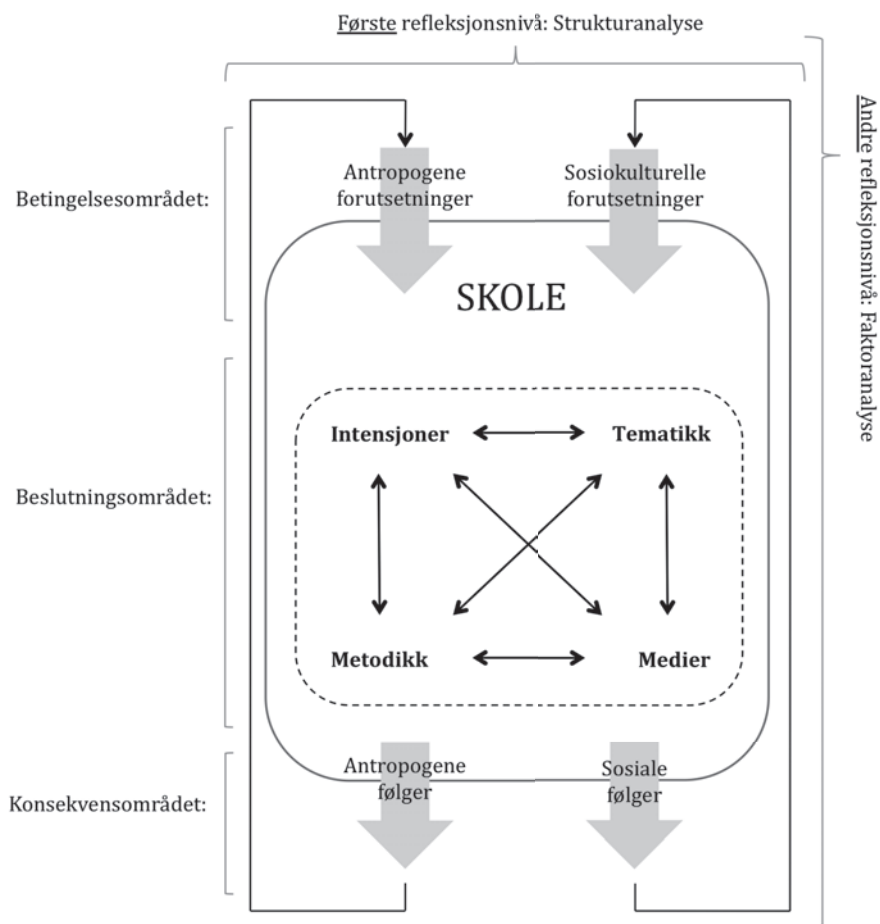
Ifølge Imsen (2006) knytter relasjonsmodellen sammen tre tilsynelatende uforenlige tradisjoner: (1) amerikansk målstyringsteknologi, (2) læringsteoretisk didaktikk med røtter i Tyskland og (3) svensk rammefaktorteori (ibid.: 247). Den amerikanske målstyringsteknologien ble beskrevet på en generell måte i avsnitt 5.2.1. Jeg vil i det kommende derfor redegjøre for de to andre tradisjonene, for så å skrive frem en didaktisk modell som vil være egnet for mitt prosjekt.

6.2. Heimann/Schulz-modellen

Den didaktiske relasjonsmodellen bygger blant annet på Berlinerskolens²⁷ modell for undervisningens struktur- og faktoranalyse, den såkalte Heimann/Schulz-modellen eller Berlinermodellen. Berlinerskolens arbeid blir

²⁷ Berlinerskolen betegner en forskergruppe fra ulike fagtradisjoner ved Pädagogischen Hochschule Berlin på 1960 tallet. Arbeidet til gruppen utføres i etterkrigstidens Tyskland og i et Berlin som preges politisk av både vestlig og østlig tenkning og praksis. Berlinerskolen søkte et alternativ til kommunistisk orientert skoletenkning, Steinerpedagogikk, bildungsorientert didaktikk og andre verdiladete pedagogiske synssett. I et pluralistisk samfunn, slik det nye Tyskland var i emning, måtte et teoretisk system på undervisning være åpent og ikke normativt eller programmatisk fastlagt (se Heimann, Otto og Schulz 1965). Det er Schulz som i all hovedsak er arkitekten bak strukturanalysen, mens Heimann står for faktoranalysens bidrag. I denne teksten omtaler jeg like fullt den didaktiske modellen for undervisningens struktur- og faktoranalyse som Heimann/Schulz-modellen, og gjør ingen vesentlig forskjell mellom disse personene i fremstillingsformen (i tråd med Gundem 2011 og Jank og Meyer 2009).

betegnet som læringsteoretisk. Den understreket betydningen av å se undervisning som en prosess der de ulike prosesselementene *planlegging*, *gjennomføring* og *evaluering* av undervisning virker inn på elevenes læring og er gjensidig betydningsfulle. Heimann/Schulz-modellen ble fremsatt som et empirisk fundert verktøy for lærerens konkrete planlegging av og refleksjon om egen undervisning, ment å dekke enhver undervisningsprosess uavhengig av fag og nivå (se figur 4).



Figur 4: Heimann/Schulz' modell for undervisningens struktur- og faktoranalyse (etter Jank og Meyer 2009; Gundem 2011)

Modellen omfatter to refleksjonsnivå (*Reflexionsstufen*), der første refleksjonsnivå er den konkrete undervisningsstrukturens forutsetninger, valg og konsekvenser, mens andre refleksjonsnivå er den vitenskapelige tilgangen som læreren eller forskeren perspektiverer og forstår disse valg og beslutninger gjennom (Schulz 1965: 38)

Første refleksjonsnivå er undervisningens strukturanalyse. Ved å sette opp et skjelett av enkeltfaktorer og vise deres innbyrdes relasjonelle bånd vil man, etter forfatterens syn, kunne dekke og identifisere hele omfanget av enhver undervisningstime (ibid.: 23ff). Disse enkeltfaktorene omtales hos Jank og Meyer som konstanter da de vil kunne identifiseres i enhver undervisning hvis man observerer undervisningen tilstrekkelig lenge nok (Jank og Meyer 2009: 203). Konstantene eller strukturelementene, som de heter i originalteksten, grupperes i undervisningens beslutningsområde og betingelsesområde. Beslutningsområdet rommer elementene intensjoner (*Intentionalität* – undervisningens hensikter eller mål), tematikk (*Thema* – innhold i undervisningen), metodikk (*Methodik* – undervisningens fremgangsmåter) og medier (*Medien* – valg av redskaper eller ressurser i undervisningen, f. eks undervisningsmaterieell). Beslutningsområdet er ment å fange den konkrete undervisningssituasjonen i det enkelte klasserom og elementene på dette området er relasjonelt forbundet. Det betyr at valg av innhold fordrer visse undervisningsmetoder, som igjen fordrer spesifikke læremidler osv. Selve betegnelsen beslutningsområde peker derfor på at det er her læreren kan og må ta beslutninger vedrørende undervisning. Sammenhengen og interaksjonen mellom elementene (uttrykt med piler) indikerer også at den didaktiske analysen kan ta utgangspunkt i hvilket som helst av elementene på beslutningsområdet, noe som for eksempel vil fortone seg annerledes i en stringent mål-middelmodell (se Gundem 2011). Heimann/Schulz-modellen innfører også et strukturelt ytre betingelsesområde som består av undervisningens antropogene forutsetninger (*anthropogene Voraussetzungen*) og sosiokulturelle forutsetninger (*sozialkulturelle Voraussetzungen*). Dette er primært tenkt som elevenes biologiske, sosialt- og kultureltbundne forutsetninger for å ta til seg læring, det vil si elevenes alder, erfaringer, kunnskaper, ferdigheter, interesser, holdninger, motivasjon med mer. Elevenes forventninger til skole, foreldrenes og andre signifikantes innflytelse og

betydning, den rådende kulturs syn på for eksempel kjønn og etnisitet, elevens innpass i skolemiljøet osv., inngår også i betingelsesområdet. Andre materielle og institusjonelle forhold som antall elever i klassen, tilgang på undervisningsrom og utstyr, tid satt av til undervisning osv. inndras også i betingelsesområdet. Heimann/Schulz-modellen indikerer også et konsekvensområde for undervisningen, at undervisningen *gjør* noe med elevene. Dette er markert som undervisningens antropogene og sosiokulturelle konsekvenser. Undervisningens konsekvenser, forstått som elevenes erfaringer, danner igjen forutsetninger for ny undervisning og nye læringsprosesser, som indikeres med en pil fra konsekvensnivået til forutsetningsnivået. Jeg mener det vil være riktig å også inndra læreren som objekt både på betingelsesområdet og på konsekvensområdet. Også lærerens forutsetninger med tanke på kompetanse, erfaring, elevsyn osv. vil kunne betinge undervisningen. Disse personlige disposisjonene vil også kunne forandres i møte med elever og undervisning.

Faktoranalysen svarer til modellens andre refleksjonsnivå. Det er strukturanalysens oppgave å kartlegge de trufne beslutninger og antakelser om forutsetninger vedrørende undervisning. Dette blir beskrevet som en ren deskriptiv disiplin. Det er faktoranalysens oppgave å belyse den strukturerte profilen på et vitenskapelig grunnlag (Schulz 1965: 37ff): *Hvorfor ble undervisningen som den ble, og trengte den å bli slik?* Her brukes undersøkende metoder og teorier fra ulike fagområder (psykologi, antropologi, sosiologi mm), alt etter hvilke problemer man undersøker. Med dette overskrides grensene til en ren deskriptiv disiplin (ibid.: 37). Faktoranalysen undersøker tre grupper faktorer: normdannende faktorer (*Normen*), faktiske betingelser (*Fakten*) og formskapende faktorer (*Formen*). De normdannende faktorene er de normer og politisk-samfunnsmessige premisser som kan ha innflytelse på lærerens beslutninger (for eks. lover, forskrifter, læreplaner, skolebøker osv.). En analyse av normer (*Bedingungsprüfung*) på dette nivået er ment å avdekke de ideologiske forhold som situerer læreren som profesjonsutøver. De faktiske betingelsene er de materielle, personlige, institusjonelle rammebetingelser som blir avdekket i refleksjonsnivå 1 sitt betingelsesområde. Hensikten med å løfte disse opp på det vitenskapelige erkjennelsesnivået er at disse må belyses og vurderes med tanke på deres virkning som faktiske betingelser

(*Faktenbeurteilung*). Først da kan man kritisk vurdere hvorvidt disse er stabile eller foranderlige. De formskapende faktorene innbefatter de fremgangsmåter, metoder og organisasjonsstrukturer som benyttes i undervisningen. En formanalyse (*Formenanalyse*) ser kritisk på pedagogiske prinsipper og læringsteorier i refleksjonen over, eller vurderingen av, undervisningens effekt.

Samlet tilbyr modellen læreren et konkret planleggings- og refleksjonsverktøy. På et overordnet nivå er den også ment å synliggjøre hvordan krefter utenfra, det være seg skolepolitiske beslutninger eller ulike allmenne oppfatninger om skole, øver press på skolen som institusjon. Slike krefter utenfra er med på å skape et handlingsrom for lærerens undervisning. Ved å inndra det andre refleksjonsnivået i modellen, kan analysen videre tjene til å tilby alternativer, eller *utopier* (Gundem 2011: 51), ved at de besluttende myndigheter og alle andre som øver press på skolen utenfra, vil kunne få en forståelse for hvordan slike faktorer griper inn og er medkonstituerende på den faktiske undervisningspraksis.

Heimann/Shultz-modellen tenker vurdering som en integrert komponent på alle nivåer i modellen. Modellens funksjon som verktøy for lærerens planlegging, legger nettopp ansvaret for valg og beslutninger på den reflekterte lærers vurderinger. Men modellen mangler etter mitt syn et uttalt strukturelement for vurdering av elevers læring. Denne kan vi kanskje lese inn i konsekvensområdet på første refleksjonsnivå, og forstå elevers læringsutbytte som en antropogen eller sosiokulturell konsekvens som læreren på en eller annen måte kan observere og ha kontroll over. Men dette er ikke eksplisitt uttalt i modellen. Modellen gir med andre ord liten oppmerksomhet til relasjonene og prosessene mellom beslutningsområdet og konsekvensområdet. Man kan også selvsagt forestille seg vurdering som element som opererer under ett av strukturelementene på beslutningsområdet. «Vurdering for læring» kan for eksempel forstås som en pedagogisk metode og leses inn i strukturelementet metodikk. Men slike prosesser er altså heller ikke synlig i modellen. Styrken til modellen er etter mitt syn ideen om konstantenes interdependens, som tilsvarer relasjonstenkningen hos Bjørndal og Lieberg (1975: 82ff). Denne tenkningen ser på undervisning som en skapende prosess mellom lærer og elever, der samspeillet mellom de ulike didaktiske kategoriene, eller strukturelementene som de heter hos Heimann og Schulz, står i fokus.

Enhver analyse av undervisning kan ta utgangspunkt i hvilken som helst av disse elementene da de er gjensidig betydningsfulle eller relasjonelle. Dette har jeg tatt høyde for i forskningsdesignet mitt da jeg blant annet nærmer meg lærernes vurderingspraksis ved først å be lærerne beskrive konkrete musikkfaglige opplegg de gjennomfører for så å be dem reflektere over mål og vurdering (se avsnitt 8.1.3). Videre finner jeg Heimann/Schulz-modellens styrke i den skjematiske oppstillingen av betingelsesområdet som tilsynelatende regulerer beslutningsområdet, og faktoranalysens overordnede ideologikritikk. Den ytre strukturelle påvirkningen er et forhold som jeg mener ikke kommer så klart til uttrykk i Bjørndal og Liebergs relasjonsmodell, i det den sidestiller alle didaktiske kategorier på ett og samme nivå. Denne ytre strukturelle påvirkningen synes for meg å være videre systematisk belyst på utfyllende måter i rammefaktorteori som jeg presenterer i det kommende og i aktør-struktur-tenkningen i Bourdieus praksisteori som utlegges i avhandlingens neste kapittel.

6.3. Rammefaktorteori

Rammefaktorteorien har bakgrunn i det pedagogiske forskningsarbeidet til Urban Dahllöf og Ulf P. Lundgren i perioden 1967 til 1977 og har hatt stor innvirkning på den didaktiske tenkningen i Norden (Broady 1999). Pedagogisk forskning i Sverige var på 1960-tallet preget av amerikansk empirisk psykologi, der man forsøkte å finne frem til hva som gir de beste læringsresultater for elevene (se også avsnitt 5.2.1). Dette ble gjerne undersøkt ved eksperimenter der man stilte opp enkle påvirkningsfaktorer og undersøkte hvilke virkninger disse hadde. Dahllöf og Lundgren viste gjennom sine empiriske arbeider at dette ikke holdt mål. Undervisningssituasjonen og læringsprosessen er såpass komplekse fenomen, at det ikke blir mulig å etablere enkle årsak-virkningsforhold. I stedet for å forsøke og finne frem til en pedagogisk universell lov, dette virker, ville det være mer hensiktsmessig å analysere de forhold som gjorde at undervisningen og læringen ble som den ble. Dahllöfs studie, *Skoldifferentiering og undervisningsförlopp* fra 1967, kritiserer tidligere studier som utelukkende hadde sett på korrelasjonen mellom input (variasjoner i elevenes forutsetninger, undervisningsmetoder etc.) og output

(variasjoner i oppnådd kompetanse) uten å ta i betraktning andre forhold som begrensninger eller styrer undervisningen (Broady 1999: 2). Disse «andre forhold» blir det som senere blir hetende rammefaktorer – kontekstuelle variabler som influerer undervisningssituasjonen. Dahllöf viser blant annet at tidsfaktoren, dvs. den tiden som blir avsatt til undervisning gitt elevenes forkunnskaper og målsetninger om læringsutbytte, er av vesentlig betydning for å forklare utfallet av undervisningen. Lundgrens avhandling, *Frame factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching* fra 1972, følger opp Dahllöfs arbeid og beskriver de forhold (rammefaktorer) vedrørende undervisningen som er utenfor lærerens kontroll, som regulerer undervisningssituasjonen (Broady 1999). Det at rammefaktorene er «utenfor lærerens kontroll» betyr, ifølge Lundgren (1986), at lærerens handlingsrom rammes inn av økonomiske, juridiske og ideologiske forhold som er etablert av andre (for eksempel stat, kommune og skoleledelse) og ikke læreren selv. Læreren er med andre ord situert i en undervisningssituasjon regulert av ytre betingelser som begrenser eller styrer undervisningsforløpet.

Rammefaktorteorien (ibid.) beskriver sammenhengen mellom disse ytre betingelser og undervisningens faktiske gestaltning på følgende måte: Skolens organisering (antall elever i klassen, antall lærere pr. elev, innkjøp av læremidler, antall timer avsatt til undervisning og liknende materielle og økonomiske aspekter) reguleres av de midler skolene disponerer. De økonomiske rammene er bestemt på overinstitusjonelt nivå (stat og kommune), og «konkretiseres i organisatoriske ramar som begrensar det pedagogiske arbeidet» (ibid.: 22). De juridiske rammene (fastsatt av staten) regulerer skolens ansvar og oppgaver gjennom lover, forskrifter og retningslinjer. Mens de ideologiske rammene, også fastsatt av staten, manifesteres i den til en hver tid gjeldende læreplan, som styrer skolen gjennom faglige prioriteringer, faglig innhold, målformuleringer og krav til undervisnings- og arbeidsformer eller spesifikke metodiske prinsipper (i den grad læreplanen dikterer slike). En slik kort utlegning av rammefaktorteorien kan gi et inntrykk av en strukturtung teori der ytre vilkår styrer lærerens arbeid i stor grad. Lundgren selv skriver at forskningsprosjekter som legger rammefaktorteori til grunn forsøker å «kartlegga några av de grundläggande villkor som styr skolens vardag. Hur skolans organisation inrammar olika

pedagogiska situationer och formar de roller som gestaltas och de masker aktörerna väljer att bära och tvingas välja att bära» (ibid.: 9). Begreper som roller og masker leder kanskje oppmerksomheten mot noe på forhånd iscenesatt og regissert, snarere enn noe kyndig, selvstendig og improvisert.

Rammefaktorteorien har derfor blitt kritisert for at den i for liten grad tar hensyn til det dynamiske samspillet mellom aktører og strukturer. Læreren intervensjonsmuligheter blir underkommunisert, alt skyldtes systemet (Imsen 2006: 248). Broady (1999) mener at denne oppfatningen av rammefaktorteorien dels er misforstått og skyldes teoriens mottakelse og videreutvikling. Rammefaktorteorien blir utviklet utover 1970- og 1980-tallet fra å være et rent kvantitativt analytisk redskap for studier av spørsmål vedrørende avgrensede forhold (f.eks. samspill mellom mål, undervisningsprogresjon og tid) til å bli et sett med stadige nye teoretiske konsepter eller kategorier som man legger til grunn i beskrivelser og analyser av skole og undervisning.²⁸ Disse kan omhandle sosiale, kulturelle forhold (f.eks. samarbeidskultur i lærerkollegiet, skole-foreldre-nærmiljøaspekter), pedagogiske tankemønstre, tradisjoner, rutiner osv., i tillegg til de nevnte økonomiske, juridiske og ideologiske rammene.²⁹ Disse teoretiske konseptene føres inn i rammefaktortenkningen i tråd med nye ideer fra sosiologisk strukturteori. Et viktig poeng ved rammefaktorteorien er allikevel at rammefaktorene virker gjennom generative prosesser og påvirker ikke undervisningen direkte (Dahllöf 1998). Det vil si at det er læreren som til syvende og sist tolker lover, forskrifter, læringsmål etc. og omsetter disse i praktisk undervisning. Det er læreren som gjør prioriteringer på

²⁸ Se f.eks. Lundgren (1994) og Dahllöf (1998) for en gjennomgang av ulike forskningsprosjekt.

²⁹ Se f.eks. Arfwedson (1984). Han utvider rammefaktorbegrepet til også å gjelde lokale rammer som sosioøkonomiske og kulturelle forhold ved nærmiljøet som formidles av elever og deres foreldre, samt skolens materielle situasjon og *skolekode* – særegne tradisjoner og tenkemåter som er lokalt utviklet på hver skole innenfor rammene av ytre strukturer som lovverk og læreplanen.

undervisningsprogresjon innenfor den tiden som er avsatt til undervisningen og det er læreren (eller lærerkollegiet) som gjør prioriteringer av læremidler, lærekrefter, delingstimer osv. gitt tilmålte ressurser. Det vil med andre ord være feil å sette opp rammefaktorene som konstanter som vil direkte påvirke læringsprosessen eller determinere et utfall likt i enhver situasjon til enhver tid. Ulike lærere i ulike skolekulturer med ulike elevgrupper, forholder seg til rammefaktorene ulikt og med tilhørende varierende konsekvenser. Rammefaktorteorien er ikke en teori som foreskriver et gitt utfall av undervisning, men et analytisk redskap for å beskrive de forhold som ble avgjørende for undervisningsforløpet. Også på dette punktet blir rammefaktorteorien kritisert da de studier som legger denne tenkningen til grunn, hovedsakelig fokuserer på hvordan skolekulturer reproduseres innenfor rammene av ytre betingende strukturer, men ikke hvordan skole og undervisning forandres og utvikles av kompetente og handlende lærere. Lundgrens fokus på rammenes begrensende, regulerende og styrende funksjoner (Lundgren 1986: 23), gir også et inntrykk av at de ytre rammene kun har en negativ innvirkning på skolens indre liv. Det har de selvsagt ikke, noe som er tatt høyde for hos for eksempel Imsen (2009) der hun definerer rammefaktorer som: «forhold som virker inn på undervisningen, og som bidrar til å regulere, fremme eller hemme den på ulike måter» (ibid.: 336, *min kursivering*).

Rammefaktorteorien fikk stor utbredelse i den allmenne pedagogikken ut over på 1980 tallet,³⁰ ikke minst som tungtveiende teoretiske argument i

³⁰ Rammefaktorteori er også lagt til grunn i flere musikkpedagogiske forskningsprosjekter. Jiveskog et al. (1978) kartlegger musikk læreres arbeidssituasjon og oppfatninger om undervisningens funksjon med utgangspunkt i undervisningens materielle rammer, fagtradisjoner og lærerenes holdninger. De finner blant annet at musikkundervisningen preges i stor grad av lærerens personlige erfaring, kompetanse og musikkfaglige interesse. I motsetning til andre fag (for eksempel matematikk) oppfattes musikkfaget som et «løsere» fag med tanke på innholdstruktur og faglige forventninger og åpner således opp for personlige praksiser. Sandbergs doktoravhandling (1996) omhandler forholdet mellom «musikkundervisningens ytre

utdanningspolitiske diskusjoner om statlige styringsprosessers negative virkning på skolene (Imsen 2006: 248). Et aktuelt eksempel på rammefaktortenkningen i denne sammenheng er Magnus Marsdals kritikk av det som for han fortone seg som en byråkratisering av norsk skole (Marsdal 2012). Argumentet her er at statlige styringsmekanismer, f.eks. målinger av resultat kvalitet gjennom nasjonale prøver, opptar lærernes arbeid i så stor grad at det går utover undervisningen. En ting er at man får praksiser der resultat kvalitet blir så viktig at skolene prioriterer bort deler av læreplanen og pensum for å konsentrere seg fullt ut om det som blir målt på disse kartleggingene (såkalte *backwash*-tendenser, se avsnitt 4.1). En annen ting er at fokuset på resultat kvalitet kan få negative følger for det psykososiale livet for både lærere og elever. Et stadig økende dokumentasjonskrav er også et tegn på det Marsdal omtaler som en byråkratisering av skolen. All den tid lærere må fylle ut skjemaer, dokumentere at elevene har blitt kartlagt, testet, fått vurderinger osv., stjeler lærerens verdifulle tid – en tid som kunne brukt til undervisning, hevder Marsdal.

Selve termen rammefaktor har i dag status som pedagogisk allemannseie, og er en selvstendig didaktisk kategori som naturlig behandles i grunnbøker i didaktikk og i lærerutdanningene. Vi kjenner igjen den samme tenkemåten i Heimann/Schulz-modellens betingelsesnivå og dens faktoranalyse. Vi ser også at denne tenkningen er skrevet inn i relasjonsmodellen, her under betegnelsen didaktiske forutsetninger (Bjørndal og Lieberg 1975: 85).³¹ Ikke minst er læreren, gjennom sin profesjonelle skolering og yrkeserfaring, teoretisk og praktisk familiær med ulike rammefaktorer (undervisningstid, utstyr,

vilkår og indre liv», der blant annet rammefaktorteori legges til grunn for å belyse relasjonene mellom ytre betingelser, ytre kontekster (for eksempel ungdommers musikk-kultur) og skolefaget musikk. Likt Jiveskog et.al (1978) finner også Sandberg at lærerens kompetanse er av betydning i forhold til ytre betingelser. Blant annet finner Sandberg at allmennlærere og faglærere vurderer rammefaktorerenes betydning ulikt.

³¹ Relasjonsmodellens didaktiske forutsetninger blir i senere utlegginger av modellen differentiert i kategoriene lærer- og elevforutsetninger og, nettopp, rammefaktorer (se f.eks. Gudem 2011: 54f).

undervisningslokaliteter, gruppestørrelse) og evner å medtenke disse i planleggingen av og refleksjonen om egen undervisning. Det er i denne sammenheng rammefaktorbegrepet kan få en analytisk betydning i mitt prosjekt i den grad lærerne omtaler slike faktorer i sine fortellinger om vurderingspraksis og i den grad rammefaktortenkningen kan opplyse min tolkning og forståelse av lærernes vurderingspraksis.

6.4. En didaktisk modell for vurderingspraksis

Hensikten med å redegjøre for didaktiske modeller og rammefaktortenkningen har vært å skrive frem et analytisk verktøy og ytterligere etablere et teoretisk grunnlag for å beskrive og forstå musikk læreres vurderingspraksis. En dannelseseoretisk modell basert på en spesifikk didaktikkforståelse ble innledningsvis avskrevet da elevvurdering ikke synes å være et forhold som inndras som vesentlig faktor i analysen. Personlig synes jeg også at den dannelsesorienterte didaktikken er for kompleks og dermed beveger seg for langt fra den empiriske verden.³² Her er Heimann/Schulz-modellen etter mitt syn langt mer konkret da den søker å representere en faktisk undervisningsprosess gjennom en enkel skjematisk fremstilling. Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell er en videreføring av tidligere didaktiske modeller (Gundem 2011: 55). Relasjonsmodellen forbinder Heimann/Schulz-modellens to refleksjonsnivåer og integrerer på denne måten alle kategoriene i en helhetlig modell. Heimann/Schulz-modellens betingelsesområde og faktoranalysen blir teoretisk videreutviklet i rammefaktortenkningen. Rammefaktorer som strukturelement er også synliggjort i Bjørndal og Liebergs modell, her under betegnelsen *didaktiske forutsetninger*. Relasjonsmodellen har også vurdering, eller evaluering som det heter i originalutgaven, som en

³² Ifølge Jank og Meyer (2009) var også Berlinerskolens læringsteoretikere kritiske til dannelseseoretisk didaktikk ved dens manglende praktiske betydning og relevans. Ifølge forfatterne omtalte de den sågar som «stratosfæretenkning» (ibid.: 214).

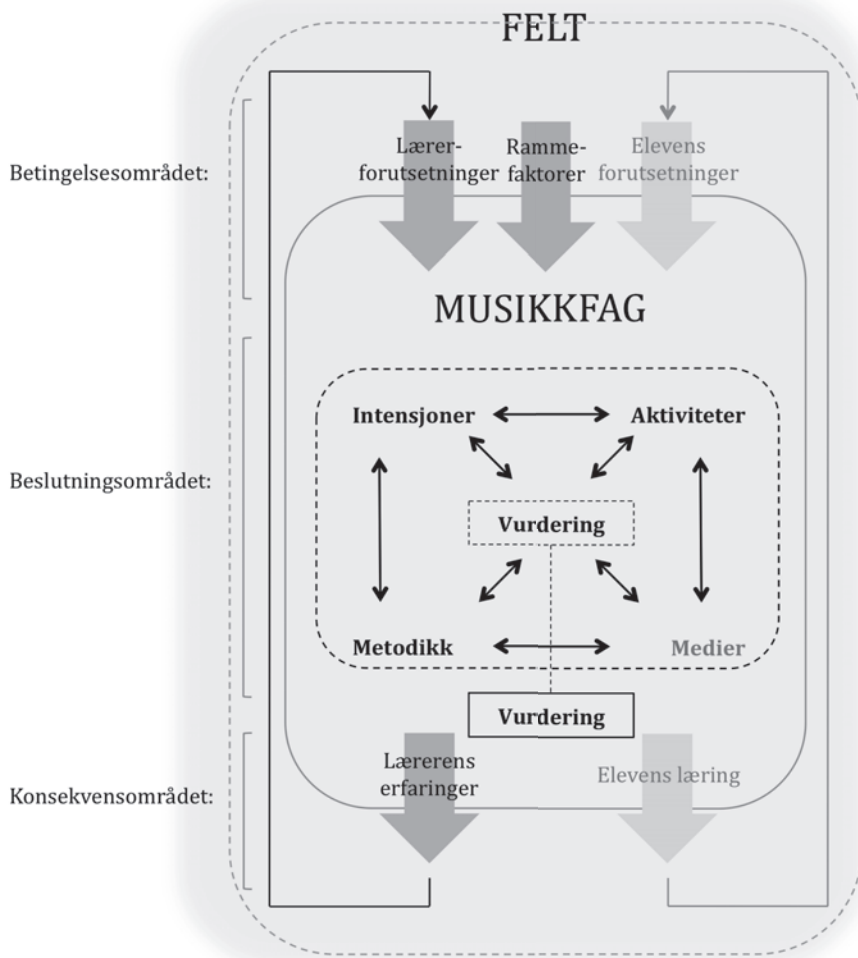
selvstendig didaktisk kategori og viser gjennom integrasjon i modellen at også denne didaktiske kategorien må forstås relasjonelt. Med andre ord: For å beskrive og forstå musikklæreres vurderingspraksis er vi nødt til å inndra andre didaktiske kategorier i analysen. Dette gir forskningsmetodiske implikasjoner (se avsnitt 8.1.3).

Relasjonsmodellens integrasjon og synliggjøring av didaktiske forutsetninger kan forstås som hensiktsmessig for lærerens konkrete planlegging av undervisning i den forstand at antall elever, utstyr, tid med mer er viktige aspekter for læreren å ta høyde for i hans eller hennes planlegging. Integrasjonen av de didaktiske forutsetningene i modellen tilslører på den andre siden, etter mitt syn, behovet for å konkretisere og synliggjøre at dette også handler om krefter som virker utenfra og som er utenfor lærerens kontroll og sånn sett vil kunne prege hva som er mulig å få til i det enkelte klasserom.³³ Dette aspektet er, etter mitt syn, tydeligere i Heimann/Schulz-modellen og gjøres til eksplisitt forskningsfokus i rammefaktorteori. Videre forstår jeg Heimann/Schulz-modellen som en prosessmodell. Dette indikeres med koblingen som går mellom konsekvensområdet og betingelsesområdet. Relasjonsmodellen synliggjør etter mitt syn ingen slik prosess.

Harald Jørgensen (1997) modifierer Schulz strukuranalytiske modell for å passe til sitt formål, nemlig å utvikle en didaktisk modell for selvregulert øving. Her plasserer Jørgensen blant annet rammefaktoren tid som et strukturelement på beslutningsområdet og fokuserer også spesifikt på utøverens instrumentale ferdigheter på konsekvensområdet i det han omdøper denne til prestasjonsområdet (ibid.: 116). Tilsvarende ønsker jeg å ta utgangspunkt i

³³ I relasjonstenkningen til Bjørndal og Lieberg antydes dette forhold ved modellen når de presiserer at undervisning ikke foregår i et lukket rom og at all undervisning må ses i lys av det samfunnet vi lever i. Modellen forutsetter vekselvirkning med miljøet (Bjørndal og Lieberg 1975: 87). Denne vekselvirkningen er primært tenkt i forbindelse med utvelgelse av undervisningsstoff som kan være relevant gitt den kultur som elevene befinner seg i, men jeg mener at vi også kan forstå dette poenget hos Bjørndal og Lieberg til å gjelde andre kontekstuelle faktorer som innvirker på undervisningen.

Heimann/Schulz-modellen og gjøre tilpasninger for mitt prosjekt. Denne vil dermed ikke være en helhetlig modell for vurderingspraksis, men heller tjene den funksjon å synliggjøre de områdene ved lærerens praksis som denne studien ønsker å si noe om (se fig 5).



Figur 5: Didaktisk modell for vurderingspraksis

6.4.1. Spesifisering av modellens områder

Jeg vil avslutningsvis redegjøre for modellens ulike områder og hvordan modellen er tenkt brukt i det kommende analysearbeidet.

Betingelsesområdet

I denne studien har jeg snakket med lærere og det er lærernes fortellinger og dokumenter som utgjør studiens primære empiri. Jeg har ikke snakket med elevene eller sett disse i aksjon. Høyresiden av modellen er derfor tonet noe ned. Dette er et visuelt grep som ikke må forstås som at noe er viktigere å si noe om enn noe annet. Grepet er tatt utelukkende for å rette fokuset mot læreren og hans eller hennes fortellinger. Eventuelle betraktninger og informasjon om elevene, som for eksempel om deres forutsetninger og deres læring, kommer gjennom lærernes fortellinger.

Musikklærerens vurderingskompetanse forstås i denne studien som en stor og kompleks kategori og vil bestå i en rekke kompetanser og erfaringer knyttet til musikkfeltet, vurderingsfeltet og pedagogisk erfaring generelt. Disse kompetansene innlemmes i kategorien *lærerforutsetninger* og omtales noe videre i neste kapittel gjennom habitusbegrepet til Bourdieu.

Jeg mener også at ulike *rammefaktorer* vil kunne påvirke vurderingspraksis og disse utgjør derfor også en sentral kategori på betingelsesområdet.

Beslutningsområdet

Selv om jeg mener at vurdering som didaktisk kategori beskriver prosessene og relasjonene mellom beslutningsområdet og konsekvensområdet, vil det i denne studien også løftes opp i sentrum av lærerens beslutninger som det sentrale omdreiningspunktet. På den ene siden kan konseptet «vurdering for læring» forstås som en metode som kan identifiseres på beslutningsområdet (og favnes derav i kategorien *metodikk*). På den andre siden må læreren også fatte beslutninger om ulike vurderingsformer i tilknytning til de læringsaktiviteter han eller hun velger å gjennomføre i undervisningen. Når vurdering flyttes opp som et sentralt omdreiningspunkt på beslutningsområdet er det også med utgangspunkt i en tentativ hypotese om at vurdering også virker andre veien – den vil også kunne påvirke lærerens beslutninger om faglig innhold. Når jeg

skal beskrive og forstå vurderingspraksis på dette området er jeg først og fremst opptatt av relasjonene mellom vurdering, intensjoner og aktiviteter.

Med *intensjoner* forstår jeg de formelle mål som læreplanens kompetansemål og hvordan disse tolkes, brytes ned og operasjonaliseres i undervisningen. Men også musikk lærerens mer personlige mål for undervisningen, om disse forholder seg til kompetansemålene eller ikke, favnes av denne kategorien.

Med *aktiviteter* forstår jeg det som konstituerer det musikkfaglige innholdet i undervisningen gjennom ulike læringsaktiviteter. Jeg knytter læreplanens hovedområder – musisere, komponere og lytte – til denne kategorien og forstår disse som overordnede aktivitetsformer i faget.

Kategorien *medier* er tonet ned på beslutningsområdet da beslutninger om ulike læreverk eller andre faglige læringsressurser ikke inngår i analysen. Lærerne konstruerer egne vurderingsverktøy, og beslutninger vedrørende konstruksjon og bruk av slike ressurser favnes derfor av kategorien *vurdering*.

Konsekvensområdet

På konsekvensområdet har jeg uthevet lærerens *erfaringer*. Erfaringer bidrar til formingen av de tanker, oppfatninger og holdninger lærerne har til vurdering, som igjen bidrar til å forme deres forutsetninger (uttrykt med pil mellom betingelsesområdet og beslutningsområde).

Felt

Jeg utformer modellen min videre ved å plassere strukturmodellen i et felt. Felt er et av Bourdieus kjernebegreper og utlegges i avhandlingens neste kapittel. Ved å plassere strukturmodellen i et felt indikerer jeg to ting. For det første indikerer feltbegrepet at det er andre forhold enn kun lærerens forutsetninger og undervisningens rammefaktorer som kan virke inn på vurderingspraksis som ytre struktur. For det andre indikerer dette en forskningsmetodisk tilnærming (se også avsnitt 8.2.1). Jamfør studiens første målsetting ønsker jeg å *beskrive* musikk lærerens vurderingspraksis. Her vil modellens 3 strukturområder disponere resultatfremstillingen på en systematisk måte (modellens første refleksjonsnivå). Deretter løftes beskrivelsen opp et nivå i en teoretisk perspektivering (modellens andre refleksjonsnivå), jamfør studiens

Øvrige målsetninger om å *forstå* den beskrevne praksis. Den teoretiske perspektivering vil bestå av bidrag som er redegjort for i avhandlingens første kapitler, samt Bourdieus praksisteori som presenteres i det neste kapitlet.

7. Vurdering i et praksisteoretisk perspektiv

For å kunne forstå praksis trenger jeg en teori om praksis. En teori om praksis må kunne gi begreper og perspektiver som favner den spenningen mellom agentskap og strukturer som jeg mener preger utdanningsfeltet. En slik teori finner jeg hos Pierre Bourdieu. Dette kapittelet vil derfor omhandle Bourdieus praksisteori, dens nøkkelbegreper og teoriens relevans for mitt forskningsprosjekt.

Bourdieu's praksisteori er på mange måter en sosialiseringsteori som søker å forklare hvorfor individer ikke reagerer på utallige forskjellige måter i bestemte sosiale settinger, men viser fellestrekk og en viss grad av forutsigbarhet. Praksisteori er ikke en teori for det enkelte individ og enkeltindividets handling, men en teori for grupper av mennesker som er disponert for å handle på bestemte måter i interaksjon med den sosiale verden. Praksis forstås derfor som kollektive mønstre på kollektive plan. Praksisteori søker å gi modellform på disse mønstrene og de kreftene som opprettholder dem.

Bourdieu's praksisteori presenteres første gang i 1972 i *Utkast til en teori om praksis* (1977/2005)³⁴ og er utviklet og revidert gjennom hans lange

³⁴ Fransk originalutgave (1972): *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle* og i engelsk omarbeidet versjon (1977): *Outline of a theory of practice*. Den engelske oversettelsen mangler de tre innledende etnografiske studiene og mye av innholdet er stokket om, utelatt eller sterkt omarbeidet slik at det i realiteten

forfatterskap. Bourdieus praksisteori er en konsekvens av de teoretiske utfordringene han møter i egne empiriske studier, det være seg studier av før-moderne jordbrukssamfunn i Algerie, undersøkelser av det franske utdanningssystemet, kunstpreferanser, media, det politiske feltet osv. (se f.eks. Broady og Palme 1989; Callewaert 1994; Prieur og Sestoft 2006). Selv om Bourdieus praksisteori er utviklet gjennom hans egne empiriske undersøkelser, finner vi hos Bourdieu et generelt teoretisk system – *en samfunnsontologi* som lar seg abstrahere og frikoble fra hans egne studier (Aakvaag 2008: 148). Dette generelle teoretiske systemet, som søker å forklare hvorfor ulike praksiser oppstår, opprettholdes og videreutvikles; som søker å forklare hvorfor samfunnet som helhet preges av en noenlunde forutsigbarhet og orden; som søker å gi modellform på de krefter som virker på og gjennom mennesker – oppstår ikke frikoblet fra historien. Bourdieus praksisteori vokser ut av en vitenskapsteoretisk, historisk diskurs der den inntar en posisjon som formidler mellom struktur- og aktørorienterte samfunnsvitenskapelige retninger. Før jeg ser nærmere på Bourdieus praksisteori og dens sentrale begreper, skisseres først disse to teoretiske retningene på en generell måte.

7.1. Struktur- og aktørorienterte retninger

Samfunnsvitenskapenes ulike teoretiske retninger, forskningstradisjoner eller skoler, typologiseres ofte på en akse av motsetningsforhold (se f.eks. Aakvaag 2008). Motsetningene er særlig tydelige i samfunnsontologiske spørsmål som søkes belyst gjennom retningenes teoretiske systemer og forklart gjennom retningenes generelle lover. Generelle sosiale lover skal være allmenngyldige i den grad de skal kunne forklare hvorfor den sosiale verden opptrer som den gjør til enhver tid, til et hvert sted og som samtidig vil kunne predikere en slik opptreden også en gang i fremtiden. Det store ontologiske spørsmålet innenfor samfunnsvitenskapen, i moderne tid, har vært spørsmålet om hva som har

ikke er snakk om den samme boken (Prieur 2005: 17). Jeg veksler mellom å bruke den franske originalutgaven i dansk oversettelse og den engelske utgaven.

kausalt forrang for handling i det sosiale rom: Er mennesket et fritt handlende subjekt eller er dennes handlinger styrt eller determinert av ytre objektive strukturer? Kjeldstadli (1996) innleder en artikkel om Bourdieus habitusteori med å bruke et bibelsk bilde på det samme spørsmålet (i det som omtales som *arvesyndens problem*): «Er vi frie til å gjøre hva vi vil, det gode eller det onde, eller er vi bundet i utgangspunktet for vi har arvet synden?» (ibid.: 3). Vel vitende om en noe tendensiøs fremstilling, vil jeg i det følgende opprettholde et skarpt skille mellom struktur- og aktørorienterte retninger for å tydeliggjøre det jeg senere vil fremstille som Bourdieus mellomposisjon.

7.1.1. Strukturorientert retning

I den strukturorienterte retningen blir forholdet mellom aktøren og strukturen betraktet som overveiende deterministisk – handling sees på som en mekanisk reaksjon uten agens. Mennesket blir som en marionett hvis bevegelse og handlingsrom styres, kontrolleres og følgelig bestemmes av en ekstern kraft, virksom gjennom usynlige tråder. Her finner vi gjerne marxistiske og strukturfunksjonalistiske skoler.³⁵ Menneskelig handling og form søkes forklart ut fra de krefter som virker på den handlende. Handlingen, slik vi kan observere den «in action», kan kun forstås ved å avsløre og sette navn på de objektive strukturene som determinerer handlingen.³⁶ Retningen karakteriseres som strukturstyrt, da den både ontologisk (*det er strukturene*

³⁵ Aakvaag (2008) knytter eksempelvis Weber, Durkheim og Parsons til skoler som bygger kunnskap om handling «ovenfra og ned». Det vil si at de tar utgangspunkt i samfunnet som helhet for å forklare de mindre bestanddelene i deres relasjon til, og funksjon for helheten.

³⁶ Denne relasjonelle forklaringsmetoden er sterkt influert av Saussursk lingvistikk, der det man ser (altså menneskelig handling) kun er en realisering av det man ikke ser (de objektive regulerende strukturer). Hos Saussure er talen (*parole*) kun medium for det bakenforliggende språkssystemet (*langue*). Det er *langue*, og ikke *parole*, som er det egentlige meningsbærende og avgjørende for menneskelig kommunikasjon og forståelse (Bourdieu 1990: 30).

som regulerer menneskelig handling) og epistemologisk (vi får kunnskap om denne handlingen ved å avdekke de objektive sosiale strukturene som styrer handlingen) tilsidesetter aktøren og gir både metodisk og konstituerende forrang til de objektive utenfor-individuelle kreftene.

7.1.2. Aktørorientert retning

På den andre siden av aksene vil den aktørorienterte retningen i overveiende grad se på menneskelig handling som et resultat av den enkelte aktørs bevisste og veloverveide plan. Mennesket anses som rasjonelt, kompetent og fritt handlende. Marionettens tråder er kuttet av og det kompetente individet har kun egne evner og motiver å skylde på (et bilde vi kjenner igjen i «the American dream», der alle kan bli president eller vellykkede filmstjerner bare de vil det sterkt nok). Her finner vi teoretiske tradisjoner og skoler som søker et sterkere aktørfokus og som følgelig kritiserer de strukturorienterte skolene for å være for deterministiske. Hvis det finnes ytre objektive regulerende strukturer, så er disse i det minste skapt av menneskelig intensjon og vilje og kan således brytes ned eller settes til side dersom det er formålstjenlig. Da den sosiale verden konstrueres av reflekterte, kompetente og handlekraftige individer, må kunnskap om menneskelig handling bygges «nedenfra og opp» ved å undersøke den mening og intensjon aktørene legger i sine handlinger.³⁷ De ulike

³⁷ Aakvaag (2008) knytter mikrointeraksjonisme med de to sentrale skolene *symbolsk interaksjonisme* (utledet fra filosofisk pragmatisme), og *fenomenologisk sosiologi* (med utspring i Husserls fenomenologiske filosofi) til denne retningen. Ved siden av å ha et klart ontologisk aktørfokus, skiller mikrointeraksjonismen seg også fra den strukturfunksjonalistiske retningen rent metodisk. Der den strukturfunksjonalistiske retningen ser på menneskelig handling som relasjonelt uttrykk for strukturer som er det som egentlig skal avdekkes, ønsker mikrointeraksjonistene å studere konkret *ansikt-til-ansikt samhandling*. Forskningsfokuset blir på de teknikker, redskaper, strategier, metoder osv. aktørene bruker for å konstruere og opprettholde en sosial og meningsfull verden. All forståelse av sosiale institusjoner og sosiale strukturer må gå veien om en forståelse av mikrosamhandling (ibid.: 64). Teorien om rasjonelle valg blir også

forskningsmetodiske tradisjonene innen denne retningen søker å løfte frem individets subjektive forståelse av verden, slik den fremstår i sin umiddelbare form. Det kan godt være at verden rent vitenskapelig kan fremstilles i objektive fakta – *slik henger alt sammen per se* – men mennesker handler ikke ut fra en kjennskap til en objektiv realitet, men ut fra hvordan de subjektivt erfarer den. Tradisjonen karakteriseres som aktørstyrt, da den både ontologisk (*det er menneskelig intensjon og handling som konstituerer det sosiale samfunnet*) og epistemologisk (*vi får kunnskap om dette samfunnet ved å studere individuelle meninger og samhandlinger*) tilsidesetter strukturen og gir både metodisk og konstituerende forrang til subjektet.

7.2. Bourdieus mellomposisjon

Bourdieu omtaler de strukturorienterte og aktørorienterte retningene henholdsvis som subjektivistiske og objektivistiske erkjennelsesteoretiske tilganger til den sosiale verden (Bourdieu 2005: 178). Der den fenomenologiske (subjektivistiske) erkjennelsesformen «sets out to make explicit the truth of primary experience of the social world (...)» (Bourdieu 1977: 3), bryter den objektivistiske erkjennelsesformen med denne umiddelbare kjennskapen for å «construct(s) the objective relations (e.g. economic or linguistic) which structure practice and representation of practice, i.e., in particular, primary knowledge, practical and tacit, of the familiar world» (ibid.). Bourdieu mener begge disse erkjennelsesformene har mye for seg, men ingen av dem tilfredsstiller kravene til en helhetlig teori om praksis. I første del av den originale «utkast til en teori om praksis» analyseres æreskonflikter i det før-moderne kabylske jordbrukssamfunnet ved å ta metodologisk utgangspunkt i begge disse erkjennelsesformene (Bourdieu 2005). Han analyserer æreskonfliktene og blodhevnens logikk både som ritual, altså en strukturorientert lesning, og som en bevisst strategi rettet mot å nå et mål, en

karakterisert som en aktørstyrt retning. Her vil alle sosiale fenomen forklares som et resultat av individuelle aktørers rasjonelle handlinger.

aktørorientert lesning. Bourdieu mener begge erkjennelsesformene kommer til kort. Mennesker handler sjeldent på sånne bestemte måter at det kan kalles rituell handling og heller ikke så fritt velgende og bevisst at det kan kalles kalkulerende og målrettet (Prieur 2005: 12). Bourdieus mellomposisjon er en praksilogisk erkjennelsesteoretisk tilgang, en «(...) science of the dialectical relations between the objective structures to which the objectivist mode of knowledge gives access and the structured dispositions within which those structures are actualized and which tend to reproduce them» (Bourdieu 1977: 3). Med dette formidler Bourdieu mellom objektivistiske og subjektivistiske erkjennelsesteoretiske tilganger. Den praksilogiske erkjennelsesform interesserer seg altså for den dobbelte prosess der de ytre forhold internaliseres og indre forhold eksternaliseres (Bourdieu 2005: 179).

Strukturene blir viktige for regulering av handling og må i Bourdieus teori forstås som ulike mulighetsbetingelser, *beskrankninger*,³⁸ og ikke som determinerende. Handlingsrommet reguleres av materielle betingelser (for eksempel aktørens tilgang på økonomiske aktiva), sosiale begrensninger (nettverk, familie venner), sosiale ferdigheter (kunne tre inn og ut av ulike sosiale fora), kunnskap og ferdigheter (inngår i det Bourdieu omtaler som kulturell kapital), historiske føringer, enkulturasjon med mer. Strukturene hos Bourdieu eksisterer to ganger (Bourdieu og Wacquant 1993), først som «objektivitet av første orden» – eksterne strukturer som de som er skissert ovenfor. Her er de sentrale Bourdieubegrepene: *kapital, sosialt rom og sosialt felt*. Dernest eksisterer strukturene som «objektivitet av andre orden» – i form av mentale og kroppslige skjema som fungerer som symbolske mønster for de praktiske aktivitetene, atferdsvanene, tankene, følelsene, dommene til sosiale agenter (ibid.: 26).³⁹ Det sentrale Bourdieubegrepet her er *habitus*. Det at

³⁸ Jeg forstår begrepet beskrankning likt med en grense eller en skranke som vi kan forsere, men som like fullt eksisterer som en begrensning eller et hinder (fra tysk *Beschränkung*: Innskrenkning, innstramning, restriksjon).

³⁹ Jeg har til nå brukt begrepet *aktør* om «den som utfører handlingen». Det er også vanlig å oversette det anglo-amerikanske begrepet *agent* med aktør i nordiske språk.

strukturene er objektive forstår jeg, både i relasjon til kapital-, rom- og feltbegrepet og i forhold til habitusbegrepet, som at de eksisterer i den virkelige verden – *de facto* – de er ikke kun en språklig konstruksjon, og de eksisterer uavhengig av aktørenes subjektive erkjennelse av dem. I det følgende ser jeg nærmere på disse begrepene.

7.2.1. Sosialt rom, sosialt felt og kapitalbegrepet

Det sosiale rommet er samfunnet i stort. Menneskers plassering i dette rommet baseres på deres totale mengde kapital. Bourdieus teori om det sosiale rom er med andre ord en klasseteori, der menneskers klassesetilhørighet er hierarkisk posisjonert på grunnlag av forskjeller i kapital. Men der den tradisjonelle marxistiske klasseteorien er basert på økonomisk kapital i form av eierskap og arbeid, er økonomibegrepet hos Bourdieu utvidet. Bourdieu beskriver i tidlige antropologiske studier av kabylene i Algerie deres ulike hverdagslige gjøremål, kroppsspråk, ritualer, tradisjoner med mer, som en *symbolsk økonomi*, en økonomi som følger samme logikk som den monetære økonomi – investeringer, transaksjoner og avkasting. Her blir heder og ære ansett som ettertraktet «valuta»: En mann av heder, anseelse, innflytelse og relasjoner til andre «menn av ære» vil ved behov kunne dra nytte av visse fordeler. Disse fordelene kan være støtte fra lokalbefolkningen når eiendomstvister skal avgjøres, «gunstige» medgiftsavtaler når døtre skal giftes bort, rikelig tilgang til arbeidskraft når det

Når begrepet *agent* brukes her er det i den norske oversettelse av «Réponses. Pour une anthropologie réflexive». Her har oversetteren konsekvent unngått å bruke begrepet *aktør* da Bourdieu selv mener det ligger en språklig distinksjon mellom begrepene. En *aktør* er på fransk en skuespiller, et menneske som spiller en rolle for å oppnå noe. Men en *agent* er «(...) ein som handlar; det er korkje tale om ei rolle eller eit fristilt subjekt som står overfor objekta i sine omgivnader, men eit menneske som er del av praksis-samanhengar og som har ei historie som gjer mennesket disponert for å té seg å handle på visse måtar innafor desse samanhengene» (Bourdieu og Waquant 1993.:12). Vel vitende om denne språklige distinksjonen holder jeg frem ved å bruke *aktør*begrepet i egen tekst i pakt med vanlig samfunnsvitenskapelig språkbruk, og bruker *agent*begrepet der det forekommer i sitert tekst.

trengs osv. (Broady og Palme 1989). Tilbake i Frankrike beskriver Bourdieu en liknende symbolsk økonomi nødvendig for å mestre den franske kulturen. Ved siden av økonomisk kapital blir den kulturelle kapitalen en viktig valuta for posisjonering i det franske samfunnet. Hoveddimensjonene i det rommet Bourdieu tegner av det franske samfunnet utgjøres også av disse to kapitalformene, økonomisk og kulturell kapital.⁴⁰ Andre kapitalformer som sosial og symbolsk kapital, nyttes også i hans klasseteori (se f.eks. Broady og Palme 1989, Callewaert 1994, Prieur og Sestoft 2006).⁴¹

Den økonomiske kapitalen består av penger, fast eiendom, verdipapir, kunst og andre økonomiske aktiva som kan investeres, foredles og gi økonomisk avkastning. Kulturell kapital er de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendig for å beherske en generell (f.eks. det norske samfunnet) eller en spesifikk (f.eks. avantgardistisk kunst) kulturs referansesystem. Det vil si kjennskap til musikk, litteratur, kunst, språk, vitenskap, historie, trosretninger med mer. Det er ikke gitt at alle former for kunnskap og kjennskap har lik verdi i det sosiale rommet (jf. kjennskap til Ole Ivars platekatalog vs. ulike Mahler-innspillinger) og god smak og dannelse blir da følgelig en del av den kulturelle kapitalen. Den gode smaken defineres av de som dominerer, det vil si den gruppen som har definisjonsmakt i det sosiale rommet. Kunnskap, smak og

⁴⁰ Det sosiale rom er et todimensjonalt rom: En vertikal akse angir hvor mye kapital man besitter uavhengig av kapitalform, en horisontal akse angir spesifikk kapitalform. Det sosiale rommet er utgangspunktet for Bourdieus klasseteori. De som befinner seg i samme posisjon i det sosiale rommet tilhører samme klasse (Aakvaag 2008: 153). Modellen for «rommet for sosiale posisjoner og rommet for livsstiler» er kjent fra *Distinksjonen* (Bourdieu 1995: 35).

⁴¹ Bourdieus kapitalbegrep har i det senere inspirert til nye kapitalteorier. *Subkulturell kapital* består ifølge Sarah Thornton (2006), av å være «hip», dvs. ha de rette klærne, være en god danser, være oppdatert og demonstrere god kjennskap til klubbmusikk. Thorntons særlige bidrag er når hun viser at innenfor musikalske subkulturer (kulturer som ikke er viet oppmerksomhet i Bourdieus modell, i hennes tilfelle klubbkulturen) finnes de samme distingverende mekanismer for posisjonering mellom høy og lav som i Bourdieus totale sosiale rom.

dannelse, altså kulturell kapital, tilegnes gjennom oppveksten både i formelle (pedagogiske institusjoner) og uformelle (familie, venner, fritidsaktiviteter) kontekster. Sosial kapital er nettverksrelasjoner, det vil si å kjenne de riktige menneskene, ha mektige venner, ha et rikt sosialt liv, være godt likt av venner og familie med mer. Symbolsk kapital oversettes gjerne med anerkjennelse (Sestoft 2006a: 166).

Alle kapitalformene er konvertible (Broady og Palme 1989: 191). Det betyr at en tilegnet kapitalform kan «veksles inn» med en annen. Økonomisk kapital kan brukes til å tilegne seg kulturell kapital (melde barna inn i kulturskolen eller kjøpe en plass på en anerkjent privatskole). Høy kulturell kapital (f.eks. utdanningskapital) kvalifiserer for visse yrker som igjen genererer økonomisk kapital. Stor kunnskap om musikk (kulturell kapital) gir i visse miljøer anerkjennelse (symbolsk kapital), som igjen kan gjøre en interessant – en person man ønsker å være med (sosial kapital). Sosial kapital (kjenne de rette menneskene) kan «veksles inn» i økonomisk kapital (f.eks. tilgang til jobbmarkedet gjennom kjennskap og vennskap) osv.

Der det sosiale rom er klassestrukturen i samfunnet som helhet, bruker Bourdieu begrepet sosialt felt om en sfære, arena og institusjon innenfor det sosiale rom (Aakvaag 2008: 155). Sestoft (2006b) definerer et sosialt felt som «et relativt autonomt sosialt mikrokosmos, i hvilket en spesifikk menneskelig aktivitet eller praksis finder sted» (ibid.: 158). Det at et felt er et relativt autonomt mikrokosmos, henspiller på den spesifikke kapitalform som er gjeldende i feltet. Innenfor litteraturfeltet vil en spesifikk kulturell kapital, kunnskap om litteratur, ha større omsetningsverdi og delvis ramme inn feltet, til forskjell fra kjennskap til for eksempel bilmotorer, som vil gi større nytte og anerkjennelse i andre felt. I det nevnte «Ole Ivars vs. Mahler»-eksempelet, vil det ifølge feltteorien være områder der inngående kjennskap til Ole Ivars er mer omsettelig enn kjennskap til Mahler, selv om slike kulturelle markører vil kunne ha annen valør i samfunnet som helhet. Det er heller ikke alt som kan kalles felt. En diskusjon om Ole Ivars vs. Mahler utgjør i seg selv ikke noe felt. Et felt forutsetter spesialister, institusjoner, anerkjente verdihierarkier (Broady og Palme 1989: 193). Kvalitetsdiskusjoner om musikk innenfor f.eks. utdanningssystemet, vederlagsorganisasjoner og musikk-konkurranser vil

besørge de spesialistene og de institusjonelle rammene som er nødvendige for at et felt kan oppstå.

Bourdieu definerer feltbegrepet blant annet som «... eit nettverk , eller som det indre forholdet av objektive samband mellom posisjoner» (Bourdieu og Wacquant 1993: 82). Som i det sosiale rommet består også feltet av ulike objektive posisjoner, der en persons plass i feltet er relasjonell med hensyn til kapitalform og kapitalmengde målt i forhold til andre personer i feltet. Det at relasjonene er objektive, vil si at de eksisterer uavhengig av aktørens subjektive opplevelse av å være situert i dette hierarkiet. Ved siden av å operere med flere kapitalformer, skiller Bourdieus klasses teori seg videre fra Marx nettopp ved at aktørene ikke trenger å ha noen subjektiv opplevelse av å tilhøre en spesifikk klasse. Klassene hos Bourdieu er ikke avgrensede selvbevisste grupper, parate til å handle som grupper (Prieur og Rosenlund 2010: 111). De er posisjoner i forskerens modell, *det sosiale rom* eller *det sosiale felt*, basert på kapitalform og totale kapitalbeholdning.

Et felt kjennetegnes av konflikter og konkurranse der deltakerne kjemper om å vinne monopol over feltets spesifikke kapital (Bourdieu og Wacquant 1993: 35). Mer presist ville det være å si at feltet *oppstår* som følge av konflikter og konkurranse: Et felt (*champ*) oppstår der mennesker kjemper om symbolske og materielle ressurser som er felles for dem (Broady og Palme 1989: 192). Å være rik på en type kulturell kapital i et felt der denne kapitalformen er omsettelig, gir handlingsrom i feltet og definisjonsmakt. I en artikkel av Thorolf Krüger (1994), diskuteres feltbegrepet i tilknytning til musikk lærerutdanningens kunnskapsinnhold og undervisningspraksis. Her er aktørene studenter, forelesere, skolepolitikere, forskere osv. Disse kjemper innenfor samme felt i spørsmål som angår hva som egner seg som undervisningsinnhold (*rock eller klassisk*); hva som anses som god musikkundervisning (*gehørsbasert eller notebasert undervisning*); forholdet mellom teori og praksis (*hvor mye musisering kontra hvor mye musikkteori skal undervisningen bestå av*), for å ta noen klassiske disputer (*mine eksempler*). Krüger mener at slike stridigheter gjør feltet dynamisk og føyelig og kunnskap betraktes dermed som historisk og sosialt konstruert, da stridighetene i feltet, sammen med materielle betingelser, setter rammer for hvilken kunnskap som kan utvikles og formidles i musikk lærerutdanningen (ibid.).

Det at det i det hele tatt utføres slike kamper skyldes en interesse (*illusio*), en felles oppfatning hos de involverte aktørene av viktigheten av å kjempe (Sestoft 2006a: 165). I Krügers nevnte felteksempel vil denne interessen for å kjempe for noe man tror på motiveres ut fra aktørenes musikalske preferanser, musikkfaglige kompetanse, holdninger og verdier knyttet til musikk og undervisning med mer. Vi trenger med andre ord et begrep om de kreftene som virker innenfra aktørene. Bourdieus sentrale bidrag her er habitusbegrepet.

7.2.2. Habitus

Der et felt er sammensatt av et sett av objektive, historiske relasjoner mellom posisjoner som er forankret i visse former for makt, er habitus et sett av historiske relasjoner som er lagret i selve aktørenes kropp i form av mentale og kroppslige skjema for persepsjon, innsikt, vurdering og handling (Bourdieu og Wacquant 1993: 34).

Mennesker er, gjennom sin habitus, predisponert for å handle på bestemte måter i bestemte situasjoner. Det er de objektive sosiale strukturene (for Bourdieu våre posisjoner i det sosiale rom og det sosiale felt) som regulerer hvilke erfaringer, hvilken kunnskap, hvilke ferdigheter, hvilke normer og holdninger vi får mulighet til å tilegne oss. Den erfaring, den kunnskap, de ferdigheter, de normer og holdninger vi så tilegner oss, generer igjen våre forestillinger om verden og regulerer vår praksis. Vi entrer scenen, så å si, med et sett av tanke-, språk- og handlingsegenskaper som er et resultat av et levd liv – en *sosialiseringssprosess* i familie, skole, arbeid, fritid osv. Vi er det vi har erfart, i kropp og i sjel, og den vi er, er grunnleggende for den praksis eller den handling vi bedriver: «... the habitus, the product of history, produces individual and collective practices, and hence history, in accordance with the schemes engendered by history» (Bourdieu 1977: 82). Bourdieu bruker sosialiseringssprosesser gjennom familien som institusjon som et eksempel på hvordan disse ytre strukturene inderliggjøres og videre reproduseres (ibid.: 87f): De holdninger og kunnskaper man tilegner seg gjennom familien før skolestart kan langt på vei sies å være prisgitt hvem dine foreldre er. Disse kunnskapene og holdningene disponerer individets muligheter for å tilpasse seg en skolediskurs. Bourdieu tegner her et klassespesifikt utgangspunkt for

individets mestringsmuligheter i skolen. De erfaringer og kunnskaper man så tilegner seg gjennom utdanning (kulturell kapital) vil igjen sette preg på eller regulere senere erfaringer i livet, f.eks. evnen til å lykkes i arbeidslivet eller delta på ulike arenaer i kulturlivet. Når disse individene igjen får barn, starter syklusen på nytt. På denne måten sies skolen å reprodusere sosiale forskjeller.⁴²

Erfaringene våre er lagret i mentale og kroppslige skjemaer, som internaliserte disposisjoner. Disposisjoner kan forstås som noe som er til disposisjon, noe som *kan* benyttes. Vi disponerer former for ressurser eller et repertoar av handlingsmåter som kan settes inn og aktiviseres i gitte situasjoner (Prieur 2006: 39). Jeg forstår dette som vesentlig for å imøtekomme oppfatningen om at Bourdieu er for strukturdeterministisk i sin teori. Det at sannsynligheten for å handle på bestemte måter i gitte situasjoner, gitt den man *er* som følge av det *livet man har levd*, vil ikke si det samme som en mekanisk, robotaktig reaksjon på en hvilket som helst ytre stimuli. Sammen med den omtalte «striden» i feltteorien, gir Bourdieus praksisteori et langt større handlingsrom og endringspotensial enn det den rigide determinismen som den klassiske strukturalismen indikerer.

Allikevel indikerer «systems of durable, transposable dispositions» (Bourdieu 1977: 72) noe varig og tregt ved habitus. Menneskers habitus formes i verden, i møte med mennesker, materielle og immaterielle fenomen, i sosiale omgivelser. Omgivelsene, familie, venner, institusjoner, oppvekststed (by eller bygd) osv., har igjen historie og tradisjoner – bestemte måter å gjøre ting på:

The habitus, a product of history, produces individual and collective practises – more history – in accordance with the schemes generated by history. It ensures the active presence of past experiences, which,

⁴² En skulle tro at dette er noe nyansert i det «klasseløse» norske sosialdemokrati, der institusjoner som barnehager og enhetsskole søker å imøtegå slike urettferdige prosesser som det Bourdieu her skisserer. Men flere forskningsprosjekter viser at tross for enhetsskolens målsetninger, klarer ikke denne fullt ut å stoppe reproduksjonen av sosiale forskjeller (se f.eks. Ottosen 2011).

deposited in each organism in the form of schemes of perception, thought and action, tend to guarantee the «correctness» of practices and their constancy over time, more reliably than all formal rules and explicit norms (Bourdieu 1990: 54).

Denne lange kollektive og individuelle sosialiseringprosessen, eller enkulturasjonen, skaper varige og trege habitusformer. Det faller seg naturlig å gjøre ting på den ene eller andre måten. Habitusformer vil hele tiden forandres av nye erfaringer, men aldri radikalt, for det nye gripes fra de skjemaer for verdsettelse og oppfattelse man har med seg fra tidligere (Prieur 2006: 42).

Et sentralt trekk ved habitusteorien er at selv om habitus formes i individuelle kropper, genereres habitus sosialt. Når man sier habitus så sier man samtidig at det individuelle, det personlige og det subjektive er sosialt og kollektivt. Habitus er en sosialisert subjektivitet (Bourdieu og Wacquant 1993: 111). I henhold til Bourdieus praksisteori lest som *klasseteori*, er det de materielle forhold som posisjonerer individet i det sosiale rommet. De materielle forhold er, som tidligere beskrevet, ulike kapitalformer. Personer med sammenfallende kapitalformer vil være situert i liknende posisjoner i det sosiale rom. Plasseringen i det sosiale rom betinger ens erfaringsmuligheter. Følgelig vil det høyst sannsynlig være slik at de personer som befinner seg på samme «hylle» i det sosiale rom også har tangerende erfaringer. Selv om det er umulig for alle medlemmer i en gruppe eller klasse å ha nøyaktig de samme erfaringene, er det mer sannsynlig at medlemmene i en klasse, til forskjell for medlemmene i en annen klasse, har erfaring med de situasjoner som er spesifikke for den klassen (Bourdieu 1977: 85)⁴³.

Dersom man toner noe ned det klasseteoretiske og heller bruker ordet gruppe, som Bourdieu gjør flere steder: «Since the history of the individual is never anything other than a certain specification of the collective history of his *group* or class, each individual system of dispositions may be seen as structural variant of all the other *group* or class habitus» (Bourdieu 1977: 86, *min*

⁴³ Dette er hele logikken bak «Distinksjonen» (1995) der Bourdieu viser en homologi mellom smakspreferanser, yrke, inntekt og utdanning.

kursivering), åpner det etter mitt skjønn for å se den sosialt konstituerte habitusen som et produkt av en allmenn sosialiseringssprosess. Den gruppen du omgås med, det være seg kamerater du vokser opp sammen med; den klassen du går sammen med på lærerutdanningen; det bandet du spiller i; de folkene som du deler kontor med; det bygdekoret du synger i eller de folkene du spiller fotball med, er kollektiver som utvikler språk, sjargong, koder – distinkte måter å være sammen på.⁴⁴ Distinkte måter å være sammen på blir nettopp distinkte for det miljøet eller det feltet man opererer innenfor. Her kan de oppleves som naturlige og forståelige, men vil følgelig kunne fortone seg noe uklart i andre miljøer eller felter.

Det at våre handlingsdisposisjoner er lagret i våre kropp, i form av mentale og kroppslige skjema, forstår jeg som en åpning både for den rasjonelle aktør og for den intuitive, nærmest refleksstyrte aktør. En rasjonell aktør handler på bakgrunn av kunnskap. Kunnskap lagres i kognitive skjemaer – nettverk av kunnskapskategorier som gjør at vi på en kreativ måte kan gå i gang med nye oppgaver, trekke slutninger på bakgrunn av tidligere feil og suksesser. Men dette er på ingen måte en anerkjennelse og omfavning av «teorien om rasjonelle valg», hevder Bourdieu – tvert om (Bourdieu og Wacquant 1993: 108). Dersom det var slik at mennesket tok seg tid til å tenke igjennom alle mulige utfall i forkant av en handling ville verden sett ulidelig stillestående ut. Mange handlinger foregår gjennom umiddelbare kroppslige reaksjoner uten om å gå veien om refleksjon eller en kalkulerende fornuft.⁴⁵ Disse handlingene kan likevel være rasjonelle, men det er her snakk om en praktisk rasjonalitet. Våre handlinger blir utløst i møtet med et spesielt felt og her handler vi fritt og selvstendig innenfor grensene av våre internaliserte strukturer (ibid.: 36). Det at vi nærmest handler uanstrengt og intuitivt i de fleste sammenhenger skyldes

⁴⁴ Nå sier jeg ikke noe om de mekanismene som gjør at man i utgangspunktet trekkes inn i slike grupperinger. Slike mekanismer kan selvfølgelig være klassespesifikke.

⁴⁵ Her er Bourdieu særlig inspirert av Merleau-Pontys kroppsfenomenologi og viser samtidig en avstandstaking til kartesiansk ontologi med dens skille mellom tanke og kropp (Bourdieu og Wacquant 1993).

denne praktiske rasjonaliteten, en kroppsliggjort erfaring i verden – en inkorporering av de ytre strukturer (vi bebor verden og verden bebor oss). Denne sammenveiningen mellom det refleksive/kalkulerte og det prerefleksive/intuitive kommer hos Bourdieu til uttrykk i strategibegrepet (Bourdieu og Wacquant 1993: 114ff). Hos Bourdieu er ikke strategibegrepet forbeholdt de intensjonelle og planlagte handlingene mot kalkulerte mål, slik vi ellers forstår begrepet (jf. en strateg). Strategibegrepet viser til de objektive orienterte handlingslinjene som aktører følger i feltet og som de på denne måten samtidig bidrar til å reproducere. Disse handlingslinjene retter seg mot det som i feltet til en hver tid blir oppfattet som sammenhengende, sosialt akseptert og forståelig. Handlingslinjene blir virksomme gitt aktørenes habitus som vi har sett *predisponerer* handling gjennom bevisste så vel som ubevisste refleksive valg.

7.3. Metodologiske konsekvenser av Bourdieus praksisteori

Felt og habitus er relasjonelle begrep. Det gir ingen mening å snakke om et felt uten aktører, eller aktører uten mulige tilknytning til et felt. Et felt er et spillerom som kun eksisterer dersom det er spillere (Bourdieu og Wacquant 1993: 36). En fullgod teori om praksis må derfor omfatte både de objektivt reelle strukturerne utenfor aktøren og hvorledes disse internaliseres i kroppene til den enkelte aktør som igjen regulerer aktørenes handling. Som vi har sett er aktør og strukturperspektivet like viktig hos Bourdieu, men perspektivene er ikke likestilte rent metodologisk i operasjonaliseringen av teorien (ibid.: 28).

Hos Bourdieu vil kartleggingen og beskrivelsen av de ytre strukturerne ha første prioritet rent metodologisk. Som tidligere beskrevet vil disse ytre strukturerne eksistere uavhengig av om aktørene er bevisst at de eksisterer eller ikke. I et rendyrket Bourdieu-perspektiv, vil det derfor være naivt å tro at sannhet om praksis finnes i aktørenes umiddelbare erfaring med den sosiale verden, slik fenomenologien vil ha det til. En beskrivelse av den sosiale verden ut fra et aktørperspektiv alene vil ifølge Bourdieu ikke føre med seg noe substansielt. Aktøren har ikke adekvat kunnskap om de objektive sosiale betingelsene han er

underlagt, i det minste er denne kunnskapen personavhengig – kunnskapen gjenspeiler aktørens posisjon i samfunnet og verden vil derfor fremtre forskjellig avhengig av hvor man ser den fra (Aakvaag 2008: 150). Bourdieu tilsidesetter derfor i første omgang aktørperspektivet, for å kunne identifisere de objektive sosiale betingelsene aktørene er underlagt (det vil si en beskrivelse av feltet, kapitalformer, teorier, historiske forhold, tradisjoner, materielle forhold med mer). Disse forhold kan observeres og måles fra utsiden. En avdekking og en beskrivelse av de sosiale strukturer i seg selv, gir heller ingen fullgod forklaring av praksis. Problemet til dette perspektivet er nettopp at den ikke tar tak i de erfaringene av virkeligheten som aktørene har med seg. Vi trenger derfor en vitenskap som både tar for seg det interne og det eksterne, samt det dialektiske samspillet mellom disse posisjonene (Bourdieu 1977: 72). For å forklare hvorfor de objektive strukturene produseres og opprettholdes av kompetente aktører, trenger vi aktørperspektivet. Etter en kartlegging og beskrivelse av objektive strukturer blir den umiddelbare erfaringen til aktørene derfor gjeninnført for å redegjøre for kategoriene av persepsjon og disposisjoner som strukturerer handlingene innenfra (Bourdieu og Wacquant 1993: 28). Løsningen ligger her, som tidligere beskrevet, i habitusteorien.

7.4. Praksisteoriens relevans for egen studie

Bourdieu's praksisteori er en teori om handling, eller mer presist en teori om hva som regulerer menneskelig handling. Mitt prosjekt omhandler læreres vurderingspraksis i musikkfaget i grunnskolen, de teknikker og redskaper de benytter seg av, hvordan de tenker omkring egen vurderingspraksis og hvordan de begrunner sine handlinger. Tangeringspunktet til praksisteori blir således å forsøke å beskrive og forstå hvordan og hvorfor musikk lærere handler på den måten de gjør.

Bourdieu er, som tidligere beskrevet, en formidler mellom aktør- og strukturorienterte vitenskapelige retninger. Men han er også en formidler mellom ulike metodologier (han benytter seg av kvantitative og kvalitative studier, spørreundersøkelser, observasjoner, bilde- og dokumentanalyser,

kvalitative intervju med mer, ofte i en og samme studie) og han formidler mellom teoretiske og empiriske tilnærminger (det ligger store filosofiske og teoretiske diskusjoner til grunn for de svært forskjellige feltene han innhenter data fra). Flere momenter i Bourdieus teoretiske perspektiver er interessante for mitt prosjekt, men det er ikke her snakk om et fullstendig teoretisk og metodologisk Bourdieu-design. Jeg vil avslutningsvis diskutere Bourdieus kjernebegreper i møte med vurderingsfeltet.

7.4.1. Aktører og strukturer i vurderingsfeltet

Bourdieus begreper og teorier gir et blikk på empirien – *en måte å tenke på*. Hvem er aktørene og hvor finner vi dem? Kan vi snakke om eksterne objektive strukturer i relasjon til en vurderingspraksis? I så fall hvordan kan jeg kartlegge og beskrive disse? Oppstår det felter som er relevante å kartlegge og beskrive i forhold til den praksis jeg ønsker å forstå? Gir det mening å snakke om, og eventuelt kategorisere, en lærers habitus? Og hvordan henger alle disse perspektivene sammen?

Aktørene i mitt prosjekt er lærerne. Det er deres handlinger, valg og intensjoner jeg ønsker å løfte frem, studere og forstå. Mine aktører opererer i et felt, en skole, gjort vital og drevet fremover i relasjon med andre aktører, men også i relasjon til teorier, rammer, ideologier, tradisjoner med mer. Andre aktører i feltet kan være elever, kollegaer, skoleeiere, rektorer, inspektører, foreldre, politikere osv. Det er opplagt at slike signifikante andre har innvirkning på en eller annen måte på den praksis læreren bedriver i skolen. Elever og foreldre bryr seg om lærerens vurderinger. De har meninger om valg av undervisningsinnhold. De kan være fornøyd eller misfornøyd med faglig progresjon. De kan være begeistret eller misfornøyd med valg av undervisningsmetoder med mer. Læreren forholder seg til disse aktørene på en eller annen måte og slike forhold, som her beskrives, vil kunne innvirke på lærerens praksis.

Læreren forholder seg også til et sett med regler og retningslinjer. I mitt prosjekt finner vi de opplagte reglene og retningslinjene i vurderingsforskriften og i Kunnskapsløftets læreplan. Kompetansemålene i læreplanen må tolkes, forstås og operasjonaliseres. Det gjøres ofte lokalt på skolene i praksisfelleskap

(*hvem snakker musikk læreren med?*), subsidiært av trykte veiledninger, seminarer, ekstern kursing og etterutdanning. Regler, retningslinjer og kompetanseinstanser som her beskrives vil etter mitt skjønn kunne karakteriseres som ytre, objektive strukturer med målsetning om å regulere praksis.

Opplagte objektive strukturer som regulerer vurderingspraksis betegnes noe bredere i didaktikken som rammefaktorer (se avsnitt 6.3). Det har noe å si for læreren hvor mange elever han får fulgt opp med tanke på hvor mange elever han har i klassen, hvor mange klasser læreren har, hvor mange timer elevene har musikkundervisning i uka osv. Klassestørrelse, instrumenter tilgjengelig, romkapasitet osv., har en betydning for hvilken undervisning læreren kan gjennomføre. Hvilken undervisning læreren gjennomfører fordrer igjen en bestemt vurdering (vurdering av skriftlige og muntlige uttrykk for kunnskap der teori og tavleundervisning er rådende aktivitetsformer og vurdering av performative uttrykk der utøvende og skapende aktivitetsformer er rådende). I henhold til Kunnskapsløftet skal musikkfaget romme både utøvende og teoretiske aktiviteter, men frekvensen av slike aktiviteter vil nok variere fra skole til skole og fra lærer til lærer. Hvordan lærerne forholder seg til rammefaktorene vil også kunne være forskjellig.

En faktor som også vil kunne regulere praksis, er lærerens egen kompetanse. Hvor og hvor lenge læreren har studert og hvor mange år han eller hun har undervist, er bare en del av et helhetlig kompetansebilde. Her er det andre faktorer som kan være vel så sentrale: deltakelse i det frivillige musikklivet gjennom kor, korps eller rockeband, er også viktige instanser for musikkpedagogisk kompetanseutvikling. Kunnskapsløftets kompetansemål i musikk gir svært få føringer med tanke på innhold og aktivitetsformer, men åpner i stor grad opp for selvstendige, kreative og kompetente musikk lærere. I kontrast til lærerrollen i angloamerikansk «curriculum tradisjon», der læreren betraktes som en som implementerer innhold, metoder og progresjoner diktert ovenfra av *systemet* (Westbury 2000), beskrives læreren i norsk skole ofte som en yrkesutøver med stor grad av profesjonell selvstendighet. Musikkfaget i norsk skole beskrives ikke som «gitt», men som et fag som kan fremtre ulikt med utgangspunktet i lærerens musikkpedagogiske grunnsyn (se f.eks. Hanken og Johansen 1994: 168ff). Læreren brytes mellom å vektlegge kunstneriske

dimensjoner, ferdighetsdimensjoner, sosiale eller kreative dimensjoner, musikkvitenskapelige eller teknologiske dimensjoner osv. (Sætre og Vinge 2010: 167). Lærerens kjennskap og erfaring med ulike kunnskapsdimensjoner i faget vil være av avgjørende betydning for hvilket fag som blir mulig. Det faget som «blir muligjort» fordrer også sin spesifikke vurderingspraksis.

Jeg forstår også teorier og metodologier om vurdering som slike ytre objektive strukturer som kjemper om skolens og lærerens aksept og anvendelse. Skal vi benytte oss av analytiske eller holistiske tilganger til vurdering? Hvordan kan vi best måle kunnskapsrepresentasjoner i musikkfaget? Er det ved objektive prosedyrer eller kan vi også åpne opp for subjektive tolkningsprosedyrer? Er det de formative eller de summative vurderingsformene som best fremmer læring? Forstår vi læreren som *connoisseur* eller som kriterieforvalter, eller begge deler? Disse og flere andre teorier søker å perspektivere, rettlede og berike lærerens praksis, i hvilken grad de har en slik positiv innvirkning er en annen sak. Jeg mener at teorier om vurdering kan betraktes som ytre strukturer i den grad de «opererer formende gjennom lærerne» (Nerland 2004a: 53). Beskrivelsen og redegjørelsen for ulike vurderingstilganger (se avsnitt 5.2) er derfor relevant både som en historisk og teoretisk perspektivering av mitt forskningsprosjekt, men også som mulig *objektiv struktur* som lærerne som profesjonsutøvere forholder seg til mer eller mindre bevisst.

Vi kan betrakte skolen som et felt der vurdering er en didaktisk praksis knyttet til læring, til kunnskapsmåling og til «domsavsigelser» i form av karakterer eller andre muntlige eller skriftlige uttrykk for prestasjoner. Viser eleven at han eller hun har tilegnet seg en viss kunnskap eller ferdighet? Og i hvilken grad har eleven tilegnet seg denne kunnskapen eller denne ferdigheten? I kunstfeltet har vurderingen en annen funksjon. Her er det ikke så interessant å vurdere hva kunstneren kan eller ikke kan, her holder det med å felle en vurderende dom over selve produktet, en estetisk vurdering. Kvaliteten i en eventuell offentlig vurdering (f.eks. i en anmeldelse) vil variere med den estetiske kompetansen vurdereren besitter og hans eller hennes evne til å artikulere den. Sagt i Bourdieus terminologi: en estetisk doms utforming vil avhenge av mengde og type kulturell kapital. Kunstfeltets vurderingslogikk innvirker trolig også i skolens musikkfag, på en eller annen måte. Elevarbeid, f.eks. en komposisjon,

kan være et uttrykk for læring av en spesifikk kunnskap (eleven har klart å komponere i a-b-a form og stykket har 12 takter som oppgaven dikterte). Men selve produktet bærer i seg andre kvaliteter som kanskje ikke så lett lar seg objektivisere og formalisere. Det kan dreie seg om «uartikulerte» kvaliteter som vi omtaler for elevene som *spennende, artig, flott, vakkert* osv.

Et annet viktig moment med vurdering som didaktisk praksis er streben etter objektivitet og forutsigbarhet (se avsnitt 5.2.4). Vurderingsgrunnlaget skal være likt for alle, vi vurderer det vi sier vi skal vurdere og like prestasjoner skal vurderes likt. Man kan oppnå en form for prosedural objektivitet ved å konstruere tester og oppgaver som kun gir én rett løsning – to pluss to er lik fire. Men i kunstfeltet er det ikke gitt at to pluss to alltid er lik fire. I kunstfeltet kan poenget være: *så gøy at to pluss to ble fire*, eller: *jeg synes det var trist at det ikke ble fem*. En vesentlig utfordring for læreren i musikkfaget vil derfor kunne være å arbeide med elevers skapende og kreative uttrykk, tillate seg å miste kontrollen over hvilken retning arbeidet tar, for så å si noe substansielt om kvaliteten i arbeidet der svaret ikke er gitt på forhånd. Her vil lærerens habitus, hans eller hennes kulturelle kapital, mengde og form, kunne være av avgjørende betydning for iakttagelse og verdsettelse av elevers personlige kunstneriske uttrykk. Vurdering i musikk kan derfor forstås som et didaktisk anliggende, men også som et kulturelt estetisk fenomen. I skolefeltet vil begge forekomstene, med deres spesifikke funksjoner og logikker, trolig være virksomme.

Vurdering som dagsaktuell didaktisk praksis må også forstås i en historisk ramme. Vurdering er i dag et fokusområde i norsk skole (se kap. 4). Fra begynnelsen av 2000-tallet ser vi i Norge en gradvis øking i vurderingslitteratur og vurderingsforskning. Med stor tillit til vurderingenes effekter på læring blir nasjonale prøver og kartlegginger innført som viktige «pedagogiske redskaper». Lærere blir sendt på kurs i «bedre vurderingspraksis». Det blir utarbeidet veiledere for vurdering i skolefag, inkludert musikkfaget (Sætre og Vinge 2009). Generell pedagogisk litteratur om vurdering før dette «paradigmeskiftet» har vært mangelfull. Fagdidaktisk litteratur om vurdering i musikk har knapt eksistert i norsk musikk lærerutdanning. Lærere som skal forvalte dette «nye» har kanskje sin utdanning og undervisningserfaring fra «det gamle». Bourdieu bruker

habitusbegrepet første gang i en studie av kabylenes overgang til moderne vestlig kapitalisme. Habitusbegrepet blir her anvendt for å forklare hvorfor så mange fra det førmoderne jordbrukssamfunnet ikke ønsket forandring og følgelig ikke fant seg til rette i det «nye» (Callewaert 1994). Musikklærere opplever også en overgang fra noe «gammelt» til noe «nytt» og de bringer med seg sin erfaring, sine tradisjoner, sin *habitus* inn i dette nye.

Så langt har jeg forsøkt å skissere noen strukturer som mulig kan sies å ramme inn det praksisfeltet som læreren opererer innenfor. En mer inngående teoretisk redegjørelse for disse foreligger i de foregående kapitlene i avhandlingen. Læreren er, i henhold til et Bourdieusk perspektiv på praksis, situert som profesjonsrettet aktør i et utdanningsfelt regulert av regler, føringer, tradisjoner, rammer, aktører og teorier. Lærerens handlinger i dette feltet vil være mer eller mindre kompetent, mer eller mindre bevisst eller artikulert, mer eller mindre strukturert og målrettet. Å beskrive lærerens vurderingspraksis i dette feltet og derav forstå hvorfor læreren handler på den måten han eller hun gjør er et hovedanliggende i min studie. Gjennom intervjuer vil jeg kunne få grep om de holdninger, normer, verdier og antakelser som læreren bringer inn i undervisningen og som bidrar til å forme lærerens handlinger. Informasjonen fra disse intervjuene, koblet opp mot strukturene i og rundt musikkfaget, vil således kunne gi et grunnlag for en forståelse av vurderingspraksis. I det neste kapitlet redegjør jeg for de forskningsmetodiske aspektene vedrørende innsamling, tolkning og analyse av denne informasjonen.

8. Metode

Formålet med denne studien er å beskrive og forstå vurderingspraksis i musikkfaget. Gjennom lærernes fortellinger får jeg grep om deres utfordringer, beslutninger og holdninger om vurdering. Disse analyseres, tolkes og søkes forstått i relasjon til ulike strukturers mulige betydninger. Fokus på *beskrivelse*, *forståelse* og strukturers mulige *betydninger* plasserer studien min i et kvalitativt fortolkende paradigme (Alvesson og Sköldberg 1994; Gadamer 2007; Kvale og Brinkmann 2009). Det kvalitative forskningsintervjuet er benyttet som primær teknikk for informasjonsinnsamling (Kvale og Brinkmann 2009). Denne informasjonen er videre behandlet gjennom analyseteknikker og prinsipper inspirert av Grounded Theory Method (Bryant og Charmaz 2007).⁴⁶ I dette kapittelet redegjør jeg for studiens forskningsdesign, de teoretiske og praktiske aspekter ved gjennomføringen av den empiriske undersøkelsen og dens analyse- og tolkningsprosedyrer. Jeg avslutter kapittelet med noen betraktninger om studiens gyldighet og pålitelighet, samt forskningsetiske aspekter.

⁴⁶ Grounded Theory Method (GTM) brukes blant annet i *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (Bryant & Charmaz 2007) for å skille mellom en forskningsmetodisk tilnærming (GTM) og den teori (Grounded Theory) som kan utvikles ved hjelp av denne tilnærmingen.

8.1. Forskningsdesign

Mitt forskningsdesign er inspirert av fremgangsmåter og teknikker fra Grounded Theory Method (GTM). Den er ingen ortodoks Grounded Theory studie, slik Glaser og Strauss (1967) opprinnelige arbeid la opp til, snarere låner jeg poeng og prinsipper fra en metodologi som har gjennomgått justeringer og supplement siden den ble lansert for over førti år siden.⁴⁷ Utgangspunktet for min studie var en forskningsinteresse for vurderingsproblematikk i musikk og i musikkfag. Denne interessen var båret frem av egne erfaringer som elev, som musiker og som lærer i ulike skoleslag. Jeg ønsket å studere vurdering, få større innsikt i problematikken og forstå læreres (*og mine egne*) handlinger og utfordringer. Det jeg fant særlig tiltalende

⁴⁷ GTM er opprinnelig et metodisk konsept for kvalitativ forskning med det endelige siktemål å generere teori (fortrinnsvis) gjennom induktive, empiriske studier og analyser av data (Glaser og Strauss 1967). Da Glaser og Strauss utviklet det som skulle bli *The discovery of Grounded Theory* (ibid.) var den dominerende måten å drive sosiologisk forskning på enten ved verifisering av eksisterende teori eller ved teorigenerering gjennom logisk deduksjon fra a-priori antakelser. Grounded Theory snudde om på denne prosessen: Her utledes teori, eller rettere sagt: teori «vokser ut» (*emerge*) fra et kontekstuellet situert empirisk grunnlag og ikke fra prekonstruerte kategorier og modeller. I GTM skiller det mellom *substantive* teorier, som er tett på empirien og vil kun gjelde for det spesifikke problemet som undersøkes og som skal fungere i den konteksten teorien er utviklet fra (*fit and work*), og mer formelle allmenngyldige teorier som kan elaboreres videre fra det substantive nivået (ibid.: 32). Grounded Theory var et forsøk på å lage en systematisk, kvalitativ metodologi som ville svare på de samme kravene til «ordentlig» og «rett» vitenskap som ble stilt til den dominerende statistikk- og surveyforskningen innenfor sosiologien (*objektivering, validering og generalisering*, se Bryant og Charmatz 2007: 32). Jeg utvikler ingen formell teori i min studie, og karakteriserer heller ikke studien som en rendyrket Grounded Theory studie. I likhet med en rekke musikkpedagogiske forskningsprosjekter (f.eks. Bouij 1998; Lilliedahl og Georgii-Hemming 2009; Ruud 1995, 1997; Stålhammar 1991) er jeg inspirert av og låner bidrag fra den kvalitative metodetilgangen i denne forskningstradisjonen.

med en GTM-tilgang var det jeg så som en åpen, kreativ og utforskende innstilling til forskningsfeltet. Jeg oppfattet at GTM tilbød et alternativ til en mer tradisjonell, stringent og strukturert prosess der man gjennomfører undersøkelser på bakgrunn av presise problemstillinger, formulert på et opplest og avklart teorigrunnlag, som igjen danner utgangspunkt for et predefinert kodeapparat man så appliserer i analyse- og tolkningsarbeidet. I min forskningsprosess har utforming og revisjoner av problemstillinger, litteratur- og teoristudier, empiriske undersøkelser og analyse- og tolkningsprosedyrer vært til dels parallelle prosesser. Prosessene har også vært gjensidig berikende. Jeg finner støtte for en slik prosess i GTM. I GTM er innsamling og tolkning av data parallelle prosesser og utvalgsprosedyrer og datainnsamlinger styres av den innsikt og forståelse som det pågående forskningsarbeidet gir. Sentralt i dette arbeidet er ideen om *konstant komparasjon*,⁴⁸ noe som for meg finner sin parallell i hermeneutikkens sirkelmetafor (Gadamer 2007). Ved å sammenlikne informasjon generert fra intervjuer og erfaringer i feltet til kunnskap fra andre kilder, får jeg ny innsikt og nye perspektiver som driver forskningsprosessen fremover.

Min innledende forskningsinteresse var åpen og eksplorativ. Etter å ha jobbet med prosjektet over tid, studert litteratur og teori, forberedt og gjennomført undervisning i lærerutdanningen i beslektet tematikk, holdt kurs i vurdering for musikk lærere, presentert prosjektet på konferanser og seminarer og fulgt med i nasjonale og internasjonale debatter om vurdering, har prosjektet blitt tydeligere og mer fokusert. Denne prosessen har også foregått parallelt med selve datainnsamlingen og disse prosessene har også påvirket hverandre. Selve forskningsintervjuene har også blitt mer konkrete og fokuserte fra det innledende pilotintervjuet til det siste intervjuet et drøyt år senere:

⁴⁸ «Constant comparative method» (Glaser og Strauss 1967: 105ff). Hos Glaser og Strauss er det komparative blikket selve kjernen i det metodiske arbeidet og skal være present under hele forskningsprosessen fra datainnsamling til ulike kodingsprosedyrer til teorigenerering – derav det konseptuelle begrepet konstant komparativ metode.

While the initial question starts out broadly, it becomes progressively narrowed and more focused during the research process, as concepts and their relationships are discovered to be relevant or irrelevant (Strauss og Corbin 1990: 37).

Jeg leser særlig Strauss og Corbin (ibid.) og Corbin og Strauss (2008) versjoner av GTM som en pragmatisk, hermeneutisk og abduktiv metodologi. Ved å følge råd og prinsipper fra denne i forskningen har det vært mulig for meg å ha en stor grad av åpenhet i møte med det empiriske mangfoldet som jeg har blitt konfrontert med. Metodologien oppfordrer til å innta en kreativ holdning i analysearbeidet, i en prosess der informantenes meningsytringer føres inn i et tiltagende og relevant teoretisk rammeverk. Denne prosessen ledsages av at min personlige og teoretiske forforståelse blir trukket inn på en stadig tettere og mer betydningsfull måte i analysearbeidet. Foruten å finne legitimitet for egen forskningsprosess, finner jeg i GTM også nyttige teknikker for koding og kategorisering av det innsamlede datamaterialet. Disse teknikkene redegjøres for i avsnitt 8.2.1.

Jeg har valgt å benytte kvalitative forskningsintervju som primær teknikk for innhentning av informasjon om musikk læreres vurderingspraksis. Forskningsintervjuet beskrives hos Kvale og Brinkmann (2009) som en samtale der to mennesker er orientert om et tema av felles interesse. Der samtalen betraktes som en grunnleggende menneskelig handling for meningsutveksling, betraktes det formelle forskningsintervjuet som en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess der intervjueren og den intervjuede produserer kunnskap sammen. Forskningsintervjuet prøver å innhente informasjon om verden sett fra intervjupersonenes side der denne informasjonen søkes brakt på det rene og utdypet gjennom oppfølgingsspørsmål og videre analyse- og tolkningsprosesser (ibid.). Johansen (2003) definerer sine intervjuer som profesjonsintervjuer og skriver: «Karakteristisk for informantene var at de var profesjonelle yrkesutøvere som ble intervjuet om deres profesjon. Karakteristisk for intervjueren var omfattende faglig forberedelse og yrkeserfaring fra blant annet samme profesjon» (ibid.: 112). Tilsvarende kan mine intervjuer betraktes som profesjonsintervjuer, ved at de intervjuede er profesjonelle yrkesutøvere, intervjuet omhandler et sentralt aspekt ved deres

yrkesutøvelse og intervjueren har både utdannelse og yrkeserfaring fra tilsvarende profesjon (se avsnitt 1.4).

Med Stake (2005) kan min intervjustudie videre betraktes som et instrumentelt kollektivt kasusstudium. Stake bruker begrepet kollektivt kasusstudium når flere kasus samlet studeres for å gi innsikt i en type tematikk (ibid.: 445). Informantene i min studie er valgt for deres erfaring med, innsikt i og oppfatninger om vurdering i musikkfaget. Det enkelte kasus, i mitt tilfelle den enkelte musikk lærer, er i seg selv av sekundær interesse.⁴⁹ Det er temaet vurdering i musikkfag som er den primære interessen og den enkelte informant er således instrument for innsikt i og kunnskap om tematikken.

Innsikt og kunnskap om vurdering i musikkfag, som formidles i denne avhandlingen, er kontekstuell i den forstand at den forholder seg til lærerens livsverden – den er utledet fra lærerens oppfatning, tolkning og forståelse av den verden han eller hun lever i. Konkret betyr dette at det er informantens opplevelser og forståelse av vurdering i tilknytning til den jobben de står i til daglig som undersøkes. Kunnskapen om vurderingspraksis som formidles i denne studien er med andre ord empirinær – den er forankret i den virkeligheten den søker å beskrive (Glaser og Strauss 1967: 3). I et Bourdieuperspektiv (se avsnitt 7.3) vil ikke et slikt aktørperspektiv alene være en fullgod tilgang til en *forståelse* av praksis. I dette ligger det en oppfatning av at man er nødt til å inndra strukturenes betydning for praksis og at disse strukturene vil ramme inn og på ulike måter regulere handlingsrommet til aktørens livsverden. Med tanke på musikk lærernes vurderingspraksis har jeg tidligere redegjort for hvilke strukturelle beskrankninger dette kan være tale om (lover, forskrifter, teorier, tradisjoner osv.). Et viktig premiss som ligger forut for forskningen blir med dette hvordan mine informanter forholder seg til

⁴⁹ Stake (2005) skiller mellom *instrumental* (instrumentelle) og *intrinsic* (iboende) case-studier. En *intrinsic case-studie* er en studie som gjennomføres fordi man først og fremst er spesifikt opptatt av dette spesifikke kasus, for dets iboende karakteristikk og egenskaper.

de strukturene som former læreren og som læreren lar seg forme av som profesjonsrettet aktør i utdanningsfeltet.

Videre er det et mål for denne studien at den kunnskapen som her formidles skal være meningsfull, ha relevans og bidra til forståelse av den praksis som undersøkes for musikk lærerne i feltet, for lærerutdannerne og for det musikkdidaktiske forskningssamfunnet. Dette er en *pragmatisk* målsetting (Glaser og Strauss 1967; Bryant og Charmaz 2007; Corbin og Strauss 2008). Ny kunnskap om et spesifikt område som er relevant og forståelig for de involverte aktører, vil kunne guide praksis, gjøre praksis bedre eller kanskje bidra til forandring av praksis.⁵⁰ Pragmatismen insisterer på at tanker og betydninger får sin legitimitet når de setter oss i stand til å mestre den verden vi befinner oss i (Kvale og Brinkmann 2009: 74).

8.1.1. Valg av kvalitative forskningsintervju og dokumentinnsamling

I min studie utgjør musikk lærernes fortellinger om praksis, supplert av lærernes egne skriftlige dokumenter (fagplaner, vurderingskjenne tegn, skriftlige kriterier og oppgaveformuleringer), det primære empiriske materialet. Musikk lærernes *fortellinger om* praksis betyr i denne studien lærernes beskrivelser *av* og tanker *om* praksis. Det er med andre ord ikke en observert praksis som beskrives, ei heller de observerbare effektene av

⁵⁰ Hermetikkens *applikasjon* (Gadamer 2007: 293) omhandler etter mitt syn samme type pragmatiske målsetting. Ifølge Gadamer bør fortolkning og forståelse inndra et tredje element, nemlig anvendelse. Innenfor studiet av juridiske lover er ikke målet at lovtekstene skal forstås historisk, men at deres rettslige gyldighet skal konkretiseres gjennom fortolkningen. Og en religiøs forkynnelesteksts mening er heller ikke kun historisk for dem som tror på den, men skal forstås slik at den utøver sin frelses virkning (ibid.: 294).

praksis.⁵¹ Like fullt har jeg gjennom min yrkesbakgrunn og forforståelse bred erfaring med undervisning fra ulike skoleslag og klasserom og vil kunne iscenesette informantenes fortellinger og gjennom det danne meg en indre forestilling om fortellingenes praktiske gestaltning.

For å få tak i lærernes fortellinger om praksis, er det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale og Brinkmann 2009) brukt som primær datainnsamlingsmetode. Gjennom samtaler med lærerne ønsker jeg å få tak i deres meninger og holdninger om, samt begrunnelser for deres vurderingspraksis. Studien er dermed beslektet med den pedagogiske forskningstradisjonen som omtales som «Teacher's thinking» (se f.eks. Clark og Yinger 1977; Clark og Peterson 1986). Denne forskningstradisjonen legger til grunn at en lærers profesjonelle kunnskap ikke kun består av evnen til å formidle et bestemt innhold til en gruppe elever, men at det foreligger bestemte forestillinger hos læreren om hva som er relevant, riktig og viktig med tanke på deres elever og deres læring i forkant av denne undervisningen. For å forstå undervisning må vi ifølge denne forskningstradisjonen også få grep om de holdninger, ideer, normer, verdier, trosoppfatninger og antakelser læreren bringer med seg inn i undervisningen og som dermed konstituerer dennes implisitte kunnskap eller praktiske yrkest teori (se også Alexander 2001; Krüger 2000; Lauvås og Handal 2000).⁵²

⁵¹ Clarke og Peterson (1986) grupperer forskning på lærerpraksis i to hovedkategorier: «Teachers' Thought Processes» og «Teachers' Actions and their Observable effects». Den siste kategorien lar seg observere i praksis, mens læreres tanker om praksis, deres «theories and beliefs», er noe som foregår «inside teachers' heads» og er derfor ikke observerbar (ibid.: 257).

⁵² Fokus på læreres kunnskap, forestillinger og holdninger om undervisning er i tysk pedagogisk tradisjon omtalt som «Professionsforschung» (Winter og Lehmann-Wermser 2012). Her står lærernes *subjektive* teorier sentralt. En subjektiv teori beskrives som «mental representations of self-perception and world-views» (ibid.: 272). Læreren subjektive teori fungerer som forklaring, predikasjon og applikasjon av kunnskap og brukes aktivt i planlegging, undervisning og vurdering (ibid.).

Jeg har tidligere i denne avhandlingen redegjort for vurdering som en kompleks tematikk som vil kunne forstås og praktiseres på ulike måter, med ulike betydningsinnhold og med ulike funksjoner. For å få tak i lærernes forståelser av vurdering slik det praktiseres av dem, anså jeg intervjuet som en egnet teknikk for informasjonsinnsamling. Gjennom forholdsvis lange intervjuer med flere lærere (se tabell 3, avsnitt 8.1.2) ønsket jeg å få omfattende og rik informasjon som dekket bredden i lærernes tenkning om sin vurderingspraksis og på denne måten søkte å innfange det komplekse vurderingsbegrepet.

Jeg ønsket også å få tilgang til lærernes egne skriftlige dokumenter (fagplaner, vurderingskjennetegn, skriftlige kriterier og oppgaveformuleringer) i den grad lærerne hadde og brukte slike. De skriftlige dokumentene som ble samlet inn (tabell 3) skulle bidra til målet om omfattende og rik informasjon, og skulle således være viktige ressurser for mitt forskningsarbeid. Men dokumentene skulle ikke utgjøre forskningens primære objekter for analyse, det er ikke her snakk om en gjennomgående dokumentanalyse, snarere skulle disse tjene den funksjon å illustrere, konkretisere og støtte opp om den praksis som lærerne forteller om i forskningsintervjuene. Innsyn i dokumentene skulle med andre ord bidra til en økt forståelse av lærernes fortellinger. For eksempel vil lærernes fagplaner informere om den praksis og det innhold som er gjennomført eller planlagt og vil hjelpe meg å danne et klarere bilde av den kontekstuelle bakgrunnen for lærernes fortellinger. Lærernes kjennetegnformuleringer og tilsvarende vurderingsverktøy ville kunne være konkrete uttrykk for bestemte vurderingspraksiser. Og i den grad lærerne refererte til disse under intervjuene, ville dokumentene kunne utgjøre referansepunkter. Jeg viser til disse dokumentene flere steder i avhandlingsteksten og legger ved de dokumentene jeg omtaler i resultatdelen i avhandlingens appendiks som illustrasjon og dokumentasjon.

Min tilgang til lærernes dokumenter indikerer også videre flere interessante aspekter ved vurderingspraksis. For det første så viser dokumentoversikten (se tabell 3) at det er stor variasjon med tanke på omfanget av vurderingsverktøy brukt av den enkelte lærer. Kan dette forstås som at noen musikk læreres vurderingspraksis er mer systematisk enn andres ved en utstrakt bruk av skjemaer og rapporteringer? Kan det også forstås som at noen lærere er mer innforstått med aktuelle skolepolitiske føringer enn andre, eller at noen lærere

ser mindre behov for en slik skriftlig praksis? Dette er noen eksempler på spørsmål som vil behandles og diskuteres videre i resultatfremstillingen. For det andre kan variasjonen i innsendte dokumenter også bety at noen lærere ikke ønsket at jeg skulle få innsikt i disse skjemaene for at jeg eventuelt ønsket å se etter feil eller mangler i disse. Dette er et forskningsetisk anliggende som diskuteres i avsnitt 8.3.1.

8.1.2. Utvalg og rekruttering

Individual cases in the collection may or may not be known in advance to manifest some common characteristic. They may be similar or dissimilar, with redundancy and variety each important. They are chosen because it is believed that understanding them will lead to better understanding, and perhaps better theorizing, about a still larger collection of cases (Stake 2005: 446).

Utvalg

I tråd med en oppfatning av vurdering som en kompleks tematikk som vil kunne forstås og forekomme på ulike måter på ulike arenaer, ønsket jeg innsikt i flere ulike musikk læreres vurderingspraksis. Spørsmålet om utvalg handler her om antall musikk lærere og variasjonen dem i mellom.

Ønsket om å kartlegge og beskrive en mulig variasjon i meninger, oppfatninger og holdninger på tvers av ulike lærere gjorde at enkelt eller få-cases design (f.eks. Christophersen 2009; Krüger 2000; Nerland 2004) ble valgt bort til fordel for en intervjuundersøkelse med flere informanter. Antall informanter, 14, følger videre kompromisset mellom et representativt utvalg og ressurstilgjengelighet og samsvarer samtidig med «loven» om fallende utbytte (Kvale og Brinkmann 2009: 129). I gjennomføringen av intervjuene erfarte jeg også at nye perspektiv på vurderingspraksis avtok gradvis i møtet med nye informanter, der de siste informantene ikke bidro med særlig ny informasjon, men snarere støttet opp om og perspektiverte praksiser, holdninger og begrunnelser fra tidligere intervjuer.

Begrepet representasjon må her ikke forstås i en kvantitativ metodologisk betydning. Det er ikke denne studiens intensjon å generalisere på bakgrunn av

disse informantene til en større populasjon som Stake (2005, op. cit) åpner for. Snarere er det en målsetting om å beskrive ulike praksiser og forståelser innenfor den gruppen lærere jeg undersøker. Like fullt vil det være rimelig å anta at den praksis som her beskrives vil være gjenkjennbar og forståelig for andre musikk lærere i andre kommuner i landet. Jeg hadde en formening om at jeg ville få ulike fortellinger om vurderingspraksis dersom utvalget besto av ulike lærerprofiler (jf. ansiennitet, utdanning og kompetanse). Jeg ønsket derfor at mitt utvalg skulle representere bredden av de lærerprofiler som utgjør musikk lærerstanden innenfor en større kommune på Østlandet. Det finnes ikke et register for slike lærerprofiler hos utdanningsetaten i den kommunen der mitt forskningsprosjekt er forankret, men jeg antok at musikk lærerstanden her svarer til et nasjonalt nivå: Musikk lærerstanden i Norge består av kvinner og menn; lærere med formell kompetanse og uten formell kompetanse; lærere med utdanning fra universitet og høyskoler, lærere med allmennlærer- og faglærerutdanning; nyutdannede lærere og lærere som har stått lenge i jobben (Lagerstrøm 2007).⁵³ I tillegg jobber disse på små og store skoler, alene eller med andre lærere. Det var et ønske at mitt utvalg mitt skulle gjenspeile denne bredden.

Da kommunen utvalget er foretatt innenfor også har et særlig fokus på vurderingspraksis gjennom prosjektet «vurdering for læring», var jeg trygg på at musikk lærerne hadde en erfaring med vurdering og en kontekstuell bakgrunn for å reflektere denne erfaringen mot. Jeg anså altså at informantene i dette lokalt forankrede utvalget dermed ville kunne belyse tematikken i studien på en god måte. Utvalget av informanter innenfor en og samme kommune kan derfor beskrives som hensiktsmessig (Patton 2002).

⁵³ Kartleggingen til Statistisk sentralbyrå for høsten 2005 viser at flere enn 3 av 4 lærere som underviser i musikk på ungdomstrinnet har faglig fordypning i musikkfag. 42 % har en faglig fordypning tilsvarende 60 studiepoeng eller mer. Det er små forskjeller mellom kvinner og menn, mens den formelle kompetansen ser ut til å være noe høyere hos de eldre musikk lærere enn hos de yngre (29-60 år)(Lagerstrøm 2007). Det er ikke denne studiens intensjon å representere statistisk disse forskjellene, men å ha disse ulike lærerprofilene representert.

The logic and power of purposeful sampling lie in selecting information-rich cases for study in depth. Information-rich cases are those which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the research, thus the term purposeful sampling (ibid.: 230).

Rekruttering

For selv å kunne foreta et utvalg av de lærerprofiler som jeg mener skulle dekke bredden i lærerstanden, tilbød jeg alle ungdomsskolelærere som underviser i musikkfaget innenfor denne kommunen mulighet for å delta. Jeg estimerte at dette minimum ville dreie seg om hundre lærere.⁵⁴ En forespørsel om deltakelse, sammen med informasjon om prosjektet, ble sendt ut til musikk lærerne på samtlige skoler gjennom en e-post til skolenes rektorer og undervisningsinspektører. I tillegg ble tilsvarende forespørsel og informasjonen også sendt direkte til musikk lærere jeg personlig hadde kjennskap til. For ytterligere å sikre at denne informasjonen kom direkte til potensielle deltakere ba jeg også de lærerne jeg fikk kontakt med om å distribuere informasjonen videre, samt å få kontaktinformasjon på andre aktuelle kandidater (*snowball/chain-sampling* jf. Patton 2002).

Rekrutteringsprosessen foregikk i flere faser. Etter en relativ laber interesse etter første forsøk, fulgte jeg opp med en ny e-postutsendelse. I tillegg ringte jeg personlig til skoler jeg ikke hadde hørt noe fra. Etter flere forsøk på rekruttering endte jeg opp med 15 positive tilbakemeldinger, et tall jeg i første omgang betraktet som lavt når jeg holdt det opp mot det stipulerte totale

⁵⁴ Eksakt antall lærere som underviser i musikk i denne kommunen er vanskelig å bringe på det rene da det ikke finnes noe register på dette hos utdanningsetaten eller andre steder. Å kontakte hver enkelt skole for denne informasjonen anså jeg alt for tidkrevende sett i forhold til denne nøyaktige informasjonens betydning. Poenget er at svært mange lærere i denne kommunen utgjør totalen av potensielle informanter. Jeg har estimert antallet på følgende måte: Antall enheter med ungdomstrinn i kommunen er ca. 50 (rene ungdomsskoler, kombinerte barne- og ungdomsskoler, privatskoler og spesialskoler). Et forsiktig anslag på 2 lærere pr. skole, gir et minimum på 100 musikk lærere.

antallet potensielle informanter. Jeg har reflektert mye over hvorfor så få, relativt sett, meldte sin interesse. En mulig forklaring kan være at den informasjonen jeg forsøkte å formidle gjennom informasjonsbrevet (appendiks, del 2), ikke nådde «helt frem». Vurdering er, som jeg har vært inne på før i denne avhandlingen, et kontroversielt og verdiladet tema (Alexander 2001; Bøyum 2010). En mulig tolkning kunne derfor være at noen rektorer ikke ønsket at jeg skulle få innsikt i måten faget ble forvaltet på deres skole. Tilsvarende, at noen lærere ikke ønsket at en lærerutdanner skulle få innblikk i deres praksis for at jeg eventuelt skulle påpeke feil og mangler. Den samme refleksjonen har jeg gjort når det gjelder tilgangen til lærernes dokumenter. En annen, mindre verdiladet forklaring kan handle om at skoler og lærere får ukentlig henvendelser om deltakelse i ulike forskningsprosjekt på master- og doktornivå fra universitet- og høyskolesektoren. Man kan ha prioritert bort min forespørsel til fordel for andre ting.

Jeg vurderte likevel mine 15 informanter til å dekke den variasjonen i bakgrunn som jeg var interessert i. Jeg avtalte intervju og gjennomførte intervjuer med alle 15. Etter å ha transkribert samtlige intervju og bedt om kommentarer, revisjoner og tilleggsinformasjon, valgte én informant å trekke seg fra studien. Det endelige utvalget ble derfor 14 informanter (se tabell 2). Informantene dekker et spenn i ansiennitet fra nyutdannede til erfarne lærere; det er 6 kvinner og 8 menn; to mangler formell kompetanse i musikk, mens de resterende har ulike utdanninger innen musikk med varierende fordypning; noen underviser alene på ungdomstrinnet, mens andre har en eller flere å samarbeide med. Jeg anså dermed dette utvalget for å være tilstrekkelig gitt mine utvalgskriterier.

Tabell 2: Informantpresentasjon

Utdanning (U). Ansiennitet (A). Skoletype (S). Antall musikk lærere på U-trinn (L). Musikkfagets organisering på trinn (O).					
Navn	U	A	S	L	O
Line	Hovedfag i musikk fra universitet + PPU.	5	8-10	4	8,9 & 10
Vilde	Allmennlærer med fordypning i musikk (årsenhet) fra høyskole.	9	1-10	3	8,9 & 10
Rolf	Faglærer i jazz 3-årig og 1 års utøvende jazzstudier.	2	1-10	2	8,9 & 10
Dag	Bachelor fra universitet + PPU. Årsenhet i musikk fra privat høyskole.	5	1-10	1	8 & 10 (60 min)
Una	Bachelor (engelsk, samfunnsfag) + PPU fra universitet. Ingen musikkstudier.	8	8-10	5	8 (2t), 9 (1t)
Erik	Master i filosofi + PPU fra universitet. Ingen musikkstudier.	1	1-10	1	8,9 & 10 (1/2 år)
Inge	Faglærer, 3-årig instrumentalpedagogikk fra konservatorium.	10	1-10	5	8,9 & 10
Mats	Allmennlærer med fordypning (årsenhet) i musikk fra høyskole.	12	1-10	1	8,9 & 10
Ole	Faglærer, 3-årig instrumentalpedagogikk fra konservatorium og 1 års utøvende studium.	20	8-10	2	8,9 & 10
Gry	Kandidatstudium i musikkpedagogikk samt studier i musikk og kunst fra utlandet.	1	1-10	4	8,9 & 10
Nina	3-årig utøvende studier fra utenlandsk institusjon + PPU fra universitet.	1	8-10	4	8,9 (1/2 år) & 10
Odd	Bachelor fra universitet + PPU. Årsenhet i musikk fra privat høyskole.	7	1-10	2	8 (1t), 9 (2t)
Lars	Allmennlærer med halvtårsenhet i musikk fra høyskole.	4	1-10	2	9 (3t)
Thea	Utvøvede studier fra musikkhøyskole og grunnutdanning i spesialpedagogikk.	6	8-10	2	8,9 & 10

Tabell 3: Empiripresentasjon

Navn	Intervju	Tid	Dokument
Line	24.11.2010	75 min	Oppgaveformulering blues + vurderingskjennetegn Oppgaveformulering "min musikk" + vurderingskjennetegn Kjennetegn på måloppnåelse 10. trinn Vurderingskjennetegn notelære Fagrapport musikk 8. trinn
Vilde	25.11.2010	74 min	Vurderingskjennetegn dans 8-10. trinn Vurderingskjennetegn gitar 8-10. trinn Vurderingskjennetegn musisering, komponering 8-10. trinn Vurderingskjennetegn artistpresentasjon 8. trinn Årsplan musikk 8. trinn
Rolf	26.11.2010	81 min	Vurderingskjennetegn gitar Vurderingskjennetegn samspill band Vurderingskjennetegn dans Vurderingskjennetegn komposisjon og grafisk notasjon Vurderingskjennetegn rytmikk og rytmisk notasjon Vurderingskjennetegn lytting og bruk av formskjema Vurderingskjennetegn reklameanalyse
Dag	30.11.2010	85 min	Fagrapport musikk 10. trinn Vurderingskjennetegn albumprosjekt Vurderingskjennetegn gitar
Una	30.11.2010	74 min	Diverse lytteprøver 8. og 9. trinn + vurderingskjennetegn Oppgaveformulering blues + vurderingskjennetegn Oppgaveformulering dans + vurderingskjennetegn Oppgaveformulering frioppgave + vurderingskjennetegn Oppgaveformulering anmeldelse + vurderingskjennetegn Oppgaveformulering musikalnummer + vurderingskjennetegn Vurderingskjennetegn sang 8. trinn Vurderingskjennetegn trubadurkomposisjon Overordnede kriterier musikk 8. og 9. Trinn Vurderingskjennetegn på karakternivå 8. og 9. trinn
Erik	01.12.2010	95 min	Årsplaner musikk 8., 9. og 10. trinn Vurderingsskjema komponering og opptak Vurderingsskjema dans Vurderingsskjema musikkprøve
Inge	02.12.2010	75 min	Overordnede kriterier musikk 8., 9. og 10. trinn
Mats	06.12.2010	88 min	Fagrapporter høstsemester musikk 8., 9., og 10. trinn Oppgaveformulering samspill + vurderingskriterier
Ole	06.12.2010	70 min	Ingen dokumenter
Gry	17.12.2010	68 min	Hjemmeoppgave om musikk og stemmebruk Prøve i musikk 8. og 10. trinn

Nina	12.01.2011	79 min	Vurderingskjennetegn dans 8-10. trinn Vurderingskjennetegn gitar 8-10. trinn Vurderingskjennetegn rytmisk spill 8-10. trinn Vurderingskjennetegn prosjekt 10. trinn Vurderingskjennetegn musikkorientering 8. og 9. trinn
Odd	10.02.2011	67 min	Beskrivelse og oppgaveformulering bandprosjekt 9. trinn Beskrivelse og oppgaveformulering fordypningsprosjekt 9. trinn Informasjon til elever om musikk 8. trinn Lærers notater/ skjema til vurdering 9. trinn Poengberegningsskjema prøve i folkemusikk 9. trinn
Lars	10.02.2011	60 min	Fagrappport 9. trinn Vurderingskjennetegn dans Vurderingskjennetegn gitar Vurderingskjennetegn komposisjon
Thea	24.05.2011	65 min	Fagrappport 10. trinn Vurderingskriterier på karakternivå gitar 10. trinn

8.1.3. Utforming av intervjuguide

I forkant av intervjuet hadde jeg utarbeidet en intervjuguide bestående av temaer som skulle dekkes. Guiden ble videre utformet med konkrete spørsmål jeg ville stille dersom informanten selv ikke berørte disse temaene i sine fortellinger. Temaene og spørsmålene ble utprøvd i samtaler og diskusjoner med kollegaer i lærerutdanningen og gjennomført i «feltet» i et pilotintervju med en musikk lærer i målgruppen vinteren 2010.⁵⁵ Dette intervjuet ble i sin helhet transkribert. Jeg gjennomførte også en narrativ analyse (Riessman 1993, 2008) på den transkriberte teksten som en del av forskeropplæringen på NMH. Pilotintervjuet ga meg følgende erfaringer: For det første var det ikke noe problem å få denne læreren i tale. Temaet engasjerte og læreren hadde mange meninger som ble formidlet under samtalen. Hun fortalte om hva hun vurderte, hvordan hun vurderte og hvorfor hun vurderte på den måten hun gjorde. For

⁵⁵ Informanten inngår ikke i denne studiens utvalg og informantutsagn fra dette intervjuet refereres dermed heller ikke til i resultatpresentasjonen.

det andre fikk jeg lange svar av narrativ art (Abbott 2008), der ulike hendelser syntes å strukturere fortellingene: «før gjorde jeg slik, nå gjør jeg sånn». Årsaksforbindelsene i disse hendelsesforløpene – de faktorene som syntes å bidra til endring i praksis, var lett identifiserbare. Temaet endring av praksis og syn på vurdering var såpass fremtredende i dette pilotintervjuet at jeg ønsket å følge det opp i hovedundersøkelsen.⁵⁶

Jeg reviderte min intervjuguide etter piloten. Intervjuguiden som jeg la til grunn for intervjuene i hovedundersøkelsen inneholdt temaer knyttet til beskrivelser av vurderingspraksis, teknikker og prosedyrer; læreres holdninger til vurdering og syn på vurderingenes ulike funksjoner; vurderingspraksis i et endringsperspektiv; vurdering slik det forstås i ulike kontekster og lærerens oppfattelse av musikkfaglige kvaliteter på elevnivå. Samtlige av disse temaene hadde flere overlappende konkrete intervju spørsmål slik at jeg skulle sikre meg at alle temaene som kunne kaste lys over problemstillingene ble behandlet under intervjuet (appendiks, del 2)

For å sikre at jeg fikk rike og fortellende svar fra informantene i intervjuene og samtidig skape en god atmosfære for samtale, dvs. å ivareta både de *tematiske* og *dynamiske* dimensjonene ved forskningsintervjuet (Kvale og Brinkmann 2009: 144), brukte jeg også tid i forkant av intervjuene til å tenke igjennom hvordan jeg skulle stille intervju spørsmålene. Særlig det innledende spørsmålet måtte være av en slik art at informantene selv kunne presentere det de «opplever som hoveddimensjonene ved det fenomenet som undersøkes» (ibid.: 147) og ikke på en måte som ville oppleves som en kontroll eller en muntlig

⁵⁶ En teknisk narrativ analyse som jeg foretok på dette prøveintervjuet (prosedyrer for å identifisere fortellingens narrative strukturelementer i tradisjon etter Greimas eller Labov (se f.eks. Riesmann 2008), bidro ikke med noe særlig ny forståelse og følges ikke opp i denne studien. Selv om fortellingene i intervjuene varierer med ulik narrativ grad (antall hendelser og årsaksforbindelser mellom hendelsene, se Abbot 2008) vurderte jeg det dit hen at jeg ikke trenger en egen analytisk tilnærming for å identifisere fortellingene i intervjutranskripsjonene. Det er tydelig nok for meg at lærerne *forteller* om sin praksis når jeg spør dem ut om praksis.

eksaminasjon. Mitt innledende spørsmål var: *Når du hører ordet vurdering, hva tenker du på da?* Jeg vurderte det dit hen at dette spørsmålet ville kunne åpne opp for at informantene fritt kunne assosiere rundt vurderingsbegrepet og selv trekke frem de forhold ved vurderingspraksis som de mente var det mest aktuelle. En slik åpen, assosiativ spørsmålsformulering er inspirert av intervjumetodologiske anbefalinger hos blant andre Riessman (1993: 53) og Kvale og Brinkmann (2009: 144) og er ment å kunne gi et mer fortellende svar enn en mer lukket spørsmålsformulering.

For å beskrive lærernes vurderingspraksis, trengte jeg også en strategi for å få slike beskrivelser uten å selv observere denne i klasserommet. Inspirert av «thinking aloud»-prosedyrer (Clark og Peterson 1986) la jeg opp en sekvens i intervjuet der lærerne kunne informere meg i dybden om tre læringsaktiviteter, tema eller prosjekt som de gjennomfører i sin undervisning. Hver aktivitet skulle være beskrivende for hvert hovedområde i musikkfaget (LK06) og samtidig være noe som læreren var spesielt godt fornøyd med slik at de erfarne lærerne gjerne hadde gjennomført det flere ganger og de ferske lærerne gjerne ønsket å videreføre det i nye klasser i kommende semestre. Jeg var fullt klar over at i praktisk musikkundervisning vil hovedområdene «utfylle(r) hverandre i en dynamisk helhet, der måloppnåelse på ett område samtidig utvikler kompetanse på et annet» (ibid.). Jeg orienterte derfor lærerne om at dette var en «teoretisk» tilnærming til praksis, men at de likevel skulle prøve å beskrive tre adskilte opplegg som hver for seg svarte til fagplanens organisering i hovedområder.⁵⁷ Hensikten med å be lærerne beskrive opplegg de var spesielt godt fornøyd med var tenkt som en motiverende og positiv innfallsvinkel for å få dem til å bidra med utfyllende og rike beskrivelser. Samtidig vurderte jeg en slik innfallsvinkel som god for å sikre at beskrivelsene også ville være representativ for denne lærerens innholds- og

⁵⁷ Jeg erfarte etter hvert at det var nødvendig å informere om denne «teoretiske» tilnærmingen. Lærerens fortellinger og tilgjengelige dokumenter gir langt på vei et inntrykk av at lærerne planlegger for innhold og læringsaktiviteter der hovedområdene, med sine respektive kompetansemål, også virker strukturerende på planleggingen.

læringsaktiviteter – noe læreren gjør *ofte*. Det kunne være ulike grunner til at de anser et prosjekt som vellykket: det kan være et tema som læreren føler han eller hun mestrer eller har kontroll over; det kan være noe som elevene synes er spennende, artig eller meningsfylt; det kan være et prosjekt som er ressursmessig overkommelig gitt undervisningens rammefaktorer osv. Hensikten med å få informasjon om hva lærerne vektlegger av musikkfaglig innhold og læringsaktiviteter, var for å følge opp med spørsmål knyttet til vurderingsaspektet. På denne måten kunne lærernes vurderingspraksis knyttes til det aktuelle undervisningsinnholdet. Slik ville jeg også kunne få informasjon om det er sider ved disse aktivitetene som er spesielt utfordrende med tanke på vurdering og om det er, fra lærernes side, interessante og spennende aktiviteter som velges bort i musikkfaget grunnet disse utfordringene. Denne sekvensen i intervjuet, med dens spørsmålsstillinger, var også inspirert av Lorties (1975) kriterier for (gode) kvalitative intervju spørsmål.⁵⁸ Spørsmålet var *personlig* ved at det var adressert direkte til denne lærerens faktiske undervisningspraksis: *kan du beskrive et vellykket opplegg som du gjennomfører i din undervisning*. Spørsmålet var *konkret* ved at det var knyttet opp til hovedområdene i fagplanen som strukturerende element: *Hvis vi tar for oss hovedområdene – komponere, musisere og lytte – kan du beskrive (...) .* Spørsmålet var *indirekte* ved at sekvensen skulle omsider lede inn på studiens hovedtema, og spørsmålet var formulert på en slik måte at læreren skulle kunne få beskrive egen praksis med et positivt engasjement da dette var noe som han eller hun var spesielt godt fornøyd med (*catchected*, Lortie 1975: 168): *Hvis vi tar for oss hovedområdene (...) kan du beskrive et opplegg som du er spesielt godt fornøyd og av ulike grunner mener er spesielt vellykket.*

Innledningsspørsmålet og beskrivelsen av hovedområdene var intervjuenes «faste innslag». De andre temaene ble presentert på ulike måter alt ettersom

⁵⁸ I den klassiske sosiologiske studien *Schoolteacher* (Lortie 1975) vurderes spørsmålet «Kan du beskrive en god dag på jobben» som ett av studiens mest vellykkede spørsmål. Spørsmålet er «(...) personal, concrete, indirect and catchected» og ga «graphic and detailed answers» (ibid.: 168).

responsen og informasjonen jeg fikk på disse punktene. Da intervjuguiden har en rekke temaer som *skal* dekkes, i tillegg til noen forslag til konkrete spørsmål som *kan* stilles, samtidig som intervjuet er «preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formulering av spørsmål, så man kan forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene som intervjupersonene forteller» (Kvale og Brinkmann 2009: 138) forstår jeg både guiden og intervjuet som semistrukturert (ibid.)

8.1.4. Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble foretatt i perioden november 2010 til mai 2011. Lærerne fikk tilsendt informasjon og samtykkeerklæring i god tid før intervjuet (appendiks, del 2). Intervjuene ble holdt på lærernes skoler på tidspunkt som passet for dem. Der skolene hadde egne musikkrom ble intervjuene foretatt der og jeg fikk dermed ytterligere innsikt i kontekstuelle forhold vedrørende lærerens arbeidssituasjon. Før vi gikk i gang med det formelle intervjuet leste jeg høyt igjennom informasjonsbrevet for å forsikre meg om at vedkommende var innforstått med rollen som informant. Jeg understreket at jeg skulle ivareta informantens anonymitet på en slik måte at han eller hun ikke skulle kunne identifiseres i den trykte avhandlingen eller i andre sammenhenger. Jeg anså det som viktig å understreke dette forholdet i forkant av intervjuet slik at informantene skulle være trygge på at de kunne, hvis de kom inn på slike aspekter selv, være åpne om kritikk av egen ledelse eller komme med personlige betraktninger om musikkfagets rolle uten å føle at de måtte stå til ansvar for dette senere (se også avsnitt 8.3.1). Jeg understreket også at deltakelsen i undersøkelsen var frivillig og at informantene kunne trekke seg på alle tidspunkt frem til de selv godkjente intervjutranskripsjonene.

Som tidligere nevnt ble intervjuene innledet med åpningsspørsmålet: *Når du hører vurdering, hva tenker du på da?* Ikke uventet responderte lærerne ulikt på dette innledende spørsmålet. På ett nivå handlet det om omfanget av lærerens respons: Der noen ga lange, reflekterende svar som også berørte flere av studiens tema, var andre meget poengterte og/eller kortfattet hvorpå jeg måtte bidra mer aktivt med oppfølgingsspørsmål. På et annet nivå var informantenes

respons også innholdsmessig forskjellig og ga således ulike utgangspunkt for meg å nærme meg de øvrige temaene i intervjuet.

Informantenes innledende svar ble brukt til å strukturere den videre samtalen. Oppfølgingsspørsmål eller *probe-questions* (Riessman 1993) ble stilt til informantene ved å ta utgangspunkt i de sentrale aspektene som kom frem i den innledende responsen og gjennom dette fikk jeg dekket de sentrale temaene i intervjuguiden. Alle intervjuene ble i henhold til intervjumetodiske anbefalinger formelt avsluttet ved å spørre informantene om de hadde noe mer de ønsket å få sagt, utdypet eller korrigeret (Kvale og Brinkmann 2009: 142).

Etter det formelle intervjuet var avsluttet og opptakeren var slått av var det vanlig at samtalen fortsatte. I noen tilfeller fortsatte praten inn på lærerkontorene der informanten logget seg inn på skolens læringsplattform for å printe ut planer og vurderingsverktøy. Her forekom det ofte utsagn som «jeg er jo alltid litt redd for å gi fra meg dette, som om det er jeg som skal bli vurdert». Flere ga også uttrykk for at de syntes det hadde vært en interessant samtale og at slike samtaler bidro til å reflektere over egen praksis.

Etter hvert av de tre første intervjuene lyttet jeg i gjennom opptakene for å forberede meg til de neste intervjuene. En vesentlig forbedring var å prøve ta det litt mer med ro – ikke bli stresset hvis informantene stoppet litt opp, ikke skynde meg videre med nye temaer, men følge det substansielle i informantenes fortellinger. Etter hvert intervju skrev jeg også ned interessante aspekter som ble formidlet hos informanten for å minne meg selv på å ta opp disse i de påfølgende intervjuene med andre informanter.

8.1.5. Transkribering av intervjuene

Alle intervjuene ble ordrett transkribert i full lengde ved bruk av dataprogrammet HYPER-transcribe. I etterkant ser jeg at en mer selektiv transkribering hadde vært tidsbesparende, men på dette tidspunktet var jeg ikke like opplest på materialet og følgelig ikke like analytisk fokusert. Alt skulle skrives ned i tråd med en pragmatisk tilnærming materialet: «Dette kan jeg kanskje få bruk for». Ved siden av å transkribere innholdet i hva som ble uttrykt, transkriberte jeg også tidvis måten dette innholdet ble formidlet på.

Dette ble i transkripsjonsteksten notert i klammeparenteser og eksempler kunne være når informantene forandret tonefall, uttrykte noe meget bestemt, tok lange pauser, understreket betydningen av noe med å banke i bordet, fulgte opp en kommentar med latter eller virket nølende eller usikker i sin respons. Nøling, abrupte setninger, usikkerhet, mumling osv., tolkes i vurderingsforskningen hos blant andre Orr (2010: 9) som uttrykk for utfordringene ved å snakke om vurderingspraksis. Lærere har ikke nødvendigvis en bevisst språklig tilgang til alt de gjør når de vurderer, hevder Orr, og kobler dette blant annet til Polanyis (2000) læresetning om kunnskapens tause dimensjon (se også avsnitt 5.2.9). Vel vitende om dette aspektet har jeg i resultatfremstillingen valgt å tone noe ned det muntlige utgangsnivået til informantene og presenterer på denne måten informantutsagn i en mer skriftlig narrativ diskurs (Kvale og Brinkmann 2009: 187).

Jeg benytter få transkripsjonskonvensjoner i resultatpresentasjonen:

- Parentes med tre punktum (...) betyr at jeg har sakset i informantutsagn og redigert bort tekst som ikke angår saken.
- Tre punktum uten parentes ... indikerer informantens nøling eller abrupte setninger der jeg finner det nødvendig å informere leseren om dette forholdet (ellers er en slik muntlighet redigert bort).
- Parentes med informasjon (*tekst*) brukes for å sette leseren inn i kontekstuelle forhold som ikke fremkommer i det skriftlige informantutsagnet, f.eks.: (viser til vurderingsskjema som ligger på bordet), (latter), (snakker om elevene) osv.

Transkripsjonene ble uredigert sendt til informantene for gjennomlesning og aksept. Etter dette var det en informant som trakk seg, samt en informant som var høyst usikker på om hun bidro med noe som helst av interesse og på bakgrunn av dette også ytret et ønske om å trekke seg. Jeg hadde en lengre epost-utveksling med Gry, som var det alias jeg gav denne informanten, som resulterte i at hun ga sin tilslutning til å være med i undersøkelsen. Gry har en lang og variert utdanningsbakgrunn. Hun har også hatt et lengre opphold fra undervisning i den samme perioden der nye vurderingspraksiser og tenkemåter har blitt forsøkt implementert. Dette er interessante aspekter som får betydning for Grys vurderingspraksis. Hennes fortellinger blir også interessante i et komparativt anliggende, når de leses opp mot de andre

informantenes fortellinger. Fra de andre informantene fikk jeg aksept uten forbehold.

8.2. Analyse og tolkning

I likhet med Johansen (2003) bruker jeg også begrepet analyse om «de mest empirinære strategiene for systematisering av den informasjonen som ble samlet inn», mens tolkning brukes «om de prosessene i forlengelsen av analysen som bidro til forståelse om tematikken i avhandlingens problemstillinger» (ibid.:135). Samtidig mener jeg at analyse- og tolkningsprosessene ikke er forbeholdt det arbeidet som gjøres på de transkriberte tekstene, men innfanger også forskningsarbeidet i stort: Fra en tidlig skisse av et forskningsprosjekt med dens tentative problemstillinger, via undersøkelser i feltet til transkribering, koding, analyse og tolkning, har min forskning vært preget av en hermeneutisk tilnærming (Gadamer 2007), der nye spørsmål har blitt stilt på bakgrunn av de svarene og den innsikt jeg har fått (se også avsnitt 8.1). Hos Alvesson og Sköldberg (1994) fremstilles dette som en «processuell, dialektisk løsning med alternering mellom polerna» (ibid.: 116). Det *prosessuelle* aspektet i min studie handler om det arbeid, de valg og beslutninger som er foretatt fra initieringen av prosjektet til det foreliggende resultatet. Dette arbeidet er drevet frem av en interesse for en økt forståelse og innsikt i den tematikk jeg studerer. En spørsmål-svar-*dialektikk* har drevet denne prosessen fremover. Ifølge Gadamer (2007) vil enhver ny erfaring forutsette et underliggende spørsmål: «Man kan ikke gjøre erfaringer uten at stille spørsmål» (ibid.: 343) og fortsetter: «For at kunne spørge må man ønske at vide, dvs. man må vide, at man ikke ved» (ibid.: 344). Vi lager derfor stadige utkast til foreløpige forståelser. Disse vil igjen være gjenstand for nye spørsmål. På denne måten avsluttes aldri tolkningsarbeidet. Vi er alltid i en forståelseskontekst.

Dialektik som spørsmålets kunst består kun sin prøve ved, at den der forstår at spørge også formår at fastholde sin spørgeren, dvs. at fastholde retningen mot det åbne. Spørsmålets kunst er kunsten at fortsætte med at spørge: den er tænkningens kunst (ibid.: 348).

Derfor vil også denne studiens resultater, de tolkninger eller den forståelse som formidles i denne avhandlingen, igjen kunne være gjenstand for nye tolkninger, ny forståelse og ny innsikt. Med *alternering mellom polene* menes den vekselvirkning mellom «del» og «helhet» og/eller «forforståelse» og «forståelse» som skjer under tolkningsarbeidet (jf. hermeneutikkens sirkelmetafor). Dialektikken fremstiller forståelsen som en vekselvirkning på samme måte som en samtale. I intervjuene ble således en gryende forståelse drevet frem mellom mine intervju spørsmål og informantenes respons; mellom min forforståelse og informantenes erfaringer. En fortsettelse av dette analyse- og tolkningsarbeidet ble utført på de transkriberte intervju tekstene. Men en tekst taler ikke til oss som en faktisk person. Det er leseren som må få teksten i tale. Samtalen mellom tekst og leser muliggjøres ifølge Gadamer (ibid.) ved at leseren har forutsetninger til å stille de rette spørsmålene. Disse forutsetningene betinges av leserens forforståelse og den tradisjon og kontekst leseren står i.

Selv om jeg legger til grunn at jeg allerede fra starten av prosjektet har vært i en analytisk og tolkningsmessig prosess som beskrevet overfor, vil jeg i det kommende redegjøre for de metodiske teknikker som jeg utførte på den informasjonen som ble samlet inn i den empiriske undersøkelsen.

8.2.1. Koding og kategorisering

De transkriberte intervjuene ble lagt inn i dataprogrammet HyperRESEARCH for videre analyse. I tråd med en GTM-tilnærming i analyse- og tolkningsprosessen valgte jeg å utvikle koder og kategorier suksessivt med lesing av de foreliggende intervju transkripsjonene, mens jeg fortsatte med litteratursøk og teoristudier med mål om at disse parallelle prosessene skulle være gjensidig berikende. Med en kode forstår jeg «tags or labels for assigning units of meaning to the descriptive or inferential information compiled during a study» (Miles og Huberman 1994: 56). Når man koder et materiale bryter man ned data, begrepsliggjør disse og setter data sammen på nye måter. Hensikten med kodingsprosedyrene i min studie var å få en oversikt over materialet ved å systematisere og organisere intervju utsagn og gjennom dette også «oppdage» de sentrale aspekter som kunne kaste lys over problemstillingene. Dette

arbeidet fulgte langt på vei GTMs kodestrategier med innledende åpne kodinger, fulgt av sammenfattende og selektive prosedyrer (åpen-, aksial- og selektiv koding, jf. Strauss og Corbin 1990; Corbin og Strauss 2008).

I klassisk Grounded Theory (Glaser og Strauss 1967) var idealet at teori skulle «vokse» ut av data (*emerge*) gjennom induktive, analytiske strategier (ibid.: 35ff). Idealet var at forskeren skulle sette tidligere teorier og personlig erfaring i parentes for å unngå å tre prekonstruerte (og premature) konsepter og forestillinger ned på empirien: «An effective strategy is, at first, literally to ignore the literature of theory and fact to assure that the emergence of categories will not be contaminated by concepts more suited to different areas» (ibid.: 37). Dette idealet, forstått som en total parentessetting, er etter mitt syn en umulighet og også kontraproduktivt.⁵⁹ Glaser og Strauss taler egentlig heller ikke om en total parentessetting: «Of course, the researcher does not approach reality as tabula rasa. He must have a relevant perspective that will help him see relevant data and abstract significant categories from his scrutiny of the data» (ibid.: 3). Dette «relevante perspektivet» som hjelper forskeren å «se og kategorisere relevante data» omtales i Grounded Theory litteraturen som *teoretisk sensitivitet*. Ruud (1995) definerer teoretisk sensitivitet som forskerens evnen til å lese sitt materiale, stille fruktbare spørsmål og finne metaforer og kategorier som får oss til å se (nye) sammenhenger og mønstre i virkeligheten (ibid.: 139). En som er tilstrekkelig teoretisk sensitiv evner å

⁵⁹ Flere har i tiden etter utgivelsen av Glaser og Strauss «The discovery of Grounded Theory» (1976) derfor foreslått at dette idealet heller må forstås som en vekselvirkning mellom induktive og deduktive tilganger; mellom empiri og teori; mellom informanternes ytringer og forskerens forforståelse. Med andre ord beskrives analyse- og tolkningsprosessene i senere utgaver av GTM som en abduktiv hermeneutisk prosess: «Abductive reasoning resides at the core of grounded theory logic: it links empirical observation with imaginative interpretation, but does so by seeking theoretical accountability through returning to the empirical world» (Bryant og Charmaz 2007: 46).

skille det som er viktig og meningsfullt i data fra det som ikke er det.⁶⁰ Således blir forskerens forforståelse eller teoretiske sensitivitet en viktig ressurs i det pågående analyse- og tolkningsarbeidet. Sagt med Gadamer (2007): «(Vi forstår) overleverte tekster på grundlag af meningsforventninger, der er skabt af vores eget, forudgående forhold til sagen» (ibid.: 280). Mitt forutgående forhold til saken er redegjort for i avsnitt 1.4. Videre hadde jeg gjennom det empiriske arbeidet en forestilling og en forventning av hva som lå i intervjutranskripsjonene som nå skulle analyseres og forstås.

Valg av en GTM-tilnærming til analyse og tolkningsarbeidet skyldes et ønske om å utlede en forståelse på «empiriens grund» (Stålhammar 1991) ved å være åpen for de perspektiver og forståelser som kunne ligge i det foreliggende datamaterialet. Når jeg gjennom dette kodingsarbeidet fikk grep om informantenes perspektiver og fortellinger, ville jeg så trekke inn relevant litteratur for en ytterligere perspektivering og tolkning i tråd med metodologiens anbefalinger: «Similarities and convergences with the literature can be established after the core of categories has emerged» (Glaser og Strauss 1967: 37).

⁶⁰ Strauss og Corbin (1990) beskriver ulike kilder for denne teoretiske sensitiviteten (ibid.: 42ff): En viktig kilde er ulike former for faglitteratur, teori, forskningspublikasjoner samt annen litteratur relevant for det emnet man studerer: «By having some familiarity with these publications, you have a rich background of information that «sensitizes» you to what is going on with the phenomenon you are studying» (ibid.: 42). Yrkesmessig og personlig erfaring med det fenomenet du studerer er også en kilde til teoretisk sensitivitet: «Throughout years of practice in a field, one acquires an understanding of how things work in that field, and why, and what will happen there under certain conditions» (ibid.). Og også selve analyse- og tolkningsprosessen er også en kilde til økt sensitivitet hos forskeren da «(...) insights and understanding about a phenomenon increase as you interact with your data» (ibid.: 43).

Åpen koding

Strauss og Corbin (1990) bruker begrepet åpen koding om den første prosessen der data blir begrepsliggjort og samlet i ulike grupper ut fra de egenskaper dataene representerer. Her handler det om en første lesning for å se hvilke kategorier og interessante perspektiver som umiddelbart «trer frem» i materialet. Dette skjer gjennom å stille spørsmål til data: hvem, hva, hvor, hvordan, hvorfor? Man leter etter sammenfall, forskjeller og variasjon i egenskaper i data for så å gruppere dataene under etiketter som begrepsliggjør disse egenskapene: «while coding an incident for a category, compare it with the previous incidents in the same and different groups coded in the same category» (Glaser og Strauss 1967: 106). I denne første åpne kodingen sorterte og grupperte jeg materialet ved bruk av deskriptive koder (Miles og Hubermann 1994: 57) og foretok i liten grad en videre analytisk abstraksjon av informantutsagnene. Kodene ble knyttet til enkelte setninger eller utsagn, så vel som til lengre passasjer i intervjuene. Kodene som ble konstruert og brukt i denne innledende lesingen av materialet fikk navn som i stor grad knyttet seg til begreper hentet fra min forforståelse om vurdering og vurderingsteori.

Kodene som ble konstruert etter gjennomlesning av de første intervjuene ble tatt med videre og lagt til grunn for analyse av de påfølgende intervjuene. I de påfølgende intervjuene ble nye koder konstruert. Disse ble så ført inn i tidligere intervjuer. Jeg leste og kodet materialet mitt flere ganger og fikk gjennom dette arbeidet en god oversikt over materialet.

Aksial koding

Det neste steget i kodingsprosessen var å lese igjennom hver enkelt kode i hvert intervju og skrive kommentarer til disse i såkalte «theoretical memos» (Strauss og Corbin 1990). Dette var et foreløpig forsøk på å sette intervjuutsagn i relasjon til hva informantene snakket om ellers i intervjuet, i forhold til den oversikt jeg hadde over andre informanter og i forhold til mulig teori jeg kunne bruke for å forstå disse utsagnene. Med andre ord var dette et tidlig forsøk på en teoretisk abstraksjon og en kategorisering av materialet. I HyperRESEARCH er det en svært enkel prosess å søke opp enkeltkoder eller grupper av koder for så å skrive ut rapporter på disse for én informant eller på tvers av ulike

informanter. Ved å prøve meg frem på denne måten, og samtidig lese mine teoretiske annoteringer, fikk jeg stadig mer oversikt og innsikt i det empiriske materialet. Jeg skrev også sammenhengende narrativer for hver enkelt informant som omhandlet hovedlinjene i lærerens vurderingspraksis (Riessman 2008). Gjennom dette arbeidet fikk jeg ytterligere oversikt og grep om materialet. Av den grunn kan denne prosessen også forstås som en hermeneutisk prosess, der deler av teksten søkes forstått ved å relatere den til helheten – det være seg innbyrdes for den enkelte informant og på tvers av ulike informanter.

Etter denne innledende kodingsprosessen, med tilhørende forsøk på en tidlig tolkning av informantutsagn, trengte jeg en struktur for å ordne gruppene av data og den innsikt i materialet jeg hadde fått. Jeg vurderte ulike didaktiske modeller og valgte til slutt Heimann/Schulz' modell for undervisningens struktur- og faktoranalyse, revidert for mitt formål (se avsnitt 6.4). Gjennom denne modellen ble studiens ulike problemstillinger behandlet ved å koble den oversikten jeg fikk fra den åpne kodingsprosessen, innenfor og på tvers av ulike informanter, til modellens ulike strukturområder. Disse strukturområdene fikk videre funksjon som kapitteloverskrifter i avhandlingens resultatdel:

- Betingelsesområdet – *hvilke faktorer synes å betinge musikk lærernes vurderingspraksis?* For å besvare dette spørsmålet ble informantutsagn koblet videre til underkategoriene *endringsfortellinger, lærerforutsetninger og rammefaktorer*.
- Beslutningsområdet – *hvordan påvirker krav om vurdering musikk lærernes beslutninger om valg av musikkfaglig innhold og læringsaktiviteter?* Relasjonen mellom vurdering, intensjoner og aktiviteter ble ytterligere strukturert gjennom hovedområdene i musikkfaget: *Musisering, komponering og lytting*.
- Konsekvensområdet – *hvilke holdninger har musikk lærerne til vurdering i musikkfaget?* Lærernes holdninger til vurdering berøres flere steder i resultatpresentasjonen, men blir her systematisert som konsekvenser av vurderingspraksis. Læreres *positive* og *negative holdninger* til vurdering er underkategorier på dette området og baseres på lærernes erfaringer med vurdering. Lærernes erfaringer med vurdering, og derav deres holdninger, er igjen medkonstituerende for deres forutsetninger, noe som også indikeres i modellen med pilen fra konsekvensområdet til betingelsesområdet.

Lærernes fortellinger om vurderingspraksis, formidlet på samtlige av disse strukturområdene, bidrar til å besvare avhandlingens overordnede problemstilling: *Hvordan foregår vurdering i musikkfaget på ungdomsskolen?*

Den reviderte utgaven av Heimann/Schulz' modell for undervisningens struktur- og faktoranalyse ble videre brukt for å illustrere den forskningsmessige tilnærmingen til empirien der modellens første refleksjonsnivå, strukturanalysen, ble brukt til å *beskrive* praksis, mens modellens andre refleksjonsnivå, faktoranalysen, ble brukt til å *forstå* praksis.

Selektiv koding

Seleksjoner foregår etter mitt syn i alle stadier i en forskningsprosess. Jeg ser, for eksempel, at noen temaer i intervjuguiden fikk mindre oppmerksomhet i senere intervjuer enn i de innledende intervjuene. Videre så foregår det en seleksjon i selve kodingen av det empiriske materialet: gjennom å navngi enkeltpassasjer i dette skriftlige materialet så vurderer jeg noe av materialet som relevant og annet som ikke. Og ved å anlegge en didaktisk modell som strukturerende element, slik jeg viste gjennom den aksiale kodingen, har jeg ytterligere foretatt en seleksjon – en modell, selv om denne er revidert for mitt formål, blir aldri en en-til-en-korrespondanse med virkeligheten. Snarere så bidrar modellen til å redusere kompleksitet så denne kompleksiteten kan håndteres «og samtidig være sig det forenklete syn bevidst» (Jank og Meyer 2009: 37). I GTM brukes selektiv koding om de prosessene hvor man velger ut studiens kjernekategori som alle de andre kategoriene i studien er relatert til. I en streng Grounded Theory studie er siktemålet med en slik prosess å generere teori. Da blir den selektive kodingen en systematisk fremgangsmåte for kjernekategoriens forbindelser til ulike variabler i materialet som valideres ved ytterligere undersøkelser i feltet gjennom teoretisk sampling (Glaser og Strauss 1967: 45ff). Jeg utvikler som sagt ingen teori i denne studien i streng forstand, men bruker trekk ved GTMs analysefremgangsmåter med siktemål om å

beskrive og forstå vurderingspraksis.⁶¹ Jeg forstår dermed den selektive kodingen som den prosessen der jeg løfter frem det jeg anser som de mest interessante og sentrale aspektene i avhandlingens resultatdel for en videre teoretisk perspektivering og diskusjon.

8.2.2. Fremstillingsformen i resultatpresentasjonen

Jeg bruker forholdsvis god plass i resultatpresentasjonen til å skrive frem resultatene. Dette gjør jeg av flere årsaker. I tråd med en GTM tilnærming til avhandlingsarbeidet, ønsker jeg at fortellingene om praksis skal formidles på en informasjonsrik måte, slik at leserne vil kunne danne seg en forståelse av det bakteppe som studiens resultater utledes fra, samt at de involverte informantene vil kunne kjenne seg igjen i det beskrevne. Videre har jeg i form av det deskriptive, eksplorerende designet med problemstillingenes fokus på vurderingspraksisens betingelser, beslutninger og konsekvenser valgt å studere vurdering i stort og ikke avkortet til et begrenset problemfelt. Når også fortellingene på disse ulike nivåene skal formidles gjennom 14 lærerstemmer med tilhørende dokumenter, betyr det at resultatpresentasjonene vil være omfattende. For å hjelpe leseren velger jeg derfor å oppsummere de viktigste poengene i den løpende resultatfremstillingene underveis, før jeg trekker inn relevant teori for å gjøre sammenlikninger og ytterligere perspektiveringer.

Videre. Selv om informantenes fortellinger og meningsytringer først og fremst brukes i resultatpresentasjonen for å belyse avhandlingens tematikk, har jeg også tidvis et behov får å vise til mønstre (sammenfall og variasjon mellom informantene) uten å gå veien om en systematisk, summarisk organisering av informantutsagn eller å presentere alle 14 informanternes handlinger, meninger og holdninger fortløpende. Derfor vil det i resultatdelen forekomme utsagn som: *flere bruker, mange mener, de fleste forstår osv.* Disse konvensjonene

⁶¹ Senere utgaver av Grounded Theory Method (f.eks. Strauss og Corbin 1990; Corbin og Strauss 2008; Bryant og Charmaz 2007) åpner opp for å bruke denne metodetilgangen uten nødvendigvis å ta steget fullt ut ved å konstruere en fullgod teori.

(Braun og Clarke 2006: 83) brukes retorisk for å overbevise om et «fenomens» utbredelse uten å måtte synliggjøre dette ved kvantitative opptellinger. For å gjøre forskningen min transparent på dette feltet vil det enkelte steder i resultatdelen forekomme klynger med utsagn fra flere informanter som eksemplifiserer denne utbredelsen, selv om dette ikke er en gjennomgående fremstillingsform.

8.3. Refleksjoner om studiens pålitelighet og gyldighet

Begrepene reliabilitet og validitet har blitt omtalt tidligere i denne avhandlingen (se avsnitt 5.1). Her ble begrepene knyttet til vurderingsteori med et betydningsinnhold fra naturvitenskapelig kvantitativ forskning: reliabilitet handler om målesikkerhet, mens validitet handler om hvor godt man klarte å måle det man har til hensikt å måle. Å legge disse termene med det betydningsinnholdet til grunn for kvalitativ forskning generelt, og denne studien spesielt, er imidlertid problematisk. For det første så måler jeg ingen ting i denne studien, jeg har ingen eksplisitte hypoteser som jeg tester ut eller teorier jeg søker å verifisere. For det andre så er det heller ikke gitt at studiens resultater og tolkninger vil la seg etterprøve eller rekonstruere av andre. I kvalitative studier betinges forskerens tolkninger av dennes forforståelse. Min forforståelse, eller teoretiske sensitivitet, gjør at jeg nødvendigvis vil ha et annet blikk på empirien enn andre. Tolkningene i kvalitative studier vil dermed alltid være delvise eller ufullstendige og kan ikke underlegges samme sannhetskrav som i kvantitative studier (Riessman 2008: 186). Begrepene reliabilitet og validitet får dermed et annet betydningsinnhold i kvalitativ forskning enn i kvantitativ forskning. For å tydeliggjøre denne forskjellen, når jeg nå skal redegjøre for disse begrepene slik jeg forstår dem i den foreliggende kvalitative studien, erstatter jeg begrepene reliabilitet og validitet med pålitelighet og gyldighet (i tråd med Kvale og Brinkmann 2009: 249ff).

Er forskningen pålitelig og gyldig?

Da etterprøvnbarhet av en kvalitativ studies resultater blir vanskelig grunnet de mange variabler som kjennetegner slike studier, mener jeg spørsmål om forskningens pålitelighet best kan ivaretas ved å gi leseren innsyn i de tanker og prosesser som har ledet frem til studiens resultater. Spørsmålet om forskningens gyldighet beror deretter på om leseren har tiltro til den måten dette arbeidet har blitt utført på. Jeg anser at den beste måten jeg kan oppnå tiltro hos leseren er gjennom å levere en troverdig tekst: Kunsten å overtale (*persuasiveness*, Riessman 1993) beror i første rekke på «the rhetoric of writing» (ibid.: 66). Jeg har gjennom dette metodekapittelet redegjort for forskningsprosessen, hvilke teknikker jeg har brukt for innsamling av data og hvordan disse dataene har blitt lest, kategorisert og forstått. Jeg har forsøkt å være mest mulig transparent i fremstillingen av utfordringene og beslutningene i forskningsprosessen. Fremstillingsformen i resultatpresentasjonen følger opp idealet om gjennomsiktighet ved å balansere lærernes stemmer (gjennom informantutsagn) med egne konstruerte fortellinger fra empirien.

Kvale og Brinkmann snakker om *forskningsprosessens* gyldighet (2009: 253). Gyldighet blir dermed ikke kun et spørsmål om det endelige produktets resultater, men også om den håndverksmessige kvaliteten som ligger forut for disse. Jeg anser kvaliteten i mine intervjuer for å være god i den forstand at jeg fikk informasjonsrike og varierte fortellinger som kunne kaste lys over studiens problemstillinger. Videre ønsket jeg at disse fortellingene skulle, fra informantenes side, være oppriktige – de skulle formidle informantenes (egne) meninger, holdninger og intensjoner om deres vurderingspraksis. I dette ligger det to premisser. Det ene premisset er at informantenes fortellinger bør være ærlige og sannferdige. Det andre premisset handler om hvordan jeg innretter intervjuet for å få ærlige og sannferdige svar. En måte å kontrollere informantenes svar på er, ifølge Kvale og Brinkmann (ibid.), å stille intervju spørsmål flere ganger under intervjuet og sjekke informantenes konsistens på disse spørsmålene underveis i intervjuet og i intervju transkripsjonen. Jeg hadde ingen uttalt strategi på dette området, men på grunn av det semistrukturerte intervjuets dynamikk ble følgelig like eller tangerende intervju spørsmål stilt flere ganger. Videre har jeg gjennom

lærernes dokumenter også en annen kilde som uttrykker deres praksis og dette vil også kunne leses for kontroll av sannferdigheten i lærernes fortellinger (jf. *structural corroboration*, Eisner 1998a: 110). Samlet har jeg derfor vurdert konsistensen i informantenes fortellinger som god.

Jeg hadde heller ingen grunn til å tro at informantene ikke svarte sant eller oppriktig på de spørsmålene som ble stilt under intervjuene. Det vil alltid være en mulighet for at informanter «pynter» på beskrivelsen av virkeligheten for selv å fremstå i et mer fordelaktig lys. Dette ble forsøkt motvirket ved å bruke tid i innledningen til intervjuet ved å være åpen om studiens formål og informantenes rolle som intervjuobjekt. Særlig understreket jeg min forståelse for, og anerkjennelse av musikkfagets kompleksitet – det finnes ulike, men like fullt gode måter å utøve undervisning i faget på. I forlengelsen av dette understreket jeg også at det ikke var forskningens intensjon å beskrive de beste metodene for vurdering eller avsløre feil eller mangler ved informantenes vurderingspraksis. I gjennomføringen av intervjuene forsøkte jeg også å unngå å stille ledende spørsmål, men heller innrette spørsmålene slik at informantene selv kunne danne sine egne assosiasjonsrekker (jf. intervjuets åpningsspørsmål). Når det gjaldt oppfølgingsspørsmål som søkte å få tak i lærernes holdninger eller meninger om vurdering, var jeg påpasselig med å innrette spørsmålene slik at svarene kunne bli balanserte. Jeg spurte om lærernes syn på vurderingens positive så vel som negative virkning på musikkfaget, om lærernes positive så vel som negative opplevelse av «nye» vurderingsformer osv. Lærerne var gjennom sine fortellinger åpne om egen usikkerhet, de snakket om utfordringer og forbedringspotensial, samtidig som de balanserte dette mot forhold ved egen praksis de følte de lyktes med. Jeg tolker denne balanserte fremstillingen som en oppriktig og ærlig respons.

Spørsmål om forskningens håndverksmessige kvalitet kan videre stilles til prosessene rundt overgangen mellom muntlige intervjuer og skriftlige transkripsjoner (Kvale og Brinkmann 2009: 253). Jeg valgte å transkribere ordrett alle intervjuene og sende disse tilbake til informantene for gjennomlesning, korrigerings og aksept. Som kjent trakk en informant seg fra undersøkelsen på dette tidspunktet, mens de resterende 14 aksepterte transkripsjonene og samtykket dermed til videre deltakelse. Jeg vurderer gyldigheten i overføring fra muntlig til skriftlig form med dette som ivaretatt.

Et annet aspekt ved forskningens håndverksmessige kvalitet handler om det analyse- og tolkningsarbeidet som har blitt utført på studiens empiri. Her har jeg støttet meg til analyseprosedyrer formidlet gjennom GTM. I dette arbeidet må like fullt min forforståelse eller teoretiske sensitivitet som viktig ressurs for innsikt og forståelse, balanseres mot den åpenbare fare for å trekke forhastede eller ensidige tolkninger. Som beskrevet ovenfor har dette forholdet i selve intervjusituasjonen blitt forsøkt ivaretatt gjennom spørsmålsstillinger som aktivt søker informantenes (egne) meninger, holdninger og intensjoner. Oppfølgingsspørsmål har videre blitt stilt for å sikre at informanten kan korrigere eller utdype disse. Jeg har også søkt alternative tolkninger og forståelser ved å diskutere empirien med kollegaer og ved å presentere forskningen og dens resultater, i ulike stadier, på seminarer og konferanser. Gjennom dette har jeg fått viktige råd, innspill og korrektiver.⁶² I GTM vil en slik prosess kunne forstås som en valideringsprosess ved at jeg tester ut min forståelse med sentrale aktører i feltet. Jeg erkjenner samtidig at der min forståelse sammenfaller med andre signifikante personers erfaringer og kunnskap (jf. *kommunikativ validitet*, Kvale og Brinkmann 2009: 258ff) har jeg kun oppnådd en form for konsensus og ikke nødvendigvis sannhet.

The moral here is simply that it is important to try to get consensus on one's work, but having gotten it, one should not think one has cornered Truth. What one has cornered is agreement (Eisner 1998a: 58).

⁶² De viktigste arenaene for dette har vært paperfremlegg på konferanser i regi av Nordisk Nettverk for Musikkpedagogisk forskning (København 2011, Reykjavik 2012). Deltakelse på symposium om vurdering på RIME med paperfremlegg (Research in music education – Exeter 2011). Forskerforum på Norges Musikkhøgskole. Deltakelse og presentasjon av forskningsprosjekt på nettverkssamlinger for vurdering i musikk (Norges Musikkhøgskole 2010, Karlstad universitet 2011). Møte med musikk lærere på ulike vurderingskurs jeg har holdt i løpet av forskningsperioden har også vært en svært nyttig arena for å perspektivere min forståelse av egen empiri (f.eks. HiHM-initiert etterutdanningskurs for musikk lærere i Kongsvingerregionen 2011. UDIR-initiert etterutdanningskurs for musikk lærere i østlandsområdet 2011-2012).

Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns kriterier for *pragmatisk validitet* (2009: 262ff) vil gyldigheten til foreliggende studie også kunne fastslås hvis den kunnskap som formidles i denne avhandlingen legges til grunn som basis eller innspill for andre forskeres arbeid. I tråd med GTMs mål om å utvikle kunnskap på det *substantive* nivået (Glaser og Strauss 1967: 32ff) vil gyldigheten til studien videre kunne fastslås hvis studien får følger også utover en slik «akademisk» interesse. Jeg har fra starten av dette forskningsprosjektet hatt et ønske om at denne avhandlingen skal være et bidrag til økt kunnskap om vurdering i musikkfag og således ha betydning for praksisfeltet, lærerutdanningen og det musikkdidaktiske forskningsfeltet. Om studien får en slik betydning, kan ikke forskeren i skrivende stund forskuttere.

8.3.1. Ethiske betraktninger

Skolen er en institusjon som de aller fleste av oss, med rette, har meninger om. Vi har selv vært elever i skolen og bærer i oss sterke minner og gode følelser om betydningsfulle voksenpersoner som ga oss kunnskap, læring, trøst og oppmuntring. Vi husker de andre lærerne også, de som vi ikke omtaler i like positive ordelag: lærere som var dårlige, lærere som kjefta, lærere som vi kanskje også var redde for. Våre barn går i skolen. Vi ønsker at skolen skal ta vare på våre barn, gi dem trygghet og inspirasjon slik at de skal oppleve mestring. Vi håper at læreren til våre barn skal være en god lærer. Media formidler skolestoff hver eneste dag. Den ene dagen er det «krise i skolen» da resultatene fra nasjonale og internasjonale resultatmålinger viser «middelmådighet». Den andre dagen er det «krise i lærerutdanningen» da studentene har for dårlige forutsetninger fra videregående skole og bruker for liten tid på lesesalen. «Læreren er den viktigste faktoren» doserer politikerne med henvisning til Hattie (2009), og retter med det igjen fokuset mot denne betydningsfulle voksenpersonens ansvar for den gode skolen.

Med dette noe tendensiøse fremstilte bilde på skole og læreren som bakteppe, var det et poeng for meg å oppnå tillit hos mine informanter. Når læreren er en slik betydningsfull person, hvis handlinger kan få slike store konsekvenser, var det et ønske fra min side å formidle at denne studien ikke hadde som mål å henge ut informantenes eventuelle mangelfulle kompetanse, deres valg og

beslutninger. Dette aspektet ble understreket i avtalen med informantene og gjentatt i forkant av intervjusituasjonen. Hvis jeg like fullt gjennom resultatfremstillingen beskriver praksiser som på ulike måter kan legges til grunn for en kritikk eller leses som fremstillinger av mangelfulle praksiser, er ikke dette det endelige poenget. Poenget blir å løfte frem de strukturer som muliggjør og regulerer denne eventuelle mangelfullheten.

Jeg føler at jeg oppnådde tillit hos mine informanter ved å være ærlig på studiens intensjoner. Videre har jeg kunnet etablere en form for kollegial forståelse i kraft av min yrkesmessige utdanning og undervisningserfaring. Samtidig var det viktig for meg å balansere denne noe kollegiale innstillingen til informantene med en mer forskningsmessig distanse.

Prosjektet ble rapportert inn til Personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) oktober 2010 og godkjent samme måned (appendiks, del 2). På bakgrunn av denne godkjenningen har jeg gitt informantene tilstrekkelig informasjon om prosjektet både skriftlig i god tid før intervjuene og muntlig i forkant av intervjuene. Jeg har innhentet skriftlig samtykke fra alle informantene. I intervjuene ble elever ikke omtalt ved navn og følgelig inneholder ingen opptak eller intervjutranskripsjoner noe slik informasjon. Enkeltinformantenes konfidensialitet er ivaretatt ved å tildele informantene alias. Skolene informantene jobber på er heller ikke navngitt. Alle koblinger mellom kontaktinformasjon på informanter med lydopptak og transkripsjoner er slettet.

Del 3:

Resultater og diskusjon

Resultatdelen er strukturert i henhold til den didaktiske modellen for vurderingspraksis redegjort for i avsnittene 6.4 og 8.2.1. Strukturmodellens hovedområder fungerer også i resultatdelen som kapitteloverskrifter. Således behandler jeg lærernes fortellinger om vurdering på henholdsvis: (9) «Betingelsesområdet», (10) «Beslutningsområdet» og (11) «Konsekvensområdet». Selv om modellens funksjon her er å strukturere resultatene på en systematisk måte, har det vist seg å være vanskelig å være helt konsekvent på hvilke temaer og fortellinger som behandles under hvert av modellens hovedområder. Praksis består nødvendigvis ikke av statiske kategorier, men kategorier som griper inn i hverandre og påvirker hverandre. Leseren vil derfor enkelte steder støte på temaer som kunne vært behandlet andre steder i teksten.

Resultatene som presenteres i resultatdelens hovedkapitler er tematisk organisert og fremkommet gjennom analyse- og tolkningsprosedyrer redegjort for i metodekapittelet. Strukturen i hovedkapitlene er som følger: Først presenterer jeg musikk lærernes fortellinger, her er det primært lærerens stemme som slipper til. Min rolle som forsker blir å forsøke å presentere og sammenfatte disse fortellingene på en mest mulig deskriptiv måte (jf. vurderingsmodellens første refleksjonsnivå). Sentrale poeng og tema samles fortløpende i egne oppsummeringsavsnitt og føres inn i en mer teoretisk perspektivering mot slutten av hvert hovedkapittel. Her blir hensikten å

belegge og styrke den deskriptive fremstillingen gjennom å sammenlikne egne funn med andre empiriske arbeider og teoretiske perspektiver.

Sentrale funn fra hovedkapitlene oppsummeres i et eget kapittel (12) ved å returnere til studiens problemstillinger som overordnet struktur.

Hovedpoengene fra resultatdelen løftes ytterligere opp et teoretisk nivå i avhandlingens siste kapittel (13) «Diskusjon og avslutning». Her er hensikten å tolke og forstå det jeg anser som de mest interessante funnene fra prosjektet (jf. vurderingsmodellens andre refleksjonsnivå). Det er særlig Bourdieus praksisteori (redegjort for i kapittel 7) som danner bakgrunnen for denne diskusjonen, men også andre perspektiver som er formidlet gjennom avhandlingens bakgrunnsfortellinger og teoretiske ramme ligger til grunn.

9. Betingelsesområdet

På betingelsesområdet er det lærerforutsetninger og undervisningens rammefaktorer som fremstår som sentrale kategorier. Disse kategoriene er også eksplisitte i modellen for vurderingspraksis (se avsnitt 6.4). Et tema som ikke er visuelt eksplisitt i modellen, men som like fullt sto frem som interessant i analysen av intervjuene, var lærernes endringsfortellinger. Når lærerne snakket om vurdering var det ofte i før og nå-perspektiv: *før* gjorde jeg slik, *nå* gjør jeg slik; *før* tenkte jeg slik, *nå* tenker jeg slik. Lærernes refleksjoner om endringer i praksis handler om at de har gjort seg erfaringer med vurdering, både som lærere, men også ved selv å ha vært elev i skolen.

Erfaringer plasseres ifølge vurderingsmodellen på konsekvensområdet. Når jeg like fullt velger å omtale endringsfortellingene innledningsvis, og herunder betingelsesområdet, handler det om at de erfaringene lærerne gjør seg med vurdering i et endringsperspektiv også blir en del av deres forutsetninger, slik prosessmodellen også uttrykker. En endringsfortelling handler om lærernes endrede syn på vurdering som didaktisk redskap og deres opplevde forandring av egen vurderingspraksis. Jeg redegjør også for disse endringsfortellingene innledningsvis i resultatdelen, da jeg mener disse vil kunne bidra til å beskrive musikk lærernes aktuelle vurderingspraksis når denne kontrasteres mot eldre praksis. Således blir også innsikt i en aktuell vurderingspraksis en «betingelse» for at leseren skal kunne få grep om den mer detaljerte fremstillingen utover i resultatdelen. Når endringsfortellingene fremstår på betingelsesområdet som en litt «flyktig» kategori, får den også her et eget kapittel med teoretisk perspektivering. Lærerforutsetningene og rammefaktorene sammenføres i en felles teoretisk perspektivering mot slutten av hovedkapittelet, i tråd med fremstillingsformen for resten av resultatdelen.

9.1. Endringsfortellinger

Lærernes endringsfortellinger belyses i dette kapittelet gjennom et før og nå-perspektiv og gjennom en redegjørelse for «nye» vurderingsformer.

9.1.1. Før og nå-perspektiv

Inge, Mats, Ole, Odd, Una og Wilde har alle jobbet lenge i skolen (alle over 7 år). De har forholdt seg til tidligere læreplaner og har alle opplevd en endring når det gjelder krav til vurdering.

Inge

Inge forteller at vurdering preger det pedagogiske arbeidet på den skolen han jobber på i større grad enn før. Vurdering er stadig et tema på fellesmøter og fokuset på vurdering viser seg også i den daglige undervisningen. Han forteller om en praksis der ukeplaner skal utformes med tydelige målformuleringer for arbeid i de ulike fagene. Hver time skal starte med å informere elevene om arbeidsøktens målsettinger og målene skal skrives opp på tavlen slik at alle elevene skal være klar over dem. Helst skal enhver time avsluttes med en samtale omkring undervisningens tema og hva elevene har lært. Elevene skal også ha tydelig informasjon i forkant av en hver formell vurderingssituasjon om hva som vil vektlegges i vurderingene og eventuelt hvordan karakterene vil bli satt. Lærerne jobber også mye i faggrupper der de bryter ned læreplanens kompetansemål i mer konkrete innholdsbeskrivelser og vurderingskriterier. Når vurdering er tema på fellesmøter handler det om å informere hverandre om arbeidet med vurdering og passe på at alle tenker likt og handler etter de samme prinsippene. Inge forteller at dette arbeidet vil sikre at elevene vil møte en tilsvarende vurderingspraksis i alle fag og hos alle lærere. I Inges fortelling identifiseres flere sentrale metodiske poeng ved vurdering for læring-pedagogikken: Skolen arbeider mot en felles vurderingskultur der alle lærere, uavhengig av fag, skal kommunisere tydelige mål og kriterier. Hensikten er at dette skal bidra positivt i elevenes læringsprosess. I Inges fortelling fremheves det formative aspektet som sentralt for skolens pedagogiske praksis – vurdering *for* læring. Men når Inge videre beskriver vurdering som litt mindre presserende *før* enn *nå* (at han *før* sto friere *før* med tanke på hva og hvordan

han skulle vurdere), endres fortellingen fra et fokus på «vurdering for læring» til et fokus på strategier og prosedyrer for hvordan han skal kunne vurdere alle elevene likt i et summativt anliggende.

Inge: Nå er det et større press på å vurdere på lik måte i alle fag og på samme måte på alle skoler. Så det preger jo i større grad hvilken frihet vi har i undervisningen føler jeg. Jeg synes det er en veldig fin tanke det at man skal få den samme vurderingen uansett hvilken lærer man har, uansett hvilken skole man går på, i hvilken by man bor i landet – man skal ikke risikere å få en lavere karakter der man ville fått en høyere karakter et annet sted.

I Inges fortelling blir prinsippene og prosedyrene fra «vurdering for læring» brukt som strategier for å sette rettferdige karakterer. Det er dette ved den nye praksisen som her fremheves som positivt hos Inge. Det negative er det han opplever som en fare for at kravene til vurdering, eller «vurderingspresset» som han selv omtaler det som, vil kunne begrense undervisningen eller friheten i faget. Han erindrer at musikktimeene var mer varierte før.

Inge: Før så kunne man la elevene gjøre forskjellige ting i timen slik at det ble mer helhetlig musisering. Mye større frihet med tanke på hva man kunne få til av musikkopplevelse i timene. Mens nå så blir det liksom stykket opp og delt opp i mindre og mindre fragmenter.

Inge mener det er en fare for at undervisningen blir mer stykkevis og fragmentert hvis alle elevene må gjøre de samme tingene nettopp for at han skal kunne likebehandle dem med tanke på karaktergivingen.

Inge: I de siste årene er vi blitt opplært til å vurdere alle elevene etter samme list. På samme måte som i høydehopp – at alle skal hoppe så og så mange cm uansett om de er høye eller lave. Og det setter store krav til hvordan vi underviser, hvordan vi måler, og hvilke aktiviteter hver elev kan gjøre i forhold til hverandre. At man i større grad må la alle elevene gå igjennom nøyaktig de samme aktivitetene og måle dem på nøyaktig den samme måten (...) Og jeg synes det er en fare for at kravene til lik vurdering, som jeg for så vidt er ganske enig i, gjør at ting blir veldig fragmentert: «Nå skal vi øve rytme», «nå skal vi øve gitar», «nå skal alle gjøre akkurat *det*» og «så skal vi måle akkurat *det*». Slik at musikkglede, både musikkopplevelse og spilleglede var noe som vi kanskje ville få hvis vurdering var helt ute, at det ikke var noe krav til slik vurdering. Jeg husker fra tidligere år at vi gjorde mye mer varierte ting i timene da.

Inge forteller at han ser på det som en utfordring å kombinere kravene om likebehandling og rettferdighet i arbeidet med karakterene, med en variert og meningsfull musikkundervisning.

Ole

Ole har jobbet som musikk lærer i over 20 år og forteller at den vesentligste forskjellen fra tidligere når det gjelder vurdering i musikkfaget, er at elevene i større grad har krav på å få vite klart og tydelig hva de skal kunne før en vurderingssituasjon med tanke på å oppnå en bestemt karakter. Som med Inge, bruker også Ole vurdering som omdreiningspunkt når han beskriver musikkfaget «før» og «nå». Ole snakker om et musikkfag som tidligere, i større grad enn nå, var preget av inkludering og felleskapstenkning. Det var mer fremføringer i gruppe før, forteller Ole. Musikkfaget *før* beskrives i termer som mer samhandling, mer gruppetenkning, en større vekt på trivsel og sosiale prosesser. Gjennom felles sang-, dans- og spilleaktiviteter skulle musikkfaget bygge opp gode holdninger hos elevene, og ifølge Ole var dette musikkfagets fremste målsetting. Musikkfaget skulle også være «leverandør» til skolens ulike kulturelle arrangement – foreldreavslutninger, julegudstjenester osv. «Vi skulle stille opp», forteller Ole.

Jeg: Opplever du at det er vurderingsfokuset som gjør at du ikke kan gjøre de tingene i like stor grad nå?

Ole: Ja. Hvis du skal vurdere hver enkelt elev slik at du kan begrunne karakteren, så mener jeg at du... Vi driver mye med dokumentasjon nå som vi ikke gjorde før, og da forstyrres vi litt dette her med... altså det er ikke morsomt å bli vurdert hele tiden hvis du skal trives tror jeg. Her merker jeg forskjell på musikkundervisningen. Vi sang mer før. Vi hadde sanger som vi sang og vi prøvde å bli flinkere til å synge. Men vi var ikke så opptatt av akkurat *det* (vurdering).

I likhet med Inge, mener Ole at skolens fokus på vurdering preger musikkundervisningen. Krav om likebehandling og rettferdige vurderinger fører også på Oles skole til det han omtaler som en mer ensrettet musikkundervisning. Kravet om å skulle kunne begrunne elevvurderinger har ført til omfattende skriftlig dokumentasjonsarbeid. Krav om å skaffe et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag i musikkfaget fører til at elevene «må vurderes hele tiden», som igjen fører til mindre trivsel i faget, ifølge Ole.

Mats og Odd

Opplevelsen av et økt krav til dokumentasjon og skriftliggjøring, som Ole trekker frem i sin fortelling, finner vi også hos andre informanter. Mats og Odd opplever begge dette kravet. De forteller også at skriftliggjøringen av elevvurderinger handler om å kunne dokumentere at elevene har blitt vurdert flere ganger og at denne dokumentasjonen skal kunne fremvises ved eventuelle klagesaker.

Mats: Et økende fokus på elevenes klagerett og rett til å saksøke skolen i ettertid, som det ble sagt her av ledelsen, har ført til et veldig stort krav om skriftliggjøring og tydeliggjøring. Så jeg må passe på at jeg har nok skriftlige vurderinger og selv skrive ned mye av det jeg gjør av vurderinger av elevenes spill.

Fokuset på vurdering og endring i vurderingspraksis handler, i likhet med Inge og Oles fortellinger, også her om vurderingens summative aspekt. Mats forteller at han nærmest er «flau over» måten han vurderte i starten av sin lærerkarriere. En annen lærer var hovedlærer for musikkundervisningen, og Mats trådte inn i dennes etablerte praksis. Mats forteller:

Mats: (...) måten vi satte karakterer på var etter et generelt inntrykk av hvor den eleven lå samt et par prøver (...) det var veldig mye synsing rett og slett. Etter jeg tok over dukket behovet opp for et helt annet system.

Også Odd forteller om et tilsvarende møte med en etablert praksis:

Odd: Jeg husker veldig godt da jeg kom inn i musikkfaget. Jeg var lærer sammen med en som hadde hatt musikk i mange år – en godt voksen dame (...) Når elevene skulle ha prosjekter så fikk de gjøre hva de ville, ingen klare vurderingskriterier eller noe som helst.

Odds fortelling om den første tiden som musikk lærer er en beskrivelse av en musikkundervisning der elevene fikk gjøre som de ville, og det elevene gjorde ble vurdert uten klare vurderingskriterier. Når Odd forteller om sin aktuelle vurderingspraksis, står det i sterk kontrast til den undervisnings- og vurderingspraksisen som han var en del av i sitt første år som lærer.

Odd: Vurdering er på en måte «min kamp» i et fag med et nokså omfattende pensum og få timer i uka. Jeg tenker veldig på det å komme i mål med å få vurdert elevene på en rettferdig og grundig måte. Vurdering

handler på en måte om at jeg må ha mitt på rene i forhold til formaliteter og det å vurdere elever riktig osv.

Odds ønske om å vurdere elevene rettferdig og grundig i et lite, men omfattende fag, fordrer etter hans syn en systematisk vurderingspraksis. Odd beskriver derfor en praksis der ulike prosjekter har tydelige definerte oppgaver med klare læringsmål og eksplisitte kriterier, noe vi skal se nærmere på i senere avsnitt.

Også Mats forteller at vurderingspraksisen på skolen der han jobber preges av skriftliggjøring av mål og utstrakt bruk av kjennetegn på måloppnåelse. Mats forteller at kravene om skriftliggjøring og dokumentasjon tar mye tid og krefter, samtidig så hjelper det han i karakterarbeidet. Mats og Odds endringsfortelling synes, i likhet med Inge og Ole, derfor å være en fortelling om endrede teknikker i karakterarbeidet.

Una og Vilde

Endrede teknikker i karakterarbeid synes også å være et sentralt fokus i Una og Vildes endringsfortellinger. Begge startet sine lærerkarrierer på begynnelsen av 2000-tallet. Når Vilde beskriver egen vurderingspraksis vektlegger hun det formative aspektet. Hun forteller at elevene får faglige tilbakemeldinger på arbeid slik at de kan forbedre læringen. Hun forteller at tilbakemeldingene til elevene er uten karakterer slik at de skal fokusere på tilbakemeldingen og ikke karakteruttrykket. Hun beskriver en praksis som synes å være i samsvar med vurdering for læring-pedagogikken: Tydelige mål, kjennetegn på måloppnåelse, karakterer kun til slutt i opplæringen, fokus på undervisvurderinger og elevenes læring. Har Vildes vurderingspraksis alltid vært slik?

Vilde: Nei, absolutt ikke.

Jeg: Kan du fortelle litt om det?

Vilde: Da jeg begynte å jobbe som musikk lærer synes jeg dette her var kjempevanskelig, det i det hele tatt å ha noen kriterier for hva man setter karakter etter. Vi skulle ha en spilleprøve i gitar. Jeg måtte bare sette meg ned: «Nå må jeg ha noe konkret». Elevene maste og maste: «Hva skal til for å få? Hva skal til for å få?» Og da var det vel litt sånn at vi bare hørte på de og så hadde vi jo en formening om hvor de lå an, men det var mye mer diffust da. Så da lagde jeg en veldig konkret en her da (viser frem et

skjema med kriterier på gitar). Hva skal til for å få 1?: «Ikke spille noe i det hele tatt», 2?: «Prøve å spille, men ikke huske grepene». Jeg måtte bare lage meg noe. Jeg synes det med vurdering var veldig vanskelig, jeg hadde ikke lært noe om det på lærerskolen for å si det sånn.

Også her blir endringsfortellingen en fortelling om endrede teknikker for karakterarbeidet. Vilde beskriver tidligere vurderingspraksis som litt tilfeldig og usystematisk: «Vi bare hørte på dem og så hadde vi en formening om hvor de lå an». Denne praksisen var ikke tilfredsstillende for elevene og heller ikke for Vilde. Hun forsøkte derfor å utarbeide noen kriterier og det er denne tenkningen og denne praksisen som i de senere årene er utviklet til en utstrakt bruk av skjemaer med kjennetegn på måloppnåelse. Hos Una blir overgangen til kriterier også en tydelig endring:

Una: Jeg starta i 2003 (på denne skolen) og vurdering har endra seg enormt på de åra. Den gangen så vurderte jeg bare etter skjønn. Jeg satte karakterer helt løsrevet fra det meste. Vi kikka på måla i L97 noen ganger, men... siden det så har vi fått kriterier. Vi jobber kriteriebasert. Det er en helt annen verden, både for oss og for elevene.

Jeg: Du sier at ting har forandra seg, og så sier du at du vurderte etter skjønn, helt løsrevet, men løsrevet fra hva da?

Una: Vi satte kanskje opp noen punkter som måtte være med i en fremføring, for eksempel «bør inneholde sånn og sånn og sånn». Men i hvilken grad de hadde det fått det med seg og en beskrivelse av de forskjellige nivåene (kjennetegn på måloppnåelse), det fantes ikke. Og ut av det så ble det en masse diskusjoner med elevene i etterkant. De forsto ikke hvorfor de fikk den karakteren og jeg hadde også problemer med å gi dem noen forklaring på hvorfor. Nå har ikke jeg fagkompetansen heller, så da ble det veldig på skjønn.

Una beskriver ny vurderingspraksis som en «helt annen verden» i sammenlikning med tidligere år. Det hun holder frem som positivt med hennes aktuelle praksis er at den hjelper henne med å begrunne elevvurderingene. Hennes tidligere skjønnsmessige vurdering fremstilles i denne fortellingen som noe negativt. En vurdering basert kun på skjønn ble gjennomført hos Una på grunn av at hun manglet tydelige formulerte vurderingskriterier, ikke på grunn av at det kunne være en legitim vurderingstilgang. Una fremhever i sin fortelling en usikkerhet som tidligere preget hennes og kollegaenes vurderingspraksis. Hun forteller at verken hun eller de andre musikk lærerne

har formell musikkfaglig kompetanse og at det er dette forholdet, i kombinasjon med fraværet av formulerte vurderingskriterier, som var grunnen til denne usikkerheten. Endringen i vurderingspraksis skyldes flere forhold:

Una: Siden jeg starta her så har vi ikke hatt faglærte musikk lærere. Derfor har vi som har hatt musikk fått tid fra ledelsen til å sitte sammen og planlegge og strømlinjeforme vurderinga vår litt så det blir likt. Og i tillegg så har både overgangen til Kunnskapsløftet og en del sånt arbeid som kommunen gjennomfører, dette med vurdering for læring, kommet, alt dette med de kriteriebaserte greiene. Og vi musikk lærerne grep tak i dette først, vi var veldig tidlig ute der, for vi så at dette trenger vi.

Musikk lærerne fikk anledning til å «strømlinjeforme» vurderingene. De grep tak i arbeidet rundt klargjøringen av kompetansemålene for de så at «dette trenger vi». Fortellingen om endringen til «vurdering for læring» i musikkfaget hos Una, blir også en fortelling om karakterer og begrunnelser.

Rolf, Nina og Line

Studiens ferskeste lærere Rolf, Nina og Line har ingen tidligere lærerkarriere å kontrastere sine aktuelle vurderingspraksiser mot. De beskriver egen vurderingspraksis nå som annerledes enn den de selv ble minnes å bli «utsatt» for som elever i ungdomsskolen:

Rolf: (...) det var jo litt sånn at de slang om seg med karakterer uten å gi en begrunnelse eller noen kriterier på forhånd. Det var heller ikke vanlig på den tida at elevene fikk presentert kriterier på forhånd.

Nina: Den målrettinga og det at elevene skal på en måte gjøres oppmerksom på veldig konkrete mål, den opplever jeg som ny i forhold til min skolegang (...) Det ble gjort noen forsøk på å forklare hva som var bra og dårlig, men på en veldig mye mer subjektiv måte tror jeg, ikke like systematisert.

Line: Lærerne våre tok med en og en ut på et rom hvis de var usikre på om de skulle gi M eller S. Jeg husker at jeg skulle spille noen grep på gitaren og så skulle jeg svare på en del musikkuttrykk som vi aldri hadde hatt noe om. Så det var bare flaks at jeg... ja, «accelerando?» og jeg bare «akselerere, spille fortere!». Så det er nok ganske annerledes nå, vi ville nok ikke finne på å teste elevene i kunnskaper vi ikke har gjennomgått i timen.

Med disse minnene fra egen grunnskolegang, fremstilles deres aktuelle vurderingspraksis som mer profesjonell og systematisert. De beskriver alle en vurderingspraksis med utstrakt bruk av kjennetegn på måloppnåelse, der kriteriene blir formidlet til elevene i forkant av enhver vurderingssituasjon og brukt i kommunikasjonen med elevene underveis i undervisningen og i karakterarbeidet. Også Thea, Dag, Erik og Lars beskriver sin vurderingspraksis tilsvarende.

Gry

Den eneste informanten som klart uttrykker en praksis som ikke synes å være systematisert i form av kriterier og formidling av forventninger til måloppnåelse, uavhengig om det er for formative eller summative grunner – alt dette «nye» som fremstilles hos informantene under vignetten «vurdering for læring», er Gry. Gry har en variert og omfattende pedagogisk og kunstfaglig utdanning, men har ikke jobbet som lærer på store deler av 2000-tallet. Hun er inne i sitt første år som musikk lærer når intervjuet gjennomføres. I dette intervjuet kommer det frem at den vurderingspraksisen, som de andre informantene forteller om, er totalt ukjent for Gry.

Gry: Jeg ligger kanskje tilbake på 90-tallets karaktergivning jeg?

Som redegjort for i metodedelen, var det to informanter som ønsket å trekke seg etter å ha lest det transkriberte intervjuet. Gry sendte meg en lang e-post der hun redegjorde for hvorfor hun ville trekke seg.⁶³ Hun skriver blant annet:

Gry: (...) jeg ble svært skuffet over meg selv og skolen at jeg aldri hadde hørt om vurderingskriterier før intervjuet! Og jeg synes det blir litt feil å ta med mitt svar siden det under intervjuet var første gang jeg hørte om måten vurderingskriterier ble brukt. Jeg hadde snakket med mange, mange ulike lærere om karaktersetning, men likevel var dette nytt for meg. Det slår meg at musikk har lav status prioriteringsmessig på skolen,

⁶³ Gry har gitt tillatelse for gjengivelse av e-postkorrespondanse som en forlengelse av intervjuet. Se metodedelen for etiske betraktninger rundt samtykke og informant deltakelse.

og at ledelsen ikke prioriterer at musikk lærere er innforstått med nye føringer. Jeg tror ikke det samme gjelder matematikk, antakelig pga. nasjonale prøver og måling og PISA. (...) Jeg synes måten du skisserte vurderingskriterier på og måten å måle prestasjoner og aktiviteter i musikk, tar vekk det essensielle med musikk – nemlig opplevelsen (...) Jeg forstår ikke hvordan andre musikk lærere løser dette. (e-post fra Gry 090811).

Gjennom intervjuet og senere e-postkorrespondanse tegner Gry et bilde av en endring i formelle krav til vurdering på 2000-tallet, som også innvirker på musikkfaget. Tilsvarende endringer beskrives som opplevd praksis hos studiens andre informanter. Men Gry er altså ikke innforstått med denne endringen. Flere informanter beskriver vurdering og vurderingspraksis som forhold som angår hele skolen. Det er et tema på samlinger der lærerne får tid til å sitte sammen og utarbeide planer og vurderingskjennetegn i felleskap. Dette ser altså ikke ut til å være tilfelle hos Gry. Hun uttrykker en skuffelse over skolen sin over at hun ikke hadde blitt informert om nye føringer.

Jeg: Oppfordrer skolen deg til å nærme deg vurdering på en bestemt måte?

Gry: Nei.

I e-posten uttrykker Gry også en kritikk mot det hun oppfatter som vurderingssystemets negative virkning på fagets mulighetspotensial. Dette var også et tema som kom til uttrykk i Ole og Inges erfaringer innledningsvis i dette kapittelet. Dette temaet følges opp i senere avsnitt.

9.1.2. «Nye» vurderingsformer

Det er to sentrale begreper knyttet til vurdering under Kunnskapsløftet – underveisvurdering og sluttvurdering. Samlet dekker begrepene vurderingens ulike funksjoner (se avsnitt 2.3). Flere lærere i min studie bruker disse begrepene i deres fortellinger og viser at de på ett nivå har en kunnskap om, og en forståelse for, nye føringer, begreper og retningslinjer. I forrige avsnitt så vi hvordan lærernes fortellinger om endringer i vurderingspraksis på mange måter var en fortelling om forbedrede teknikker for summative vurderinger. Underveisvurdering som begrep er teoretisk knyttet til vurderingens formative

funksjon. Gjennom lærernes fortellinger skal vi se hvordan dette begrepet blir forstått og brukt.

Underveisvurdering

Ole: (...) så er det *underveisvurdering* for at eleven skal vite hva han skal gjøre for å bli bedre i ulike felt i faget.

Mats: (...) *underveisvurdering* er viktig, i en prosess skal elevene ha en vurdering av meg: «Dette er bra», «her tror jeg du kan komme».

Odd: Jeg har erfart at veldig mange elever har et stort utbytte av en sånn uformell vurdering, *underveisvurdering* spesielt i forbindelse med spilleopplæring på instrument osv. Hvis de får en god vurdering, gode tilbakemeldinger, tett oppfølging, er det veldig mange som får stor glede av å spille.

Thea: Jeg er veldig glad i *underveisvurdering*. Så vurdering for meg handler om at vi har et prosjekt hvor elevene skal ha muligheten til å bli vurdert underveis og så har vi en sluttvurdering hvor de får en karakter.

Utsagnene gir uttrykk for en praksis der vurderingshandlinger, i dette tilfellet underveisvurderinger, er noe som skjer i interaksjon med elevene i form tilbakemeldinger i undervisnings- og læringsprosessen. Ole, Mats og Odd gir uttrykk for at denne formen for vurdering er positivt for elevene ved at den guider elevenes læring. Eleven skal vite hva han eller hun skal gjøre for å bli bedre i faget, og det er lærerens oppgave å være tydelig på denne informasjonen i tilbakemelding til eleven. Mats vektlegger det prosessuelle – en statusbeskrivelse av elevens nåværende situasjon med en beskrivelse av et forventet utbytte. En god underveisvurdering med tett oppfølging av hver enkelt elev, kan bidra til at flere elever vil lære å spille et instrument, ifølge Odd. Elevenes mestring gir økt motivasjon og glede, og lærerens tilbakemelding bidrar positivt til dette. Hos Thea blir underveisvurdering forstått som noe annet enn en sluttvurdering. Flere lærere tar, som disse, selve begrepet underveisvurdering i bruk for å redegjøre for egen vurderingspraksis eller tanker og holdninger omkring vurdering, men denne vurderingsformen lar seg også identifisere i andre utsagn uten at begrepet underveisvurdering uttales eksplisitt hos informantene. I lærernes fortellinger om vurderingspraksis fremstilles og forstås underveisvurdering på to måter. Den ene måten er når

lærere beskriver formelle vurderingstiltak, prøver og tester. Den andre er når læreren beskriver tilbakemeldinger til elevene som ledd i den daglige undervisningen.

Underveisvurdering som formelle vurderingstiltak

En vanlig måte lærerne forstår underveisvurdering på, er likt med Thea: Noe som står i kontrast til en sluttvurdering. Når lærerne har prøver og tester underveis i opplæringsløpet, skal disse, ifølge forskriften, kun tjene den funksjon å informere elevene om hva han eller hun skal gjøre for å bli flinkere og ikke legges til grunn for avslutningskarakteren. En måte å tydeliggjøre dette overfor elevene og praktisere dette prinsippet på, er når læreren forteller at elevene ikke får karakterer på tester og prøver underveis, men kun tilbakemeldinger i form av måloppnåelse.

Jeg: Vi starter med et åpent spørsmål. Når du hører ordet vurdering, hva tenker du da?

Vilde: Hva jeg tenker? Elevene tenker karakterer, men jeg tenker tilbakemelding (...). Jeg setter kun karakter ved semesterslutt. Jeg gir kun vurderinger i forhold til grad av måloppnåelse i løpet av semesteret. Da skjønner jo elevene sjøl omtrent hvor de ligger an på karakteren også da.

Det at elevene likevel skjønner «omtrent hvor de ligger an på karakteren», som Vilde her sier, gjør at andre lærere like godt setter karakteruttrykk på elevenes arbeid underveis i opplæringen.

Dag: Det er ofte at jeg setter en karakter med en gang i stedet for å si sann over middels, under middels. Det har jeg også gjort i en periode, men det har jeg gått bort fra.

Intensjonen bak å unngå å sette karakteruttrykk på formelle vurderingstiltak underveis i læringsprosessen, kan handle om at karakterfrie vurderinger gjør at elevene fokuserer på lærerens tilbakemelding og ikke på selve karakteruttrykket, noe som også vurdering for læring-pedagogikken fremholder. Dette er også Inge inne på:

Inge: Det er et sterkere fokus på veiledende vurderinger nå. Det må nødvendigvis ikke settes en karakter hele tiden – karakteren trenger ikke hele tiden å være målet for vurderingen, for det er en sann dømmende sluttvurdering. Det er et stort fokus nå på at all vurdering, frem til siste

standpunkt karakter i tiende, er veiledende og da føler man litt at det tallkarakterpresset letter litt. Man trenger strengt tatt ikke å sette en karakter på hver prøve eller fremføring, men man sette karakter til jul og sommer. Jeg føler også at det er mye mer positivt for elevene å få veiledning og hjelp videre enn en dømmende tallkarakter.

I forskriftens omtale av sluttvurdering (§ 3-17), heter det at sluttvurderingen skal gi informasjon om kompetansen til elevene ved avslutningen av opplæringen. Alle vurderinger frem til dette tidspunktet er å betrakte som veiledende, da eleven skal ha mulighet til å forbedre kompetansen i faget frem til standpunkt karakteren blir satt (jf. § 3-18, se også avsnitt 2.3). Med andre ord så er det i prinsippet likegyldig for slutt karakteren hva elevene presterer underveis i opplæringsløpet. Det er mot slutten av opplæringen at semester karakteren avgjøres, basert på den kompetansen eleven har i musikk på det gitte tidspunktet.

Line: Jeg hadde en elev i fjor som jeg bare tenkte han er en innlysende sekser elev, men han gjorde ingen ting (...) men han levde og åndet for musikk og var ekstremt dyktig. Men de prøvene og de oppgavene og sånn som vi hadde, de tok han ikke alvorlig. Og da tenker jeg at underveis så er det greit, men om han mot slutten da heller ikke viser det han skal vise, så kan han ikke få en sekser.

Line viser gjennom denne ytringen at hun tenker i tråd med forskriften. Elevene skal kunne bruke hele opplæringsperioden til å forbedre sin kompetanse, eller som eleven i Lines fortelling, vente med å vise kompetansen til det virkelig gjelder. Dette prinsippet er ment å ivareta elevenes behov for å trene, øve eller prøve seg frem for å suksessivt øke sin kompetanse. Dette er heller ikke et ukjent fenomen for musikkfaget, all den tid øving virker positivt på elevenes musikkfaglige progresjon. Ferdighetsutvikling i musikk tar tid, noe som også Mats og Lars gir uttrykk for når de legger til rette for vurderingssituasjoner mot slutten av opplæringen, selv om de har avsluttet undervisningen på et tema tidligere i læringsløpet.

Mats: Jeg gir elevene mulighet å spille for meg igjen, eller spille sammen med meg, i friminutt eller etter skoletid i mai eller juni, for å få en vurdering på hvor vi er da. For jeg har masse gitargutter som jo er dritdyktige på slutten av året selv om de ikke var det i desember. Ting begynner virkelig å sitte da.

Lars: Jeg synes undervisning et halvt år på gitar er alt for kort. Derfor sier jeg også at de får lov til å spille gitar for meg i løpet av dette semesteret også (vårsemesteret i 9.klasse, avslutning på opplæringen på Lars sin skole) selv om vi ikke har gitarundervisning da. Mange kjøper seg gitar (og har brukt tid hjemme på å øve utover det halve året de får opplæring på gitar), så de får lov til det, for et halvt år er veldig kort.

Underveisvurdering i form av formelle vurderingstiltak er i prinsippet kun ment å tjene den funksjon at elevene skal få informasjon om hva han eller hun skal gjøre for å forbedre sin kompetanse. Når læreren gir en karakter eller en vurdering i form av en måloppnåelse på et arbeid, en test eller en prøve, skal denne ifølge forskriften kun være veiledende. Eleven skal kunne forbedre denne helt frem til slutten av opplæringen. Dette prinsippet stiller store krav til et musikkfag med begrenset tid (se avsnitt 9.4.1).

Underveisvurdering som uformelle vurderingshandlinger

Ved siden av formelle vurderingstiltak, forstått som prøver og tester som ikke «teller» i det avsluttende karakterarbeidet, snakker lærerne om underveisvurdering som den kontinuerlige tilbakemeldingen elevene får i den ordinære undervisnings- og læringsprosessen.

Erik: Elevene jobber nå med å lage en sang. To vers og et refreng. Jeg går rundt og kommenterer, og da er det mer sånn underveisvurdering – løpende.

Lærerne i studien forstår slike ordinære lærer-elev-interaksjoner som underveisvurderinger. Disse er særlig tydelige i fagets praktiske og skapende aktiviteter som øving på instrument, samspill i band, komponering på data, dansekoreografi osv. (se kapittel 10). Når lærerne snakker om vurdering, forstått som løpende tilbakemeldinger til elevene i den daglige undervisning og læringsprosess, er dette gjerne i positive ordelag og uten særlige rapporterte utfordringer knyttet til disse vurderingshandlingene.

Thea: Hvis elevene skal lære seg tre akkorder så må de ha en vurdering underveis hvordan de ligger an og så er det en deadline hvor de skal spille den sangen med de tre akkordene. Det er sånn jeg tenker vurdering i musikkfaget da. At det skal være veldig mye underveis. Og jeg synes musikkfaget er ganske enkelt med den underveisvurderingen i forhold til mange andre fag i hvert fall.

Vilde: Det ville vært veldig rart å undervise uten å vurdere. Da ville jeg ikke klart å gi noe tilbakemeldinger.

Slike formative vurderingshandlinger er likevel ikke nødvendigvis et uttrykk for en ny praksis for studiens informanter. I følgende passasje med studiens mest erfarne lærer når det gjelder ansiennitet, Ole, identifiserer vi flere av prinsippene for vurdering for læring: kommunikasjon av mål og vurderingskriterier, tilbakemeldinger på kvaliteten av prestasjonen og råd om forbedringer. Samtidig er Ole klar på at dette ikke representerer noe nytt.

Ole: (...) vi prøver alltid å si hva som skal til, altså: «Hva er det vi skal arbeide med nå, og hva forventer vi at vi skal klare i løpet av denne timen» Det prøver vi å understreke. Men hva den enkelte elev kan bli bedre på ? ... Vi gjør det jo hele tiden når vi går rundt fra elev til elev. Vi har jo en sånn runde hvor vi går til elevene og hjelper til med gitar. «Ja nå må du huske at du bare skal ha de fire nederste på D-dur» osv.

Jeg: Men det har du jo alltid gjort, har du ikke?

Ole: Det har vi alltid gjort. Og når de danser så er vi borte i alle gruppene og alle parene og sier «nå er vi ikke helt i takt med musikken», «du detter ut av takten», «prøv å høre på bassen» ikke sant.

Jeg: Men det har du også alltid gjort?

Ole: Det har vi også alltid gjort.

9.1.3. Oppsummering: Endringsfortellinger

Bortsett fra Gry, beskriver samtlige informanter en praksis som synes å være i samsvar med sentrale prinsipper i vurdering for læring-pedagogikken. Lærerne forteller om endringer i vurderingspraksis ved å vise til tidligere erfaringer i læreryrket eller erfaringer ved selv å være elev i grunnskolens musikkfag. Lærerne forteller at de har fått økt kunnskap om vurdering og tar nå i bruk nye redskaper, kriterier og kjennetegn på måloppnåelse i vurderingspraksisen. De synes å være kjent med teorier og formelle forskrifter som søker å regulere denne praksisen. Når lærerne forteller om deres endrede vurderingspraksis som følge av det økte fokuset på «vurdering for læring», blir det sentrale ved denne nye pedagogikken – det formative aspektet, like fullt tonet ned. I stedet er det det summative aspektet som er tydeligst i lærernes fortellinger, der nye

verktøy og strategier for sikring av rettferdige vurderinger fremholdes som det positive ved den nye vurderingspraksisen.

I samtalene om vurderingspraksis er de nye vurderingsbegrepene, undervisvurdering og sluttvurdering, identifiserbare i samtlige lærerintervju. Når lærerne snakker om undervisvurdering handler det både om formelle vurderingstiltak og uformelle vurderingshandlinger. Når lærerne snakker om formelle vurderingstiltak som undervisvurdering, viser de til prøver og tester som i prinsippet kun skal tjene den funksjon å skaffe til veie informasjon som gjør læreren og eleven i stand til å sette inn tiltak for å forbedre kompetansen. Når lærerne snakker om uformelle vurderingshandlinger som undervisvurdering, viser de til ordinær tilbakemelding i den pågående undervisnings- og læringsprosessen. Lærerne omtaler undervisvurdering som noe som skal guide elevenes læring og tjene til å øke elevenes læringsutbytte. Flere er også tydelig på at denne vurderingsformen skiller seg fra sluttvurderinger som er en mer tradisjonell vurdering med tellende karakterer. At vurdering for læring-pedagogikken har et fokus på økt læringsutbytte for alle, og at vurderingspraksis skal primært rette seg mot læring og ikke «domsavsigelser» i form av karakterer, er en type holdning og oppfatning mot vurderingsfeltet som virker kjent for lærerne gjennom deres fortellinger. Like fullt er det verdt å merke seg at undervisvurderingen er instrumentell i den grad at den har den avsluttende tellende karakteren som sin endelige målsetting. Flere lærere uttrykker at elevene får tilbakemelding på hva de har prestert (undervis) og hva som skal til for å nå en bestemt karakter. Lærerne forteller at elevene i stor grad er orientert mot hva som skal til for å oppnå en ønsket karakter og at lærerens instruksjon og veiledning skal gjøre elevene i stand til å nå denne karakteren. Så kan det jo også sies at dersom en elev mestrer det som skal til for å kunne forbedre karakteren sin, så har kanskje eleven også økt læringsutbyttet. Videre synes også undervisvurderinger å være noe som er vanlig i musikkfaget. Selv om denne vurderingsformen løftes opp som et sentralt begrep i ny vurderingspraksis og er vurdering for læringens fremste kjennetegn, representerer denne vurderingsformen i seg selv ingen ny praksis for lærerne i min studie.

9.2. Endringsfortellinger: Teoretisk perspektivering

Bortsett fra Gry, forteller lærerne i denne studien at deres vurderingspraksis er endret som følge av det økte fokuset på vurdering på 2000-tallet. Dette resultatet synes å være i tråd med Hodgsons evaluering av vurdering under Kunnskapsløftet (Hodgson et al. 2010). I denne evalueringen rapporterer over tre fjerdedeler av lærerne i utvalget, som inkluderer lærere både i grunnskole og videregående opplæring, at de har endret vurderingspraksis etter Kunnskapsløftet som utdanningsreform. Den viktigste endringen er det forskerne kaller økt formalisering av vurderingsarbeidet, dvs. at lærerne er tidligere i måten de tenker og praktiserer vurdering på. Økt dokumentasjon er en følge av denne endrede praksisen og lærerne forteller at de i større grad enn før kommuniserer mål og vurderingskriterier med elevene og gir elevene faglige tilbakemeldinger og informasjon om hvordan de kan forbedre sin kompetanse. En endring som også rapporteres i denne evalueringen er lærernes oppfatning av et større fokus på det å være eksplisitt på hvilke kriterier som ligger til grunn for ulike vurderinger, og at disse også skal kommuniseres ut til elevene. Musikkfaget inngår ikke denne evalueringen (den tar kun for seg fagene norsk, naturfag og samfunnsfag), men jeg kjenner igjen tilsvarende resultat i min studie om endringer i musikk lærernes rapporterte vurderingspraksis. Det er det formative vurderingsaspektet som synes å være vesentlig i den store fortellingen om «ny» vurderingspraksis, slik den fremstilles gjennom vurdering for læring-pedagogikken og i Kunnskapsløftets utdanningsreform. Like fullt synes det summative aspektet å være det som vektlegges i mine informanternes fortellinger, der det kan virke som om lærerne anvender teknikker og prinsipper fra vurdering for læring-pedagogikken som verktøy for å sikre karakterarbeidet og karakterbegrunnelsene.

Underveisvurdering

Underveisvurdering er et sentralt begrep knyttet til Kunnskapsløftet og er også et sentralt begrep i musikk lærernes fortellinger om vurderingspraksis. Lærerne viser gjennom sine fortellinger at de har en forståelse for denne vurderingsformen, vurderingsformens teoretiske forutsetninger og de formelle retningslinjene som er knyttet til denne vurderingsformen. Men begrepet representerer likevel ingen særskilt ny praksis slik det forstås og brukes av

lærerne i min studie. I Oslo kommunes veiledningshefte for vurdering i musikk på ungdomstrinnet står dette om undervisvurdering:

Den viktigste formen for undervisvurdering er den kontinuerlige tilbakemeldingen læreren gir eleven i klasserommet. I musikkfaget foregår denne typen veiledning og vurdering i stor grad allerede. I praktisk, utøvende og skapende arbeid gir læreren (og elever) hele tiden faglige tilbakemeldinger ved å påpeke hva som er bra, korrigere feil, stille faglige spørsmål om for eksempel uttrykk, håndverk og virkemidler, og eventuelt foreslå alternative løsninger (Sætre og Vinge 2009: 5).

Her blir undervisvurdering nærmest synonymt med ordinær musikkundervisning, noe som støttes av Keith Swanwick når han hevder «(...) to teach is to assess» (Swanwick 1988: 151). Musikkklærerne i min studie forstår også undervisvurdering som slike kontinuerlige tilbakemeldinger til elevene i den pågående undervisningen. Slike tilbakemeldinger er et premiss for å kunne veilede eleven, særlig i utøving på instrument og i det skapende arbeid, hevder de. Swanwick skriver tilsvarende: «How can we respond to students in any meaningful way without assessing what they do, make or say?» (ibid.).

At undervisvurderinger og andre formative vurderingsformer, som vektlegges i forskriften og «introdueres» i den norske skolen under vurdering for læring-vignetten, i seg selv ikke representerer en ny praksis hos informantene i min studie, får ytterligere et perspektiv hos Steinar Kvale når han hevder:

What today may be announced as significant innovations in assessment for learning in school – such as feedback, formative assessment, peer assessment, and self-assessment – have been key parts of apprentice training in European crafts since medieval times (Kvale 2008: 197)

Martin Fautley (2007) skriver at da britiske skolemyndigheter, som ledd i deres nasjonale satsing på økt læringsutbytte på ungdomstrinnet (Key stage 3 strategy), skulle finne videoeksempler på god undervisvurdering for å vise til lærere for samtlige skolefag som inspirasjon, valgte de musikkfaget. Det som her ble trukket frem som gode eksempler på undervisvurderinger var helt ordinær musikkundervisning, med regulære lærer-elev-interaksjoner i praktisk utøvende læringsaktiviteter. Tilsvarende: På hjemmesidene til Utdanningsdirektoratet eksemplifiseres gode formative vurderingshandlinger

blant annet ved å vise til praksiser fra kunstfag.⁶⁴ I et eksempel kan vi se hvordan elever på Frikarakademiet arbeider med spesifikke danseteknikker som skal inn i en større koreografi. Elevene får konkrete tilbakemeldinger og veiledning fra danseinstruktøren, ikke ulikt den instruksjon som ville være identifiserbar på de aller fleste tilsvarende dansestudioer.

Musikklærerne i min studie rapporterer heller ikke om noen særlige utfordringer knyttet til denne ordinære formative lærer-elev-interaksjonen. De forteller også at de opplever undervisningsvurdering som enklere i musikkfaget enn i andre fag. Dette kan skyldes at ferdighetsinnlæring i musikkfaget kan være ganske konkret og synlig: *Her plasserer du fingeren, slik beveger du kroppen, her klapper vi slik osv.* Gjennom fortellingene på beslutningsområdet (10), skal vi se at oppfatningen om denne «konkrete» og «synlige» ferdighetsinnlæringen også kan spille inn i lærernes beslutninger om hvilke aktiviteter som skal inngå i den summative vurderingen av elevene.

Fautley (2007, op. cit.) hevder også at formativ vurdering finner sted i kompositorisk arbeid når læreren hører på et stykke musikk som elevene har laget og setter seg ned med elevene og diskuterer ideer for videreutvikling. Dette er så innvevd i den daglige undervisningen, som også veilederen for Oslo kommune beskriver (Sætre og Vinge 2009, op. cit.), at Fautley gjerne karakteriserer disse lærer-elev-dialogene som «the bread-and-butter interactions of the music lesson» (Fautley 2007: 2). Også i dette anliggendet støtter Utdanningsdirektoratets nettsider seg til kunstfag for gode eksempler. Et eksempel hentet utenfor formelle opplæringsinstitusjoner viser forfatteren Gert Nygårdshaugs i samtale med sin forlegger på Cappelen Damm. Forleggeren gir tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen. I stedet for å fortelle forfatteren hva han skal gjøre, stiller forleggeren spørsmål om den skrevne teksten. Hun er opptatt av at forfatteren selv skal kunne gjøre selvstendige vurderinger på hvilke deler av romanen som kan forbedres. Med andre ord vil spørsmålene kunne hjelpe forfatteren med å finne alternative løsninger. Denne formen for dialektisk vurderingssamtale er sentral i kjente

⁶⁴ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Eksempler-fra-praksis/>

praktiske metodekonsepter, f.eks. *metodisk komposisjon* (Bakke 1995) og *lyttemetodikk* (Espeland 1991). Denne litteraturen anbefaler læreren å stille spørsmål, og ikke bare presentere svarene, for å øke forståelsen, refleksjonen og bevisstheten hos elevene om kunstneriske uttrykksformer og egne kreative prosesser.

Underveisvurdering som systematikk

Selv om vurderingslitteraturen omtaler formativ vurdering eller underveisvurderinger som noe som er vanlig og naturlig inkorporert i regulær musikkundervisning, og også langt på vei indikerer at modeller for god formativ vurdering kommer fra musikk- og kunstfag, kan det (dersom vi leser vurderingsforskriften nøye) virke som om konseptet underveisvurdering må forstås som noe mer enn slike ordinære veiledninger i den daglige undervisningen. Forskriften fastslår at tilbakemeldingene til elevene skal inneholde *velbegrunnet* informasjon og at det skal være en *systematikk* i denne tilbakemeldingen, dels gjennom halvårsvurderinger og formelle elevsamtaler. Det skal også kunne dokumenteres at underveisvurderinger er gitt. Hos Rolf ser vi hentydninger til et litt mer differensiert syn på aspektet når han hevder:

Rolf: Vi har et veldig fokus på vurdering for læring her på skolen ved at vi bruker vurdering hele tida, ikke bare som en sånn feedback til elevene, men hele tida brette det ned i sånne, hva skal jeg si, sånne momenter som: «Dette kan du bli bedre på, dette mestrer du, dette kan du rette fokuset ditt på».

Utsagnet fra Rolf viser til en vurderingspraksis som også skiller mellom kontinuerlige tilbakemeldinger til elevene i den pågående undervisningsprosessen, og den formen for systematikk som ligger forut for denne ved at kompetansemål brytes ned i momenter som læreren mener vil guide elevenes læringsprosess. En ting er at læreren gir tilbakemeldinger på hva elevene får til i øvingen og i skapingen, en annen ting er at læreren har på forhånd gjort en analytisk vurdering av hva som er målet og hvilke kriterier som inngår i denne målstyringen. I de påfølgende kapitlene ser vi eksempler på hvordan lærerne forholder seg til dette gjennom konstruksjonen av kriterier og kjennetegn på måloppnåelse og hvilken funksjon dette arbeidet ser ut til å tjene.

Intensjonene med undervisvurderingen og prinsippene bak «vurdering for læring» oppleves altså som positive hos lærerne i studien, men vi kan stille spørsmål ved hva av dette som faktisk blir implementert og med hvilke begrunnelser. Det spesifikt «nye» i denne praksisen, i tråd med forskriften, synes å være en systematisk og analytisk orientering til vurderingene. Som vi skal se i påfølgende kapitler viser fortellingene til lærerne noe variasjon med tanke på en slik systematisk vurderingspraksis. Man kan også stille spørsmål om en systematisk form for undervisvurdering med økt læring som intensjon overhodet er mulig i musikkfaget på ungdomstrinnet gitt fagets rammefaktorer. Det ser jeg nærmere på gjennom fortellingene om betingelsesområdes rammefaktorer (avsnitt 9.4).

9.3. Lærerforutsetninger

Lærerens forutsetninger for å vurdere i musikk forstås i denne studien som en stor og kompleks kategori. Den består av en rekke kompetanser og erfaringer knyttet til musikkfeltet, vurderingsfeltet og pedagogisk erfaring generelt. I forrige kapittel om endringsfortellinger så vi blant annet at den «nye» vurderingspraksisen som gjennomføres på de ulike skolene var ukjent for Gry. Hun fortalte at hun ikke var blitt informert og kurset av ledelsen på skolen i nye retningslinjer for vurdering. Andre lærere på sin side, f.eks. Inge, Una og Mats, fortalte at vurdering var et fokusområde på deres skoler og at ledelsen la til rette for at lærerne fikk utveksle ideer og opplegg om vurdering, og på denne måten kunne utvikle sin vurderingskompetanse. I dette kapitlet ser jeg nærmere på hvordan lærerne har tilegnet seg vurderingskompetanse og hvilke instanser som ser ut til å påvirke lærernes praksis i denne sammenheng. I analysen av materialet sto følgende kategorier frem som interessante: Vurdering som tema i egen utdanning, skoleledelsens betydning for vurderingspraksis, lærersamarbeid om vurdering og kompetanseheving gjennom egenerfaring.

9.3.1. Vurdering som tema i egen utdanning

Elevvurdering inngår blant oppgavene en musikk lærer på en eller annen måte må forholde seg til i skolen. Læreren skal gi tilbakemeldinger til elevene i læringsprosessen, og på ungdomsskolen må også musikk læreren sette standpunkt karakterer. Når det forventes at læreren skal vurdere elever på ulike tidspunkt og med ulike begrunnelser, bør en derfor også anta at dette er et aspekt som berøres i den profesjonsforberedende utdanningen.

Studiens mest erfarne lærere, Inge og Ole, tillegger vurdering som tema i egen utdanning ingen betydning for egen vurderingspraksis eller vurderingskompetanse. De kan heller ikke huske om dette i det hele tatt var et tema. Thea og Gry, som begge har musikkutdanning fra 1990-tallet, har heller ingen minner om vurdering som tema i deres utdanninger. Vilde, som i avsnittet om endringsfortellinger uttrykte en stor usikkerhet når det kom til vurdering og spesielt i forhold til å sette karakterer, slår fast at vurdering var et ikke-tema.

Vilde: Jeg synes det med vurdering var veldig vanskelig, jeg hadde ikke lært noe om det på lærerskolen for å si det sånn.

Jeg: Du er allmennlærer og da har du også pedagogikk og generell fagdidaktikk i studiet ditt. Vurdering var ikke et emne der heller?

Vilde: Ingen ting.

Una har tilsvarende fortelling.

Una: Det var så lite at det vil jeg si nei på. Det var så latterlig. Det var helt håpløst. Virkelig. Der var helt latterlig lite om vurdering. Det var ikke noe praktisk i det hele tatt. Jeg fikk ikke et eneste praktisk tips på PPU. Det var et bortkasta år for min del, det er det flere som er enige om her (latter).

Også Mats og Lars, som begge har lærerskolebakgrunn, forteller det samme: Vurdering var verken tema i musikkdidaktikken eller i den generelle pedagogikken, minnes de. Både Rolf, Dag og Odd forteller at vurdering ble berørt som en del av pedagogikkfaget, men det var mer en teoretisk tilnærming sier de. En praktisk utprøving av vurderingsteknikker og prosesser ble de aldri konfrontert med. De ytrer også, i likhet med Una og Vilde, en kritisk holdning til lærerutdanningens yrkesforberedende rolle i denne sammenheng.

Rolf: Med få unntak, er lærere som underviser i pedagogikk noen av de verste pedagogene jeg har vært utsatt for (latter). Altså man lærer noe teori og sånn, men man lærer ikke noen ting i forhold til det man lærer ved å gjøre det sjøl.

I denne studien er det kun Line, Erik og Nina som snakker positivt om vurdering i egne utdanninger. Line forteller at hun jobbet som lærer samtidig som hun tok PPU og at hun på denne måten fikk prøvd ut i praksis mye av det hun lærte i utdanningen. Også Erik og Nina, som er studiens ferskeste lærere, opplevde en særlig vektlegging av vurderingsperspektivet i egne utdanninger, både i form av teoretiske forelesninger og utprøving i praksis under kyndig veiledning.

Nina: Vi lærte å sette opp mål og vi lærte at man skal vurdere elevene etter det man faktisk har sagt og ikke masse andre ting.

9.3.2. Skoleledelsens betydning

Når vurdering ikke har vært et tema i lærernes utdanning av særlig betydning for deres vurderingspraksis, vil en vurderingskompetanse først og fremst måtte tilegnes og utvikles på lærernes skoler. Videre legger Kunnskapsløftet opp til lokal valgfrihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen (se avsnitt 4.2). Læreplanen fastsetter de nasjonale kompetansemålene, men overlater til den enkelte skole å bryte ned disse til mer konkrete læringsmål med tilhørende vurderingskriterier. I hvilken grad informantene opplever at ledelsen tilrettelegger for et slikt arbeid, eller kommer med spesifikke føringer for vurderingsarbeidet, er forhold som vi har sett at informantene opplever noe ulikt.

Konstruktiv påvirkning

Foruten Gry og Dag, preges fortellingene til informantene av en ledelse som oppfordrer lærerne på skolen til å nærme seg vurdering på en bestemt måte. Det handler om en ledelse som kurser sine ansatte i «vurdering for læring»; som sørger for at alle lærere benytter samme skjemaer og maler for vurdering; som vektlegger rapportering og skriftlighet, men som også setter av møtetid

slik at lærerne kan jobbe sammen, lære av hverandre og på den måten øke forutsetningene for en fungerende vurderingspraksis.

Line: Ledelsen har hatt et veldig fokus på vurdering. Vi ble satt sammen i team og skulle samarbeide om vurderingskjennetegn og sånn (...) musikkseksjonen har jobba ut de vurderingskjennetegnene i felleskap.

Ole forteller blant annet om en ledelse som er tydelig på at undervisningspersonalet skal bruke en kriteriebasert vurdering og kommunisere vurderingskriteriene tydelig til elevene i forkant av en hver vurderingssituasjon.

Ole: Ledelsen oppfordrer oss til å gjøre kompetansemålene, og de ulike gradene for å oppnå kompetanse, klare for elevene. Vi skal skriftliggjøre mest mulig.

Thea forteller at skolen er opptatt av at alle elevene «skal bli sett». En måte å «se alle elevene» er å ha hyppige vurderingssituasjoner, forteller Thea. Thea forteller også at ledelsen fokuserer på like rammer omkring den undervisningen elevene møter: Enhver undervisningstime skal starte med fokus på konkrete mål slik at alle elevene er klar over hva de skal lære og helst avslutte med en samtale om hva elevene har lært. Denne måten å kommunisere læringsmål på og samtale med elevene omkring disse målene, er et sentralt metodisk prinsipp i vurdering for læring-pedagogikken (se avsnitt 2.4.1) og også en kjent praksis for de fleste av studiens informanter.

Erik har ikke jobbet på skolen mer enn et par måneder når intervjuet finner sted og forteller derfor at han ikke har fått noen direktiver eller kursing av skolens ledelse på vurdering ennå. Erik trekker heller frem nyttige samtaler med lærerkollegiet. Han sier at han prøver å handle i samsvar med en «vurderingskultur» han opplever at skolen har. Det går frem av intervjuet at denne kulturen også tilsvarende den praksisen som er beskrevet ovenfor.

Negativ innvirkning

I likhet med Gry svarer Dag negativt på spørsmålet om skoleledelsen oppfordrer han til å nærme seg vurdering på en spesifikk måte.

Jeg: På denne skolen her. Oppfordrer ledelsen deg til å nærme deg vurdering på en spesiell måte?

Dag: Nei.

Jeg: Du jobber aleine?

Dag: Ja.

Jeg: Så du er din egen...

Dag: Jeg er Napoleon.

Jeg: Du styrer skuta sjøl?

Dag: Ja.

Dag uttrykker flere ganger i intervjuet en meget kritisk holdning til skolens ledelse. Det handler blant annet om hvordan han opplever at musikkfaget blir prioritert i forhold til de andre skolefagene. Han er sikker på at ledelsen på skolen tar timer fra musikkfaget og bruker disse på andre skolefag. Der andre informanter vektlegger skolens arbeid med en felles vurderingskultur, er Dag opptatt av den måten ledelsen øver innflytelse på hans faglige vurdering av elevene i vitnemålsarbeidet. Han er av den oppfatning at ledelsen ønsker at han skal sette gode karakterer i musikkfaget for å unngå bråk og merarbeid. Bråk og merarbeid inntreffer når elevene ikke får de karakterene de forventer og dermed setter i gang «hele klageapparatet», forteller Dag. Dag foreslår flere grunner til at elevene klager på karakteren. Den ene handler om fagets vektlegging av praktiske utøvende aktiviteter, der andre fag har mer konkrete teoretiske områder som kan vurderes skriftlig. Selv om Dag forteller at han bruker vurderingskriterier på utøvende aktiviteter, fremholder han at disse alltid har et «subjektivt» trekk ved seg. Han mener at han dermed stiller seg åpen for kritikk og diskusjon. Det hadde vært mindre diskusjon om elevenes kompetanse også ble vurdert av andre, for eksempel ved en eksternt vurdert eksamen, mener Dag.

Dag: Jeg ville kanskje vurdert noen elever annerledes hvis det ikke hadde vært for det trykket. Hadde det vært eksamen så hadde jeg kanskje satt dem på fire selv om det nå er sånn «åh, han jobba så godt». Så jeg putter dem opp på fem fordi at det er kutyme for det da. De gangene som jeg har gjort det motsatte så har reaksjonene vært negative.

Han forteller at han særlig i det første året som lærer var ganske streng når det gjaldt karakterer og fikk mange klager fra elever og foreldre. Her opplevde han at skolens ledelse utøvde et særlig press.

Dag: Første året jeg jobba. Ut i skolen, vet du. Jeg skulle være idealist. Bare problemer. Bare tull. Inn til rektor og «bla bla bla». Og sånn er det ikke sant – de passer alltid ryggen sin. De sier jo på en måte «nei, du må jo sette det som er riktig i forhold til måla og sånn, men er det ingen av disse elevene som kan gå opp?». Og bare ved å bli... som ung lærer... som ny lærer å bli kalt inn til rektor på karaktermøte og sånn og så liksom: «Ja, nå må du sette karakterer etter måla». Det er bare tull. Det første du gjør etter å ha vært i et sånt møte er jo å gå ut og sette opp karakterene og gi lista tilbake.

Lærerne i denne studien har en oppfatning av at musikk er ett av de fagene som har flest klager på standpunkt karakteren og flere av informantene forteller, i likhet med Dag, at de har erfaring med slike klagesaker. I formelle klagesaker har skolens ledelse en viktig rolle i selve saksgangen, men lærerne trekker også frem ledelsens «forebyggende» rolle. Mats fortalte i avsnitt 9.1 om det han opplevde som et krav fra ledelsen om å skriftliggjøre mest mulig av vurderingsarbeidet. Årsaken til dette kravet var ifølge Mats «et økende fokus på elevenes klagerett». Ved eventuelle klager må Mats kunne dokumentere grunnlaget for elevvurderingen. Tilsvarende får Lars beskjed fra sin ledelse at det er viktig at undervisningen blir lagt opp etter fagplanen og at standpunkt karakteren skal dekke kompetansemålene. Ved en eventuelt formell klage så må Lars kunne dokumentere dette forholdet.

9.3.3. Lærersamarbeid om vurdering

Informantpresentasjonen i avsnitt 8.1.2 viser en variasjon med hensyn til antall ansatte musikk lærere på de ulike skolene. Dag, Erik og Mats er eneste musikk lærer på ungdomstrinnet på sine skoler. På skolene til Rolf, Ole, Odd, Lars og Thea er de to. De resterende skolene har flere musikk lærere. Forutsetningene for lærersamarbeid er dermed ulikt hos informantene i studien. Der Dag omtaler seg som «Napoleon» og med det tilskriver alt som skjer i musikkfaget egne valg og beslutninger, tillegger andre informanter deres kollegaers veiledning og samarbeid om utarbeidelse av mål og vurderingskriterier stor betydning. Som vi så i avsnitt 9.3.2, opplever de fleste informantene at ledelsen på skolen legger til rette for et samarbeid om

vurderingspraksis. I det følgende ser jeg nærmere på informantenes fortellinger om lærersamarbeidets betydning for vurderingspraksis.

Kollegaveiledning og utveksling av opplegg

Una forteller at hun fikk en forsmak på det som omtales som «ny» vurderingspraksis tidlig i lærerkarrieren. En ansatt på skolen var amerikansk og hadde jobbet mange år i skolen i USA. Ifølge Una ble de ansatte på skolen kurset av denne læreren i kriterietenkning og rubrics-utforming (kjennetegn på måloppnåelse) på et tidligere tidspunkt enn Utdanningsdirektoratets utprøving av kjennetegn i fag (UDIR 2007). For denne læreren var det viktig å forandre holdningene til de ansatte om vurderingens funksjon: Hensikten med prøver og tester var å hjelpe elevene frem, ikke «straffe dem». En måte å hjelpe elevene frem på var å være tydelig på hvilke temaer de skulle prøves i. «Radikale» ideer, som å la elevene få vite spørsmålene på prøvene dager i forveien slik at de kunne forberede seg, ble også prøvd ut.

Una: «Hva!? Skal elevene vite hva de blir vurdert til, liksom sånn, men da kan de jo klare det!», men: «Ja!» (latter). Så det var liksom en sånn helomvending da. Personalet her har blitt bytta ut siden den gangen. Før var det mange gamlisser som satt på hver sin tue og aldri snakka sammen og delte opplegg.

Dag, Erik og Mats er eneste ansatte musikk lærere på sine skoler og har derfor ingen andre faglærere å samarbeide med. Men der Dag fremholder at han ikke samarbeider med noen, verken om undervisning eller vurdering, forteller Mats og Erik at de kan finne støtte og inspirasjon for deres vurderingspraksis i et utvidet praksisfelleskap med lærere fra andre fag. På skolen til Gry er det i alt fire musikk lærere, men hun finner ingen hjelp og støtte hos kollegaen på ungdomstrinnet.

Gry: Jeg skulle så gjerne snakka mer med han, men han har så mye å gjøre at han ikke har tid til å snakke.

Jeg: Så du holder på for eget forgodtbefinnende?

Gry: Dessverre så gjør jeg det. Og det gjør han også.

Samarbeid om vurdering

Erfaringene til Gry, som er inne i sitt første år som musikk lærer, er vesentlig annerledes enn erfaringene til Erik og Nina som også er ferske i jobben. Der Gry må klare seg helt på egenhånd, forteller Erik og Nina om samarbeid. Erik er riktignok eneste musikk lærer, men fremhever likevel et godt kollegasamarbeid. På skolen til Nina har musikk-kollegaene jobbet masse med vurdering. De har konstruert gode vurderingsverktøy og utarbeidet prosedyrer for vurdering, forteller Nina. Nina kommer så å si til dekket bord.

Nina: Foruten noen små justeringer bruker jeg det de har fra før for jeg synes det var bra.

Nina forteller om et utstrakt samarbeid mellom de fire musikk lærerne på skolen når det kommer til undervisning og vurdering. Fortellingen her står i sterk kontrast til fortellingen til Gry.

Jeg: Er dere mange som har de samme elevene?

Nina: To stykker på hver klasse. Vi har enten et opplegg sammen i full klasse der begge kan gå rundt og hjelpe, eller så deler gruppa i to.

Jeg: Det er veldig luksus da. Det er ikke mange som har det sånn.

Nina: Nei, det er veldig luksus (...) for meg som er ny lærer så er det fantastisk, for jeg får så mye hjelp med planlegging og vurdering og alt som skal skje. Jeg blir guida gjennom alt av folk som har gjort det før. Så det er bare helt knall.

En sentral utfordring som flere lærere trekker frem i fortellingen om vurderingspraksis knytter seg til en usikkerhet rundt det å vurdere elevenes utøving av musikk. Denne usikkerheten blir mindre dersom det er flere lærere om vurderingen, forteller de.

Una: Vi er en god seksjon, vi som jobber med musikk. Vi jobber tett sammen og hjelper hverandre. Vi er ofte to stykker når viktige ting skal vurderes. Det har vært kjempeviktig.

Lars: I fjor brukte vi den her (viser fram et skjema med vurderingskriterier for gitar) (...) Så satt vi to og fikk alle 100 elevene til å spille for oss, bare for å sjekke om vi var enige, og det var vi sånn mer eller mindre. Men det er jo vanskelig.

Odd: Vi har relativt god tid siden vi er to lærere til å prate med elevene i forbindelse med den spilleprøven. Og da får de veldig konkret tilbakemelding på hva som er bra og en konkret tilbakemelding på hva som skulle vært bedre hvis de skulle fått en bedre karakter.

Vilde jobber på en skole med to andre musikk lærere, men det er ikke lagt opp til delingstimer eller samarbeid om undervisning eller vurdering. Her har Vilde en annen litt annen erfaring fra en skole hun jobbet på før. Denne erfaringen likner erfaringene til Una, Lars og Odd.

Vilde: (...) vi var alltid to lærere til stede i hver klasse og da var det der mye lettere å vurdere. Da var det en diskusjon oss to i mellom. Jeg synes det er vanskeligere når jeg sitter aleine med det.

Inge trekker også frem lærersamarbeid som noe positivt når det gjelder vurdering. Inge forteller at musikk lærerne på hans skole har forskjellige faglige kompetanser. Når de ulike lærerne fokuserer på sine spesialområder styrker det ikke bare undervisningen for den enkelte eleven, men også vurderingene forteller han.

Inge: Vi hadde et interessant prosjekt på tiende trinn i fjor. Vi delte fire klasser i seks grupper og så var vi tre lærere på prosjektet. Hver gruppe var en periode hos den ene, neste periode hos lærer nummer to, og siste periode hos lærer nummer tre. Og vi fordypet oss i ulike temaer ut i fra vår egen kompetanse og enighet oss i mellom. Elevene fikk tre forskjellige lærere, tre forskjellige temaer og da følte vi at vurderingen ble mye sterkere. Vi var tre lærere som samarbeidet om sluttvurderingene og det følte jeg var en sikker, god og trygg vurdering av elevene. Men det er jo aldri enkelt.

Minske tolkningsrommet

Som vi har sett tidligere har ingen på Unas skole formell musikkfaglig kompetanse. Dette forholdet trekker Una stadig frem som en forklaring på utfordringer når det gjelder både valg av musikkfaglig innhold og når det gjelder vurderinger og begrunnelser. Men, likt som hos Inge samarbeider også hennes kollegaer godt og tar aktivt i bruk de interessene, kunnskapene og ressursene den enkelte lærer besitter.

Una: Det er flere som spiller i band. Noen som har gått på folkehøgskole og hatt musikk. Det er en som har drevet med dans. Når vi kommer

sammen, så har vi faktisk en god del kompetanse. Så når vi utarbeider vurderingskriterier på en type musikkaktivitet så henter vi inn den personen som har drevet en del med det og har en del innsikt i det.

Som vi så i avsnitt 9.1.1 snakket Una om viktigheten av å «strømlineforme» vurderingene. En strømlineforming av vurderingene handler om at lærerne skal bli mest mulig omforent om kvalitetsbeskrivelsene slik de kommer til uttrykk på papiret. Det handler videre om å konkretisere i størst mulig grad kjennetegnene på måloppnåelse slik at tolkningsrommet mellom elevene og lærerne blir minst mulig. Som vi også kan se av dokumentoversikten (tabell 3, avsnitt 8.1.2) er det Una som har flest dokumenter. Disse omfatter oppgaveformuleringer, kriterier og kjennetegn utarbeidet for alle formelle vurderingssituasjoner på ungdomstrinnet.

Inge oppfatter samarbeidet i kollegiet som positivt, men inntar en litt nyansert og pragmatisk holdning til vurderingsverktøyets funksjon som felles «tolkningsfri» referanse:

Inge: Vi har disse kompetansemålene som vi har brutt ned på 8., 9. og 10. trinn. Og vi er et kollegium på 4 musikk lærere – potensielt 5 på ungdomstrinnet. Og vi har veldig ulike oppfatninger av ting. Vi må prøve å enes om noe, men likevel så tror jeg nok at når vi kommer hvert til vårt så vil vi arbeide på måter som vi synes fungerer best for oss selv. Vi går nok litt bort fra de helt konkrete setningene som vi har skrevet inn der, men prøver samtidig å forholde oss til en felles mal.

9.3.4. Kompetanseheving gjennom egenerfaring

Informantene i denne studien peker på mange kilder for utvikling av vurderingskompetanse. Vi har sett på utdanning, skoleledelse og praksisfelleskap med andre lærere, som slike kilder. En ressurs som flere trekker frem er vurderingsveilederen som Oslo kommune publiserte i 2009 (Sætre og Vinge 2009). Informantene som kjenner til veilederen forteller at den gir gode innspill og konkrete eksempler på vurderingsarbeid i musikkfaget. Dokumentpresentasjonen (appendiks, del 1) bekrefter også at flere lærere bruker de samme skjemaene, nærmest uredigert, slik de fremstår i veiledningsheftet. I forbindelse med lanseringen av veiledningsheftet ble det også organisert noen samlinger om elevvurdering i musikkfaget. På samlingene

satt musikk lærere på tvers av skoler i mindre arbeidsgrupper og fikk anledning til å utveksle ideer og synspunkter. Line var på en slik samling og forteller at for henne og hennes kollegaer hadde denne samlingen nærmest en konsoliderende funksjon på en allerede etablert praksis.

Line: Da vi kom på det kurset hadde vi jobba med kjennetegn på forhånd. Så da vi satt i grupper og skulle komme med forslag på kvalitetsbeskrivelser var det kjempenyttig for vi fikk bryna oss på våre egne ideer. Vi ble nesten litt store på det for vi tenkte at de kjennetegnene vi hadde var bedre enn det de andre foreslo (...) og det var det som var så nyttig med de samlingene. At vi fikk samkjørt litt. Veldig interessant hvordan noen for eksempel velger en låt som alle elevene må spille. Klarer du å spille introen så får du toer, klarer du... det går an å tenke slik også, men vi har ikke valgt å gjøre det sånn.

Veiledningsmateriell og vurderingskurs oppleves hos lærerne i studien som positive ressurser for kompetanseheving, men læring gjennom «egenerfaring» fremstår like fullt som den vesentligste kilden for utvikling av vurderingskompetanse og i formingen av vurderingspraksis. Vurderingskompetanse utvikles i denne forstand på bakgrunn av de utfordringer og behov som den enkelte lærer møter i praksis.

Thea forteller blant annet at hun i begynnelsen av sin lærerkarriere erfarte at hun ville trenge et system for å skille alle sine 150 elever fra hverandre. Systemet, som hun forteller at hun utviklet over tid, handler om hyppige vurderingssituasjoner og grundig dokumentasjon på den enkelte elev. Dette har hun lært ved å se på andre lærere på skolen og som hun sier: «gjennom mitt eget hode». Una, som tydelig fremhevet kollegasamarbeid som en viktig ressurs for hennes vurderingspraksis, snakker også om en «levd» erfaring. Man kan ikke bare lese seg opp på elevvurdering – elevvurdering er en type kompetanse som man lærer seg i praksis. Gjennom praksis vil man danne seg et bilde av elevenes forutsetninger på gitte alderstrinn og tilsvarende hva man kan forvente av elevene, forteller hun.

Una: Det er som med lesning, du må mengdelese. Du må rette mye, du må få et bilde av hva elever i den alderen liksom får til.

«Magefølelse»

Inge forteller at han bruker en form for «magefølelse» i vurderingsarbeidet, og at han har brukt mange år på å lære seg å stole på denne. Selv om Inge beskriver egen vurderingspraksis som mer systematisk «nå» enn «før» (se avsnitt 9.1.1), synes han at denne systematiske vurderingspraksisen ikke løser alle vurderingsutfordringene. Når han setter karakterer må han like fullt bruke en mer skjønnsmessig tilnærming.

Inge: Det går litt på sånn magefølelse som jeg tror veldig mange lærere bruker ved karaktersettinger (...) det er vel en sånn praksis hvor man vet at man har teorien i bunn, men man føler at man kan avgjøre der og da om «dette er en firer eller en femmer».

Ole, som også har jobbet lenge i skolen, forteller også at han bruker denne formen for «magefølelse». Han forteller at han «værer» på et tidlig tidspunkt om eleven er en firer- eller en femmerelev. Når Ole setter semesterkarakterer, har elevenes resultater på ulike arbeid dermed kun en «veiledende funksjon».

Ole: Altså. Det vi gjør i praksis er at vi ser etter karakterer på forskjellige områder. Vi setter en dansekarakter, en gitarkarakter, gjerne en sangkarakter også (...) så har vi gjerne en teoriprøve, og så setter vi sammen disse her. Og så ser vi hva det blir. Samtidig som vi gjør dette her så sier vi: «Men han er jo egentlig en firerelev». Altså vi tenker dette hele tiden mens vi jobber: «Hun er en femmerelev». «Hun har en dårlig prøve, men det får bare være, hun er en femmerelev for hun har de kvalitetene vi er ute etter i musikkfaget». Så samtidig som vi ser firkantet på karakterene, så sier vi: «Ja, men han er vel helst en treerelev». Vi bruker det altså, vi tenker sånn.

Jeg: Men når dere sier sånn: «men hun er jo en femmerelev», skyldes det at de kriteriene dere bruker i disse ulike aktivitetene ikke dekker alle de aspektene dere ønsker å måle?

Ole: Ja, det mener jeg faktisk.

Jeg: Og hva er det de ikke dekker da?

Ole: Nei det er... det er å se på helheten i det de driver med. At du ser på en elev at det de holder på med er meningsfylt for dem, eller at de skjønner det de holder på med – altså helheten i det de holder på med.

Modifisering av egen praksis

Også Erik, til tross for sin korte ansettelsestid, ser på erfaring som en viktig kilde for sin vurderingspraksis.

Erik: Det er mye jeg har gjort nå i høst som jeg kommer til å måtte gjøre annerledes til våren.

Jeg: Fordi?

Erik: Fordi at jeg har ikke noe erfaring med det, og jeg lærer nå.

Denne formen for formativ vurderingshandling, der læreren modifiserer egen undervisning, eller i dette tilfellet sin vurderingspraksis basert på erfaringer med vurderingshandling, er også et aspekt som den erfarne læreren Inge trekker frem i sin fortelling. Han forteller om utfordringer med å begrunne karakterer når elevenes egne forventninger og oppfatninger ikke samsvarer med hans vurdering. Han forteller at dess tydeligere han er på vurderingskriteriene, dess lettere er det for han å få aksept fra elevene karaktersetningen. Men han legger til:

Inge: Men her er vi i en prosess både elevene og jeg. Jeg lærer jo masse av hvordan jeg hører de opplever vurderingen. Og det å sammenlikne deres egen vurdering med min, er jo like mye en læringsprosess for meg som for dem.

Både Line og Nina forteller at de gjerne forandrer vurderingsskjemaene etter at de har prøvd dem ut. For Nina handler denne erfaringen om å justere kjennetegnene slik at de både blir mer relevante og mer konkrete slik at elevene også skjønner dem.

Line: Nå har vi kommet dit hvor vi har en del slike hovedkjennetegn. Så ser vi hvert år at de må revideres fordi vi skjønner selv at de ikke var så nyttige, eller at de ble litt på siden, eller at de ble litt feil. Og så ser vi også nå at vi må ha mye mer sånn tydelig ned til... altså mer ned på et sånn konkret nivå for at elevene skal kunne bruke det i sitt eget arbeid.

For Nina handler erfaringen om å justere forventningene til elevene. Dersom alle mestrer det hun underviser i og alle møter hennes kvalitetskrav, kan det på den ene måten forstås som positivt – undervisningen er god og alle elever henger med. Men hun sier også at det kan være en fare for at hennes forventninger til måloppnåelse er for lave.

Nina: Nå i høst hadde nesten alle fire og oppover på den praktiske testen. På en måte så er det jo flott, for da har vi har fått med veldig mange. Men på en annen side så sitter sikkert en hel haug og synes det er dødskjedelig.

Musikkfaglig kompetanse og musikererfaring

Mats vektlegger også erfaring som lærer som en kilde for sin vurderingspraksis. Han gjennomfører store samspillprosjekter med hele klasser der han er eneste lærer. Her har elevene ulike oppgaver: En eller to er vokalist, noen få spiller bandinstrumenter mens resten står i koret eller spiller rytmeinstrumenter (se også avsnitt 10.2.5). Han forteller at han må støtte seg på egen musikerkompetanse og erfaring når han vurderer elevenes prestasjoner på tvers av instrumentgrupper og vanskelighetsgrad, men han trekker også fram sin lærererfaring som grunn til at han i det hele tatt kan gjennomføre slike opplegg.

Mats: Jeg merker at jeg ikke hadde klart det i de to første årene som jeg jobbet, men nå har jeg gjort dette såpass mange ganger (...)

Rolf har ikke jobbet lenge som lærer og finner stor støtte i samarbeidet med ungdomstrinnets andre musikk lærere. Men dette handler gjerne om mer generelle pedagogiske aspekter ved det å jobbe i ungdomsskolen, forteller han. Likt som Mats, lener også Rolf seg på sin musikerkompetanse og musikkfaglige utdanning:

JV: Hvor har du lært å vurdere elevenes kompetanse?

Rolf: Jeg vet ikke, det er en slags kombinasjon. Jeg har spilt som utøvende musiker veldig lenge og jeg har en lang utdanning. Så jeg har en slags «faglig pondus» på en måte. Det er nok en slags kombinasjon mellom input fra kurs, input fra andre lærere som har holdt på med dette lengre enn meg (...) i kombinasjon med en ganske ok faglig ballast.

Una har ikke denne «faglige pondusen» som Rolf her sikter til. Hun har heller ikke en type musikererfaring som blant andre Mats og Rolf fremhever i sine fortellinger. Når Una beskriver sin vurderingspraksis blir en slik «mangel» stadig referert til. Hun forklarer behovet for et utstrakt samarbeid i vurderingsarbeidet, og i konstruksjonen og bruken av vurderingsverktøy, blant

annet i denne manglende formelle musikkfaglige kompetansen (se også avsnitt 9.1.1).

9.3.5. Oppsummering: Lærerforutsetninger

I dette kapittelet har vi sett på lærernes forutsetninger for vurdering, hvordan lærerne har tilegnet seg vurderingskompetanse og hvilke instanser som ser ut til å påvirke lærernes praksis i denne sammenheng. Temaet ble behandlet gjennom kategoriene «vurdering som tema i egen utdanning», «skoleledelsens betydning for vurderingspraksis», «lærersamarbeid om vurdering» og «kompetanseheving gjennom egenerfaring».

Foruten Line, Erik og Nina, tillegger informantene i denne studien egen lærerutdanning ingen betydning for deres aktuelle vurderingspraksis. Flere ytrer seg også kritisk til det de anser som manglende yrkesforberedelse i egen utdanning med hensyn til dette aspektet. Som vi leste i endringsfortellingene i avsnitt 9.1.1, trakk Una og Vilde eksplisitt fram manglende fokus på vurdering i egne utdanninger når de fortalte om de utfordringer de ble konfrontert med i sine første år som lærere. Det at det er studiens ferskeste lærere, Erik og Nina, som tillegger egen lærerutdanning stor betydning når de beskriver aktuell vurderingspraksis, passer godt til forståelsen av et økende fokus på vurdering i norsk skole på 2000-tallet, som jeg redegjorde for i kapittel 4 og som også ble empirisk belagt i avsnittet om endringsfortellingene.

Skolens ledelse innvirker på lærernes vurderingspraksis i ulik grad. Foruten Dag og Gry forteller lærerne om en ledelse som gjennom oppfordringer, kursing eller direktiver påvirker lærernes vurderingspraksis. Det handler om implementering av systemer for vurderinger, men også tilrettelegging for lærersamarbeid. Flere rapporterer også om en ledelse som sørger for at lærerne handler i forhold til forskrifter og dokumentasjonskrav med tanke på eventuelle klagesaker. Dag forteller om en ledelse som, etter hans syn, påvirker hans vurderingspraksis på en negativ måte. Det handler om at ledelsen ønsker at han skal gi gode karakterer i faget, både fordi det er en form for «tradisjon» og for å unngå merarbeid ved klagesaker.

Flere lærere forteller positivt om samarbeid med andre lærere når det gjelder utvikling av egen vurderingskompetanse og som forutsetninger for deres vurderingspraksis. Inge, Line, Nina og Una jobber alle på skoler med mange musikk lærere, og har etter sigende et godt fagmiljø i den forstand at man drar veksler på hverandres musikkfaglige kompetanse og interesser, både i undervisningssituasjonen og i vurderingsarbeidet. Erik, Nina og Gry er i sitt første år som musikk lærere. Der særlig Nina forteller om kollegaveiledning og samarbeid om vurdering som en viktig ressurs i hennes første år som lærer, er Gry tilsvarende overlatt til å finne ut av ting på egen hånd. De lærerne som jobber på skoler med flere musikk lærere forteller at de føler seg tryggere i vurderingsarbeidet hvis de er flere sammen om dette. Dette gjelder særlig i utøvende aktiviteter som spill på instrumenter. Gjennom samtaler og diskusjon omkring hva de har sett og hva de har hørt, vil de til slutt enes om en felles vurdering som de da anser som sikrere enn hvis de hadde vurdert alene.

Selv om kurs og veiledningsmaterieell ser ut til å ha en viss betydning for lærernes vurderingskompetanse, er det lærernes egenerfaring med å vurdere som tillegges størst betydning i lærernes fortellinger. Lærerne utvikler strategier og teknikker i møte med ulike utfordringer de selv møter i praksis. Lærerne forteller at de blir sikrere i lærerrollen over tid: De gjør seg erfaringer, modifierer egne opplegg og på den måten forbedrer egen vurderingspraksis. Lærere som har stått lenge i jobben forteller også om at de bruker en form for «magefølelse» i vurderingsarbeidet. Denne magefølelsen forstås som en personlig og intuitiv vurderingskompetanse som er utviklet gjennom utallige vurderings handlinger over tid.

9.4. Rammefaktorer

I avsnittet om endringsfortellinger (9.1.1) omtalte Odd vurdering som en «kamp» om å komme i mål med rettferdige vurderinger i et fag med mange elever og få timer. I forrige kapittel om lærerforutsetninger ble vurderingskompetanse fremstilt som noe som ble utviklet over tid i møte med diverse utfordringer i praksis. I dette kapitlet ser jeg mer systematisk på et aspekt ved disse utfordringene. Det handler om eksterne faktorer som påvirker

og regulerer musikk lærernes vurderingspraksis på ulike måter. I analysen av materialet sto følgende rammefaktorer frem som særlig interessante: Tid, antall elever, rom og utstyrskapasitet.

9.4.1. Tid

Mats: Av og til er det frustrerende å drive i et yrke hvor jeg vet at med dobbelt så mye tid og dobbelt så mange ressurser så kunne jeg gjort en kjempebra jobb. Jeg vet at jeg presterer mindre enn jeg kan, både på grunn av disse forutsetningene, men også på grunn av at jeg blir frustrert og sliten av arbeidsforholdene. Jeg blir trøtt og jeg blir sliten av det. Hvis du er trøtt en dag og skal styre disse tingene her, så blir det også litt dårligere.

Tidsmangel er aspekt som informantene trekker frem når de beskriver sentrale utfordringer med det å være musikk lærer generelt, og i det å vurdere i musikk spesielt. Samtlige informanter uttrykker direkte eller indirekte en oppfatning av at rammetimetallet for musikk på ungdomstrinnet, 85 timer, er alt for lavt. Dette er ingen overraskelse i seg selv. Det som er interessant for oss i denne sammenheng, er å se nærmere på hvilke måter tidsaspektet kan sies å påvirke og regulere lærernes vurderingspraksis.

Tid regulerer vurderingspraksis

Tid ser ut til å regulere lærernes vurderingspraksis på forskjellige måter. Et forhold omhandler musikkfagets innhold, altså hva lærerne forteller at de gjør i musikkfaget eller har mulighet til å gjøre, som følge av det de anser som begrenset tid. Dersom tidsaspektet gjør at læreren velger bort deler av læreplanen, vil det påvirke standpunkt karakterens validitet (se avsnitt 5.1). Flere oppfatter at kompetansemålene er for omfattende og krevende gitt den tiden de har til rådighet:

Erik: Innenfor komponering og musisering er det spesielt vanskelig. Det å få elevene til å lære seg, eller oppnå en kompetanse, enten på et instrument eller det å skape musikk som de selv er fornøyd med og som når målene – det er vanskelig.

Ole: Jeg synes kompetansemålene er alt for høye i forhold til det vi har mulighet til her på ungdomskolen, spesielt når du ser hva elevene kan fra

før. (...) Vi prøver å dekke alle kompetansemålene, men vi klarer det ikke fullt ut.

Når lærerne opplever at tiden ikke strekker til for å møte intensjonene i læreplanen, må de prioritere strengt mellom ulike læringsaktiviteter. Lærerne forteller at største delen av tiden brukes på faglige aktiviteter de føler de kan legge til grunn for vurdering av enkeltelevne. Tiden regulerer også hvor lenge og i hvilket omfang disse aktivitetene kan bedrives.

Erik: Jeg ville i større grad hatt lengre prosjekter, fordypa meg mye mer i ting, latt elevene få fordype seg. Men nå er det så mange kompetansemål man skal igjennom så da blir det da... det her med tid da.

Line: Jeg har mest konsentrert meg om å få målt det jeg skal måle i og med at jeg har begrensa tid.

Una: (...) mere sånne frie opplegg, hvor elevene får velge mer sjøl. Og også bare å sitte og høre på musikk og snakke om ting og sånn. Alt er sånn: «Fram mot neste prøve» og «dette skal vi ha prøve i». (...) «Nå skal vi ha lytteprøve om tre uker og for å klare den så må vi gjøre sånn og sånn og sånn».

Ole: Nå skal vi vurdere hver enkelt elev så nøye at vi ikke får tid og rom til å gjøre de tingene som er felleskapsfremmende. Det er mer individorientert. Hver enkelt elev skal ha en begrunna karakter.

Rolf: Jeg skulle gjerne brukt tid på et kor, men der har jeg ikke funnet en ordentlig måte å vurdere (...) det er helt umulig å vurdere tretti stykker som synger på likt altså.

Underliggende i alle utsagnene er utfordringer knyttet til å etablere et vurderingsgrunnlag for enkeltelevne, spesielt med tanke på å kunne «konkludere» med en valid og reliabel standpunkt-karakter. Denne oppgaven er i høyeste grad en oppgave som reguleres av tidsaspektet, og det er en utfordring som samtlige informanter i studien føler på.

Dag: Etter jul så er det mer eller mindre ti timer i tiende klasse. Ti timer! Og når man da har fått det pålegget om at man skal ha vurderingene så

tett som mulig⁶⁵ da setter det et ekstra press på meg (...) Jeg ble helt sjokkert da jeg begynte å forstå at alt handler om vurdering. Alt i musikkfaget handler om vurdering. Man kan ikke gjøre noe annet enn vurdering. Det er liksom vurdering, vurdering, vurdering, vurdering (...) Hva er det? Det er jo egentlig helt teit. Det er ikke vurdering musikkfaget skulle dreid seg om egentlig (...) De aller fleste musikk lærere føler et sånt... man føler... Man har et krav på seg å sette disse karakterene.

Den frustrasjonen Dag gir uttrykk for her, at tiden løper fra han og at han derfor må tenke vurdering hele tiden for å kunne sette karakterer på elevene, har Gry også erfart etter sitt første år som musikk lærer. Hun forteller at hun fikk et grunnlag for å sette semesterkarakterer «sånn helt på tampen», da semesteret ble plutselig mye kortere enn hun hadde forestilt seg.

Gry: Nå i høst så lurer jeg på om jeg bare har hatt elleve eller tolv timer med elevene og så er det mange timer som har gått vekk ikke sant (...) Så jeg tenker at i neste semester skal jeg få dekket inn et vurderingsgrunnlag mye tidligere. Nå har vi hatt de prøvene de to, tre siste ukene, sånn helt på tampen.

Vurdering i et «skjørt» fag

Dag og Grys utsagn illustrerer også hvor skjørt faget kan være når det i utgangspunktet har så få timer. Lærerne forteller om timer som «forsvinner» og om elever som blir syke. Dette vil igjen påvirke grunnlaget for å vurdere elevene.

Mats: Jeg har mange øyeblikk hvor jeg får panikk. Jeg har hatt panikk denne uken fordi tiden har gått kjapt liksom. Plutselig kom det en elevbedrift som jeg hadde notert men ikke husket. Så jeg fikk en time mindre.

Nina: (...) og noen klasser har hatt kortere tid enn andre for eksempel, og jeg synes ikke det at det skal gå ut over karakterene til den tiendeklassen som har mista fem uker med musikk på høstsemesteret. Jeg kan jeg ikke

⁶⁵ Mot slutten av opplæringen (jf. forskriften § 3-17), se også avsnitt 2.3.2

vurdere dem opp mot elevene i parallellklassen som har hatt mer tid på det vi har jobba med.

Una: I den ene klassen så hadde vi vel ti timer fra jul til sommer. Og det er ingen ting (...) det er jo så lite grunnlag. Og musikkarakteren teller jo like mye som alle andre karakterer (...) men vi fikk jo gjennomført noe da, så det blir litt sånn fabrikk på slutten: «Få i gjennom», «framfør, framfør, framfør!»

Musikkundervisningen blir en «fabrikk» i Unas fortelling, der alt handler om å skaffe et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag. Fabrikkmetaforen blir også betegnende på Dags repeterende hjertesukk «det er liksom vurdering, vurdering, vurdering, vurdering (...)».

Tid regulerer vurderingsformen

På skolen til Erik har elevene musikkundervisning i alle tre år på ungdomstrinnet, men kun et halvt år om gangen og da med dobbeltimer. Erik forteller at en slik organisering kan ha sine fordeler, men ulempene blir desto større når andre opplegg, som besøk av den kulturelle skolesekken, skoleturer eller heldagsprøver, «stjeler» tid fra musikkundervisningen.

Erik: (...) i tiende trinn har elevene egentlig ikke fått all den undervisningen de har krav på, selv om det er et avgangsfag. Og da blir det et veldig mas med å sette inn veldig mange vurderingssituasjoner hele tiden. Og det ender opp med at jeg for eksempel vektlegger en skriftlig prøve mye mer da, enn alt det andre som også skulle gått inn.

Andre informanter forteller tilsvarende at tidsaspektet også påvirker valg av, og i mange tilfeller vektleggingen av, vurderingsform. For eksempel forteller Dag om et stort utøvende og skapende prosjekt på tiende trinn der elevene jobber i grupper på forskjellige rom. Han forteller at han ikke har tilstrekkelig tid til å se de enkelte elevene i prosessen og at han dermed føler at han ikke får vurdert om hver enkelt elev har oppnådd målene eller ikke.

Dag: (...) da kan det hende at sånne skriftlige prøver faktisk blir mye viktigere enn det jeg har lyst til. Og det er jeg sikkert ikke alene om. At disse skriftlige prøvene, som egentlig forteller svært lite, blir viktige.

Også Mats forteller at han bruker skriftlige prøver som vurderingsgrunnlag i langt større grad enn han kunne tenke seg. Også her er tidsfaktoren av avgjørende betydning.

Mats: Jeg må bruke en del timer til å forberede til prøver og sånn. Jeg føler at jeg må ha en del musikkhistorie og teori ved siden av (det praktisk utøvende) for å ha den typen skriftliggjøring som er helt tydelig: «her har vi lest, husket og svart på spørsmålet». For det er nesten det som gjelder mest når det kommer til stykket, hvis noen skal klage eller få en begrunnelse for hvorfor er karakteren sånn. Det er det de respekterer.

Når det gjelder vurderinger av elevenes utøvende kompetanse, så er dette også noe som tar tid, i hvert fall hvis denne vurderingen skal utføres skikkelig forteller Nina.

Nina: Altså den kunnskapsbiten er for så vidt lett å måle på en prøve (...) den praktiske biten er... ja, ikke så lett bestandig (...) Jag har veldig mange elever og jeg har ikke lyst til å vurdere dem bare på en test, for da er det mange som blir nervøse og så stokker det seg. Så jeg synes det er viktig å få sett alle i øvingssituasjonen også da. Og da er det mer et tidsproblem enn at det egentlig er så veldig vanskelig å vurdere ferdighetene.

Vurdering i et modningsperspektiv

Mange læringsaktiviteter i musikkfaget er komplekse i den forstand at det tar tid å tilrettelegge for dem. Dette gjelder for eksempel samspill i band, ofte med ommøblering av musikkrommet og rigging av utstyr, eller i komponering på data der elevene ofte bruker tid på å komme seg fra klasserommet til datarommet og hvor læreren bruker mye tid på utstyr som ikke fungerer. For å få tilstrekkelig tid til slike typer aktiviteter velger noen skoler å konsentrere undervisningen på trinn i stedet for å fordele undervisningen utover alle tre årene på ungdomsskolen (se musikkfagets organisering på trinn, tabell 2 avsnitt 8.1.2). De informantene som har all musikkundervisning fordelt over tre år, rapporterer om stress og liten tid til gjennomføring av musikkfaglige aktiviteter. De skolene som organiserer undervisningen slik at elevene har mer tid til undervisning når de først er i musikkrommet, rapporterer om ulempen med tanke på elevenes ferdighetsutvikling og øving over tid.

Lars har all musikkundervisning på niende trinn. Han prioriterer opplæring på gitarspill og setter av store deler av høstsemesteret til det. «Vi kommer igjennom mye av pensum og elevene får spilt mye», forteller Lars. Like fullt:

Lars: Jeg synes et halvt år på gitar er alt for kort (...) vi får mindre utvikling over tid.

Den formative vurderingen har en viktig funksjon i et slikt utviklingsløp, nettopp ved at eleven skal kunne forbedre sin kompetanse i musikk ved hjelp av lærerens kyndige tilbakemelding. Knapp tid i musikkfaget, om man organiserer faget på den ene eller andre måten, kan med andre ord føre til at underveivurderingens funksjon ikke blir slik den er tenkt i forhold til elevenes progresjon.

Line: Jeg ser på musikk som et ferdighetsfag på lik linje med lesing og matematikk. Det har jeg egentlig ikke anledning til å gjøre med en time utdelt i uka.

Inge: (...) vi er veldig langt fra en ideell situasjon hvor eleven får god nok tid og mulighet til å øve på det som opplæringen skal bestå i, enten det er spill, lytting eller komponering. Det føler jeg er et dilemma. Vi skal vurdere dem og gi dem en karakter i noe som de har meget begrenset tid og mulighet til å trene seg opp i.

Underveivurdering er, som jeg har vært inne på tidligere, et sentralt vurderingsbegrep i Kunnskapsløftet og i vurdering for læring-pedagogikken. Et metodisk prinsipp i denne pedagogikken er tydelig kommunikasjon av undervisningens læringsmål og vurderingskriterier. Lærerne forteller også om utfordringer knyttet til dette i et musikkfag med få timer.

Inge: (...) jeg har lang vei igjen å gå for å få det helt i orden med vurderingskriteriene og kommunikasjonen med elevene. Ideelt sett så skulle vi ha snakket veldig mye om det, men jeg føler at i en travel hverdag så rekker jeg ikke over det i tilstrekkelig grad. Det blir mer musikkformidlingen og undervisningen, for det er jo så viktig å la elevene få trene på hva de skal vise frem. Men jeg skulle ønske at jeg hadde mer ro og tid til å gjennomføre dette med kommunikasjon av vurderingskriteriene.

Også elevenes egenvurdering er et sentralt metodisk prinsipp og skal implementeres i alle fag i henhold til forskriften (se avsnitt 2.3). Tiden ser også ut til å regulere denne vurderingsformen, skal vi tro Odd.

Odd: (...) at eleven får aktivt være med i vurderingen av sine egne prestasjoner. Det er nesten utopisk å få til i forhold til at man har et lavt timeantall og at det ofte er en lærer som er alene på hel klasse.

Et økt fokus på vurdering «stjeler» timer fra musikkfaget

Vi har sett at flere lærere forteller at andre opplegg på skolen «stjeler» tid fra musikkfaget. En annen tidstyv er opplegg og innretninger ved skolens pedagogiske virksomhet som er initiert nettopp av vurderingshensyn. Flere lærere ytrer en formening om at det er det generelle økte fokuset på vurdering i skolen som er den viktigste grunnen til at musikkfaget blir «avspist» med tid.

Vilde: Det som kanskje er en direkte konsekvens av alt fokuset på vurdering når du ser på hele skolen, i hvert fall slik det er her, er at de praktiske estetiske fagene ikke blir så viktige. Så vi har mista delingstimer, mista... ja, vi er nederst på prioriteringsrekkefølgen fordi det er så stort fokus på nasjonale prøver, PISA, alt det der. Det er matte, naturfag, engelsk og norsk som teller.

Ole: (...) denne kommunen har et veldig trykk på dette her med kjernefag, ikke sant. Du skal styrke og heve nivået der. I praksis betyr det å heve karakterene. Da blir det mindre ressurser til estetiske fag, inkludert musikkfaget.

Dag: Det er for få timer. Man får for få timer for timene forsvinner til andre ting. Det gjelder ikke bare musikk, det gjelder også kunst og håndverk. Og til en hvis grad... ja... gym kanskje? Men gym er et sånt fag som hele tida er «det er så viktig med gym», alle er jo på det. Mens de estetiske faga er kommer i bakevja.

9.4.2. Antall elever

Nina: På grunn av elevmassen er vurdering det som virkelig er vanskelig å få gjort bra nok i denne jobben. Jeg har 330 elever jeg helst skal kjenne og vite navnet på. Den eneste måten å gjøre det på er å tenke vurdering i hver eneste time og skrive ned.

Hvor mange elever læreren har i klassen er et forhold som er nært forbundet med det tidligere drøftede tidsaspektet: Jo flere elever læreren har i klassen, desto mindre tid får læreren på hver enkelt elev i den ukentlige tilmålte undervisningstimen. Dess mindre tid læreren får på enkelteleven, dess større er utfordringene med å danne seg et grunnlag for vurdering. I det følgende ser jeg nærmere på elevantall som regulerende faktor for vurderingspraksis.

Se enkeltelevener

Nina forteller at hun er innforstått med at elevenes standpunktkarakter skal baseres på hennes helhetlige vurdering av elevenes musikkfaglige kompetanse. Utfordringen til Nina i denne sammenhengen er å «se» den enkelte eleven tilstrekkelig i løpet av undervisningsåret for å danne seg dette helhetlige bildet. Enkelteleven blir fort «usynlig» i mengden elever og hun forteller at det er en fare for at hun kun vil legge merke til, og huske de elevene som utmerker seg i ytterkantene: De aller flinkeste og de aller svakeste. En måte å vurdere samtlige elever er å gjennomføre tellende prøver og tester. Dette i seg selv er ikke formålstjenlig mener Nina, da mange elever av ulike grunner ikke får vist sin helhetlige kompetanse gjennom disse. Ideelt skulle hun ønske å «se» den enkelte eleven i løpet av året, i undervisningsprosessen, men elevmassen gjør altså dette til prøvelse.

Nina: Jeg klarer ikke i løpet av en økt å få med meg alt hva folk driver med, med mindre alle står foran meg og alle gjør det samme. Men da er det litt vanskelig å være sikker på at man har sett riktig på alle.

I denne studien er det kun Gry som forteller at hun ikke opplever at elevantallet er utfordrende med tanke på vurdering. Gry hadde nettopp ferdigstilt arbeidet med semesterkarakterene da intervjuet ble gjennomført:

Jeg: Nå har du satt en karakter. Var det vanskelig?

Gry: Nei, jeg synes ikke det. Det overrasket meg litt.

Jeg: Var det mange elever?

Gry: Ja det var det. Det var ca 120

Jeg: 120 karakterer?

Gry: Ja.

JV: Har du tilstrekkelig dokumentasjon på de 120 elevene? Vet du hva du skal svare hvis noen elever spør «hvorfors jeg fikk den karakteren»?

Gry: Ja altså da... dokumentasjon og dokumentasjon. Jeg har liksom notert meg hva de har fått i de forskjellige arbeidene og sånn, og så har jeg notert meg (blar i papirer)... jeg har gjort notater etter timer og sånn. Så det er liksom det som er dokumentasjon.

Gry forteller at hennes notater består av små plusser i margen på klasselisten. Hun setter et pluss på de elevene som hun etter hver time merket seg var «på hugget». Grunnlaget for karakteren er de skriftlige prøvene justert eller konsolidert av hennes oppfatning av de elevene som har utmerket seg positivt i praksis. Antall elever kan med andre ord være en regulerende faktor for Grys vurderingspraksis, i hvert fall hvis den også skal innbefatte de elevene som ikke har vært «på hugget».

Gry: Jeg synes jeg selv er veldig god på navn, men jeg må innrømme at jeg synes det er litt vanskelig (jf. mange klasser og få timer). At det er noen som jeg ikke har klart å feste meg navnet på likevel.

Det at Gry ikke har klart å feste seg navnet på alle elevene, betyr at det kan være elever i klassen hun ikke har «sett». Det å «se» alle elevene, og ikke kun de som utmerker seg i «ytterkantene», var en utfordring som vi også husker Nina fortalte om i innledningen til dette kapitlet. Tilsvarende utfordring forteller også Una om. Una er kontaktlærer for en klasse og har denne i ulike fag, også i musikk. Det gjør at hun føler hun kjenner den enkelte eleven og kan følge opp denne. Samtidig forteller hun om andre klasser hun har hatt i musikk der hun har hatt problemer med å knytte «navn til fjes» for hun hadde dem så sjelden.

Una: (...) til slutt så var det nokså tilfeldig vurdering.

Samtlige informanter i denne studien har mange elever og mange klasser og samtlige gir uttrykk for utfordringer med å huske navn og holde orden på elevene. Rolf (som har ca. 200 elever i musikk) forteller at han har «noen teknikker» som han bruker for å møte denne utfordringen. Disse teknikkene handler blant annet om bruk av vurderingsverktøy. Når Rolf vurderer elevenes prestasjoner bruker han et skjema med kjennetegn for måloppnåelse for hver enkelt elev. Så krysser han av i aktuelle rubrikk som korresponderer med elevens prestasjon, viser skjemaet til eleven og lagrer det i en perm for dokumentasjon.

Dette er en form for systematisk praksis for dokumentasjon av enkeltelevener som samtlige lærere, med få unntak, ser ut til å bruke.

Innholdsvalg, antall elever og vurdering

På samme måte som tidsaspektet ser ut til å regulere lærernes prioritering mellom læringsaktiviteter, er antall elever i klassen også en faktor som regulerer lærerens innholdsvalg. Ole forteller blant annet at han ikke gjennomfører opplegg der elevene lager egne danse-koreografier i grupper, da denne måten å organisere undervisningen på fører til at han mister kontrollen i vurderingsarbeidet.

Ole: Det blir lett for fritt. Vi har klasser på 27 elever og oppover til 30, 31. Hvis vi slipper elevene for fritt, så blir det kaos. Vi må ha organisert virksomhet. Vår erfaring er at vi ikke klarer å holde elevene i tømmene, men det klarer vi hvis vi presenterer dansene steg for steg, og at de skal oppføre seg bra og være høflig mot kavalieren. Alt dette her. Det er mye tydeligere.

Her knytter Ole forbindelser mellom elevantall og forventet elevatferd. Det er denne forforståelsen som ser ut til å styre læringsaktiviteten. Oles erfaring er at han må se alle elevene for å ha kontroll. I vurderingssammenheng handler det om å ha oversikt over at alle elevene utfører instruksjonen «steg for steg» og at de «oppfører seg bra».

En aktivitetsform som elevene synes å sette pris på, men som flere lærere forteller at de synes er vanskelig å gjennomføre på grunn av elevmassen, er samspill i band (se avsnitt 10.2.5).

Rolf: (...) det er ganske mye styr for en lærer som er helt aleine med tjue til tjudefem elever å kjøre et sånn bandprosjekt, men det er veldig gøy for elevene.

Thea (...) det er undervisningsformen som er vanskelig i band. Når du har tretti stykker og mer så er det vanskelig å tenke band.

Vilde forteller at den aktiviteten elevene liker aller best, er å spille i band: «det er det de helst vil gjøre hele tiden». Vilde skulle også gjerne gjort mere av dette, men sier at det er svært utfordrende aktivitet med fulle klasser. Videre forteller hun at det er fryktelig vanskelig å vurdere elevene i dette arbeidet. For det

første handler det om at hele klassen skal engasjeres på ulike instrumenter. For det andre må hun konsentrere seg om å hjelpe enkeltelever med grunnleggende spilletekniske ting. For det tredje må hun fungere som timekeeper i ensemblet. Dette er jo en musikk lærers funksjon i en slik prosess, men Vilde forteller at hun under disse forutsetningene ikke evner å tenke systematisk elevvurdering. Når vurdering blir et aspekt i denne fortellingen er det igjen den summative, snarere enn den formative vurderingen som får oppmerksomhet.

Vilde: Så da har jeg funnet ut at jeg må dele klassen opp i mindre grupper og at alle må spille den samme låta som en fremføring senere da, for å få til å vurdere. Og det er ikke alltid jeg gjør. Noen ganger tenker jeg aktiviteten for aktivitetens skyld. Jeg får jo med meg en del selvfølgelig, men sånn formell vurdering blir vanskelig da.

Her blir hensynet til elevenes utfoldelse og musikkglede, «aktiviteten for aktivitetens skyld» vektet mot kravet om å skaffe et vurderingsgrunnlag gjennom formelle vurderinger. En måte Vilde løser vurderingsutfordringene knyttet til antall elever, er å ha en formell vurderingssituasjon senere etter en viss tid med øving. Da organiserer hun klassen i mindre grupper der alle gruppene fremfører den samme sangen. Vilde forteller at dette gjør at hun vil være bedre i stand til å konsentrere seg om enkeltelevens prestasjoner samtidig som et «felles pensum» (en identisk sang), gir henne et visst sammenlikningsgrunnlag på tvers av elevgruppene (se også avsnitt 10.2.5).

9.4.3. Utstyr og romkapasitet

Der jeg i de foregående avsnittene har sett på tid og antall elever som faktorer som på ulik vis påvirker lærerens vurderingspraksis, skal jeg i det følgende se tilsvarende på rammefaktorene utstyr og romkapasitet.

Utstyr, rom og kompetansemål

Som redegjort for i avsnitt 2.3, er kompetansemålene grunnlaget for vurdering i fag. I kompetansemålene for musikk etter 10. årstrinn, heter det blant annet at elevene skal kunne: «bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på *instrumenter*» og «bruke *digitalt opptaksutstyr*»

og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner» (LK06, *mine kursiveringer*). Disse kompetansemålene nevner eksplisitt instrumenter, digitalt opptaksutstyr og musikkprogram. Tilgang til slike remedier kan dermed forstås som et premiss eller en rammebetingelse for å kunne gjennomføre en musikkundervisning i tråd med læreplanens intensjoner. De øvrige kompetansemålene for ungdomstrinnet vektlegger rytmisk musikk, og mange vil tolke dette dit hen at ulike instrumenter, i sær bandinstrumenter samt forsterkere og sanganlegg, fordres for at elevene skal kunne øve inn og fremføre en slik musikk (se også Sætre og Vinge 2009: 3). Å tilrettelegge for slik utøvende aktivitet kan være utfordrende med tanke på undervisningsrom, spesielt hvis elevene skal øve i mindre grupper. Rammefaktorene rom og utstyr som betingelse for vurderingspraksis hviler således på følgende argumentasjon: Rom og utstyrforhold betinger implementering av læreplanen, som igjen danner grunnlaget for elevenes vurdering. Mangel på rom og utstyr vil dermed påvirke vurderingens validitet. I den følgende redegjørelse for rom- og utstyrssituasjonen vil dermed vurderingsaspektet berøres mer indirekte enn i de forrige avsnittene.

Forskjeller med hensyn til utstyr og rom

Jeg gjennomførte de fleste intervjuene med musikk lærerne på skolenes musikkrom og kunne selv se hvilke «redskaper» lærerne hadde tilgjengelig. På skolen til Thea hadde de et keyboardrom med femten keyboard og headset. I musikkrommet hang også femten velfungerende gitarer. En av forutsetningene for at elevene skulle kunne «bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter» (LK06), var med andre ord tilstede på skolen til Thea. På skolen til Odd hadde de flere godt utstyrte bandrom, samt datamaskiner med multimedieprogram som ble benyttet til musikkvideoproduksjon og musikkinnspillinger. I den andre enden av skalaen finner vi Una uten eget musikkrom og (nesten) ingen musikkinstrumenter.

Una: Vi har ti gamle gitarer uten strenger, og jeg kan ikke noe med sånne strengegreier.

På skolen til Una spiller elevene instrumenter kun i den grad de har med instrument selv og det gis heller ingen opplæring i spill på instrument. Una har heller ikke tilgang til digitalt utstyr med musikkprogram, forteller hun. Elevene

til Una «manipulerer» dermed ikke lyd for så å sette lydene «sammen til egne komposisjoner» (LK06). Mats gjennomfører heller ikke komponering på data som følge av manglende utstyr:

Mats: Vi har to datarom, de er nesten alltid opptatt til andre ting. Det er nasjonale prøver, det er klasser som skal ha prøver på data, det kommer som regel før meg som vil drive med komponering. (...) Det ligger noen sånne gratis programmer ute hvor man kan leke seg med ulike frekvenser og sette sammen ulike beater, men maskinene på skolen har ikke kraft nok til å drive disse (...) Så etter noen år med litt frustrerende IKT-bruk så har jeg mer eller mindre lagt det på hylla.

I det hele tatt ser det ut som at komponering som aktivitet, det være seg på data eller en mer analog form, prioriteres bort i Mats musikkundervisning. Han forteller at han disponerer kun ett rom og at andre arealer på skolen er uegnet for lek og utforsking av lyd.

Mats: Jeg har forsøkt å drive komponering med fire grupper i hvert sitt hjørne i musikkrommet, men er ganske slitsomt. Så det at vi er en gammel skole med kun ett musikkrom har ført til at jeg ikke har forfulgt akkurat det med komponering så mye jeg skulle ha ønsket da.

Også Ole peker på romsituasjonen som en årsak til at han ikke prioriterer komponering i stor grad: «Hvor mye lyd er det plass til i et klasserom?», spør han.

Flere lærere uttrykker at romsituasjonen gjør det vanskelig å gjennomføre utøvende prosjekter, som for eksempel det å spille i band.

Line: Stasjonsundervisning inne i det klasserommet med bare meg til stede, det får jeg ikke til. Det blir et salig kaos. Det er kanskje tjue prosent av elevene som får noe ut av det.

Flere lærere forteller om «kreative» løsninger for å tilrettelegge for elevenes øving. Thea forteller at hun holder musikkrommet åpent i storefri slik at elevene har mulighet til å øve på instrumentene. På skolen til Odd har elevene tilgang på øvingsrom både i friminuttene og etter skoletid. Når Mats har samspillprosjekter i musikkundervisningen setter han opp øvingstid i storefri for de ulike bandene, og så øver han sammen med elevene.

Erik og Line forteller om utstyr som blir ødelagt og ikke erstattet og at det begrenser mulighetene til å engasjere alle elevene i meningsfull musikkundervisning. Erik forteller at de har «noe rytmeinstrumenter og noen gitarer», og at han i den forbindelse skulle ønske at flere elever hadde spilt et instrument som de kunne tatt med på skolen. Problemet for Erik er at elevene har forventninger til hva musikk skal være og at han «sloss hele tiden med at elevene blir fremmedgjort». Elevene ønsker å lage og spille en type musikk som de selv vil være fornøyde med, men forkunnskapene og den instrumentparken som skolen besitter innfrir ikke dette ønsket.

Gry underviser ikke på instrument og gjennomfører ikke noe form for samspillundervisning. Hun omtaler sin undervisning, som stort sett har fokus på hovedområdet lytting, som et «nødspor»:

Gry: Det er litt slapt med utstyr. Ja.

Jeg: Men...

Gry: Pianoet er nettopp stemt og sånn, ikke sant.

Jeg: Ja

Gry: Ja, så jeg tror at det er derfor at jeg har kommet inn på et nødspor ikke sant.

JV: For du kunne tenke deg å spilt mer med elevene og gjort mer... musisert mer, spilt mer?

Gry: Ja, og gjort mer komponering. Ja absolutt.

9.4.4. Oppsummering: Rammefaktorer

I dette kapittelet har vi sett på tid, antall elever, rom og utstyr som eksterne faktorer som både direkte og indirekte vil kunne regulere musikk lærernes vurderingspraksis. Disse faktorene opptrer ofte sammen. Når lærerne snakker om antall elever, snakker de også om tid. Når lærerne snakker om mangel på utstyr og begrensede romfasiliteter, snakker de også om dette i forhold til elevantallet.

Ifølge lærernes fortellinger betinger tidsfaktoren vurderingspraksis. Lærerne opplever at faget har for få timer i utgangspunktet til å svare på fagplanens intensjoner. Flere rapporterer også at musikk timer forsvinner til fordel for

skolens øvrige oppgaver og prioriteringer. Konsentrert undervisning på trinn øker handlingsrommet for musikkfaglige aktiviteter, men reduserer samtidig elevenes mulighet til å øve og utvikle seg musikalsk over tid. Tiden synes dermed å spille en rolle i vurderingssammenheng på to sentrale punkt. Det ene handler om å ha tilstrekkelig tid til å gjennomføre en musikkundervisning i tråd med læreplanens intensjoner og samtidig sørge for å skaffe et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag for alle elevene. Her forteller lærerne om at de må prioritere mellom ulike læringsaktiviteter for å dekke kompetansemålene. Relevante og meningsfylte aktiviteter for både elevene og lærerne velges bort. Få timer i musikkfaget gjør også at læreren har begrensede muligheter til å «se» den enkelte eleven, som er en forutsetning for å kunne vurdere dennes helhetlige kompetanse. Vi har også sett at noen lærere forteller at skriftlige prøver og hjemmearbeid ofte får en større vekt og betydning i deres vurderingspraksis enn de skulle ønske. En sentral regulerende faktor her vil også være tid – det tar kortere tid å gjennomføre skriftlige prøver enn praktiske tester, og slike skriftlige prøver blir ofte brukt som en «nødløsning» når lærerne skal etablere et sikkert vurderingsgrunnlag for elevene. Det andre sentrale punktet der tidsfaktoren betinger vurderingspraksis, handler om at elevene skal få tilstrekkelig tid til å opparbeide seg en kompetanse i musikk. Det tar tid å utvikle ferdigheter, for eksempel i spill på instrument. Dersom vurderingen skal fungere formativt i dette henseendet, betinges også dette av tidsaspektet. Det handler om den tiden læreren har til veiledning av elevene under aktivitet i klasserommet. Det handler også om elevenes øving og modning over tid. Den formelle vurderingspraksisen i henhold til forskriftens direktiver tar også tid: Vurderingskriterier og mål skal kommuniseres til elevene og elevene skal aktivt få ta del i vurderingsarbeidet både med å utforme vurderingskriterier og vurdere egen og andres læring.

Hvor mange elever læreren har totalt og i hver klasse er et forhold som er nært forbundet med det tidlige tidsaspektet: Jo flere elever læreren har i klassen, desto mindre tid får læreren på hver enkelt elev i den ukentlige tilmålte undervisningstimen. Dette vil påvirke vurderingspraksisen på to måter. Den ene handler om å «se» den enkelte eleven med tanke på å skaffe et valid og reliabelt vurderingsgrunnlag. Den andre har med det formative aspektet å gjøre: Når læreren har mange elever blir det en utfordring å gi (nok) konkrete

individrettede tilbakemeldinger til enkelteleven med tanke på å øke hans eller hennes musikkfaglige kompetanse. Samtlige lærere i denne studien har mange klasser og mange elever (100-300) og forteller om utfordringer med å huske navn og legge merke til den helhetlige musikkfaglige kompetansen til den enkelte. Utfordringen løses ved systematiske vurderinger med bruk av skjemaer på måloppnåelse og kontinuerlig oppføring av kommentarer og symboler i klasselistene. På samme måte som tiden ser ut til å regulere musikkfagets mulighetspotensial med tanke på varierte aktiviteter, ser også elevmassen ut til å påvirke lærernes beslutninger om hvilke aktiviteter de gjennomfører. Det siste aspektet ser jeg nærmere på i resultatdelens neste hovedkapittel, beslutningsområdet.

Tilgang på utstyr og undervisningsrom regulerer musikk lærernes vurderingspraksis i den grad ingen eller liten tilgang på slikt fører til at lærerne ikke får gjennomført en undervisning i tråd med intensjonene i Kunnskapsløftet. Som vi har sett forteller flere lærere at mangel på utstyr er en grunn til at deler av læreplanen prioriteres bort. Dette gjelder i særlig grad komponering på data og utøvende og skapende aktiviteter med instrumenter, med den konsekvens at det ikke gjennomføres vurdering av måloppnåelse på disse områdene. Når standpunkt karakteren skal baseres på bredden i kompetansemålene vil en dermed kunne stille spørsmål ved vurderingens validitet. Noen lærere forteller også at de er avhengige av elevenes forkunnskaper og den musikkvirksomhet de bedriver på fritiden for å få gjennomført spill på instrument i musikkundervisningen. Elevenes tilgang på instrumenter og øvingstid vil også kunne virke inn på lærernes vurderingspraksis i den grad elevene har begrenset mulighet til å tilegne seg den kompetansen læreren ønsker å vurdere.

9.5. Betingelsesområdet: Teoretisk perspektivering

Betingelsesområdet for vurderingspraksis har i dette kapittelet blitt belyst gjennom lærernes fortellinger om lærerforutsetninger og rammefaktorer. Disse to kategoriene konstitueres av en rekke strukturelle forhold (samarbeid, ledelse, tid, rom, utstyr etc.) som påvirker og regulerer lærernes

vurderingspraksis på ulike måter, noen mer indirekte enn andre. Lærernes endringsfortellinger ble også, av ulike grunner, behandlet som kategori under betingelsesområdet (se avsnitt 9.1). Gjennom disse endringsfortellingene ble Kunnskapsløftet som læreplanreform med sine vurderingsbegreper og reglement også skrevet frem som en ytre regulerende struktur for lærernes vurderingspraksis. Når kategorien endringsfortellinger i 9.1 ble forstått som en noe «flyktig» kategori, fikk denne en egen teoretisk perspektivering. Det er dermed de sentrale resultatene fremkommet gjennom lærernes fortellinger om lærerforutsetninger og rammefaktorer som jeg i det følgende skal gi et videre teoretisk perspektiv på.

Lærerforutsetninger

I fortellingene om lærerforutsetninger pekte lærerne på mange kilder for utvikling av deres vurderingskompetanse. Gjennomgående for fortellingene var at få la vekt på lærerutdanningens betydning. Dette synes å være i samsvar med resultatene fra Ballantyne og Packers (2004) studie av musikk læreres undervisningspraksis. Denne studien omfattet 76 musikk lærere i ungdomsskolen i Queensland Australia, som alle var inne i sitt tredje arbeidsår. Lærerne ble her spurt om hvilke kunnskaper og ferdigheter de anså som viktige i læregjeringen og hvorvidt disse aspektene ble godt nok ivaretatt i lærerutdanningen. Kunnskap om elevvurdering ble ansett for å være en av de viktigste faktorene for å klare jobben som lærer og ble samtidig vurdert som dårligst håndtert i egen utdanning. Til sammenlikning ble blant annet utøving på eget instrument, kunnskap om musikkhistorie og kunnskap om fagets målsetning og verdier (legitimeringsaspekt) godt nok ivaretatt i utdanningen, ifølge lærerne, men tilskrevet mindre betydning for de utfordringer de møtte i praksis. I min studie er det de ferskeste lærerne, Erik og Nina, som forteller at de lærte noe om vurdering i lærerutdanningen av særlig betydning for egen vurderingspraksis. Dette passer godt til forståelsen av et økende fokus på vurdering i den norske skolen på 2000-tallet og som også ser ut til å bli mer vektlagt nå (enn før) i den profesjonsforberedende utdanningen. Der utvikling av mer musikkfaglig kompetanse, f.eks. egen utøving og musikkhistorisk kunnskap, oppleves i den Australske studien som noe mindre betydningsfull for de utfordringer lærerne møter i praksis, oppleves dette som en viktig ressurs

og forutsetning for musikk lærernes vurderingspraksis i min studie. Der Rolf trekker frem lang musikkfaglig utdannelse og det han omtaler som en «faglig pondus» som viktige instanser for sin vurderingspraksis, viser Una tilsvarende til manglende formell musikkkompetanse som en vesentlig grunn for behovet for en detaljert og systematisk vurderingspraksis med et utstrakt kollegasamarbeid.

I gjennomgangen av både lærerforutsetningene og rammefaktorene har jeg flere steder pekt på den indirekte koblingen mellom vurdering og realiseringen av Kunnskapsløftets faglige intensjoner. Argumentet har vært at dersom flere av kompetansemålene ikke dekkes gjennom undervisningen (om dette skyldes manglende musikkfaglige kunnskaper, mangel på utstyr, liten tid eller andre forhold), vil man kunne stille spørsmål ved standpunkt karakterens validitet. Også i dette henseendet peker den empiriske forskningen på betydningen av formell kompetanse for å tolke, forstå og omsette musikkfaglige kompetansemål i relevante læringsaktiviteter. F.eks. Byo (1999) undersøker forskjeller mellom allmennlæreres (general teachers) og musikk læreres (specialists) forutsetninger for å implementere nasjonale standarder i musikkfaget i grunnskolen i USA. Byo finner at faglærere har størst forutsetninger for å gjennomføre en undervisning som dekker bredden i standardene. Ifølge Byo viste allmennlærerne en nærmest «complete rejection of the music standards based on limitations of time, resources, training, ability, perceived responsibility, and interest» (ibid.: 120), og var avhengig av assistanse fra faglærere for å dekke store deler av planen (se også Jiveskog et al. 1978; Sandberg 1996; Winter og Lehmann-Wermser 2012).

Der Byo ser på forskjellen mellom spesialisten og generalisten basert på formell musikkfaglig kompetanse, trekker flere lærere i min studie også frem deres erfaringer som musikere som vel så viktig for deres vurderingskompetanse (f.eks. Rolf, Mats, Erik, Inge og Nina). Til og med Una, som jobber på en skole med i alt fem musikk lærere uten formell musikkfaglig utdanning, støtter seg til den mer musikerrelaterte erfaringen fra fritidspregede kontekster (band, korps og dans) som en form for faglig legitimitet. Til sammenlikning undersøkte Odena og Welch (2007) hvilken kompetanse eller hvilke erfaringer lærere trekker på når de vurderer elevenes skapende arbeid. Når lærerne i denne studien skulle vurdere kreative

produkter eller prosesser, eller identifisere kreative elever, var det først og fremst egen musikalsk praksis og erfaring med skapende prosesser som ble ansett som den viktigste ressursen. Kunnskaper om kreativitet fra egen utdanning eller yrkeserfaring kom i andre rekke.

I kapittelet om vurderingsteori (5), ble høy musikkfaglig kompetanse og lang pedagogisk erfaring knyttet til en type «guild knowledge» (Sadler 1989) og til *connoisseurship*-begrepet (Eisner 1998a). En ekspertkompetanse syntes hos både Sadler og Eisner å være en forutsetning for valide og reliable kvalitative, holistiske vurderinger, enten disse ble etablert gjennom «kritikk som didaktisk redskap» i Eisners forstand, eller via en standardreferert vurdering hos Sadler. I redegjørelsen for den vurderingsteoretiske modellen (5.3) ble det foreslått at en ekspert, eller en *connoisseur*, kanskje ville ha mindre behov for å *objektivisere* vurderingene – forstått som det å konstruere eksplisitte og detaljerte vurderingskriterier. En slik «hypotese» lar seg verken bekrefte eller avkreft i min studie på generelt grunnlag, men sammenlikningen av fortellingene til Una og Rolf på dette punktet, understøttet av andre empiriske arbeid (f.eks. Byo 1999; Odena og Welch 2007, op. cit.) støtter opp om en slik forståelse. Nå er det også slik at de formelle retningslinjene for vurdering og vurdering for læring-pedagogikken legger opp til en vurderingspraksis som nærmer seg det jeg i kapittel 5 omtalte som en analytisk tilgang, ved å vektlegge kriterier og kjennetegnsskjemaer. «Eksperten» Rolf bruker også slike verktøy i sin praksis (se appendiks, del 1). Men som vi skal se senere i resultatdelen, er det områder i faget som oppleves som vanskelig å innpasse i et slikt system og hvor lærerne må bruke en mer skjønnsmessig tilnærming i vurderingsarbeidet. Hvordan lærerne støtter seg til egen musikkfaglig kompetanse i denne sammenhengen (uavhengig om denne kompetansen er formelt eller mer uformelt konstruert), er et aspekt som i særlig grad blir behandlet gjennom fortellingene om beslutningsområdet.

Vurderingskultur

Normative beskrivelser av «gode» vurderingspraksiser (f.eks. Dale og Wærness 2006; UDIR 2007; Engh 2011; Nordahl et al. 2012) understreker betydningen av at det lokalt på hver skole bør legges til rette for strukturelle betingelser som fremmer utviklingen av en hensiktsmessig vurderingskultur. En hensiktsmessig

vurderingskultur forstås i denne litteraturen som en felles måte å tenke og handle på i vurderingsarbeidet og som har elevenes økte læring som målsetting. Gjennom lærersamarbeid om vurdering vil lærerne få en felles forståelse for prinsippene og prosedyrene for vurderingsarbeidet og samtidig kunne etablere et felles forståelse for kompetansemålene og hva det vil si og oppnå en kompetanse i de respektive fagene. Gjennom lærernes samarbeid om vurdering vil også elevene, ifølge denne litteraturen, kunne møte en form for forutsigbarhet og klarhet i faglige målsetninger og vurderingskriterier på tvers av fag og på tvers av lærere, noe som også vil virke positivt inn på deres læring. Med få unntak har vi sett at informantene i denne studien tillegger egen skolekontekst, lærersamarbeid og pedagogisk ledelse stor betydning for deres vurderingspraksis og for utviklingen av vurderingskompetanse. Flere empiriske arbeider (se f.eks. Winter og Lehmann-Wermser 2012; Hargreaves et al. 1996; Gynnild 2010) indikerer også at lærere opplever det som en styrke for deres vurderingspraksis om de får anledning til å samles, gi uttrykk for egne kvalitetsoppfatninger og sammen arbeide for å nå en form for konsensus i hvilke forventninger man skal ha til elevenes arbeid og læring. I Prøitz og Borgens studie om standpunktkarakterer (2010), uttrykte lærerne at deres opplevelse av å gi rettferdige vurderinger ble styrket av et godt samarbeid med en eller flere kollegaer på trinn eller i team. Også i min studie har vi sett at de lærerne som kan være flere om selve vurderingen av elevene, opplever dette som en styrke.

Rammefaktorer

Rammefaktorteorien omhandler de ytre betingelser som begrenser eller styrer lærerens undervisning (Lundgren 1986). Betingelser i rammefaktorteorien innbefatter økonomiske, juridiske og ideologiske forhold som er etablert av andre enn læreren selv (se også avsnitt 6.3). Rammefaktorer fremstår i den didaktiske modellen for vurderingspraksis som en sentral kategori på betingelsesområdet. I dette kapitlet har jeg undersøkt lærernes fortellinger om vurderingspraksis knyttet til tid, antall elever og utstyr- og romkapasitet. Vi kan forstå disse som konstituert av de økonomiske, juridiske og ideologiske forholdene som Lundgren beskriver. Eksempelvis: Ideologiske forhold, f.eks. læreplanen, regulerer rammetimetallet for musikkundervisningen. Den

formidler også hvilke kompetanseområder som skal inngå i lærerens formelle vurderingspraksis. Tiden blir en sentral faktor for etablering av et valid og reliabelt vurderingsgrunnlag i henhold til dette aspektet. Storsamfunnets oppfatning av hva som er viktig og bør prioriteres i utdanningsløpet, påvirker også den status musikkfaget har i skolen, som igjen får betydning for tildeling av ressurser. Økonomiske forhold regulerer hvilke ressurser læreren disponerer i forhold til musikkfagets materielle betingelser. Vi har sett at utstyr- og romkapasiteten varierer noe mellom de ulike skolene. Lærere med begrensede forutsetninger på dette området forteller at dette påvirker deres vurderingspraksis ved at sentrale kompetanseområder utelates fra den formelle vurderingen. De økonomiske forholdene regulerer også langt på vei lærernes muligheter for kompetansetilegnelse – det er ikke gitt at det er læreren som underviser i musikkfaget som prioriteres når skolen, gjennom kurs og etterutdanning, skal heve det faglige og pedagogiske nivået.⁶⁶ Juridiske forhold, f.eks. forskriften til opplæringsloven kap. 3, er den ytre formelle rammen for vurdering som læreren må forholde seg til. Her blir også de omtalte rammefaktorene regulerende på lærerens muligheter for å handle i tråd med forskriftens direktiver. Et sentralt prinsipp ved rammefaktorteorien er at rammefaktorene ikke påvirker undervisningen direkte, men virker gjennom lærerens og skolens prioriteringer, valg og handlinger (Dahllöf 1998, se avsnitt 6.3). Vi har sett hvordan lærerne forholder seg ulikt til rammefaktorene: Noe er på institusjonelt nivå (f.eks. organisering av undervisningen på trinn) og noe på aktørnivå (prioritering mellom læringsaktiviteter). Disse prioriteringene virker igjen inn på musikk lærerens vurderingspraksis. Prioriteringene ser ut til å handle om finne en balanse mellom vurderingens validitet og reliabilitet med det Gordon Stobart (2008) omtaler som «manageability» (ibid.: 110). Lærerens vurderingspraksis skal

⁶⁶ Høgskolen i Hedmark og Norges Musikkhøgskole har til sammen hatt 3 studenter i gjennomsnitt pr. år de tre studieårene årskurs 1 i musikk (kompetanse for kvalitet) har vært et tilbud på disse institusjonene. Til sammenlikning er det kun to studenter ved Høgskolen i Bergen/Stord-Haugesund som er tatt opp for studieåret 2013-2014. (Tall innhentet fra institusjonene).

være håndterlig gitt de ressursene læreren disponerer, men en håndterlig vurderingspraksis må også dekke fagets målsetninger, forholde seg til forskriftens direktiver, samt oppleves som rettferdig av elever, foreldre og andre sentrale aktører i utdanningsfeltet.

Et marginalisert fag

I fortellingen om rammefaktorene så vi at lærerne mente at musikkfaget var et marginalisert fag med tanke på tid og ressurser, og at de opplevde at faget hadde blitt ytterligere marginalisert etter innføringen av Kunnskapsløftet. Tilsvarende viser Espeland et al. (2010) til en svekkelse av de estetiske fagene i grunnskolen fra slutten av 1990 tallet. Der fag som matematikk og norsk har fått økt undervisningstid, er det tilsvarende en reduksjon for de estetiske fagene, slår denne rapporten fast. Kulturutredningen (Enger 2013) legger denne rapporten til grunn når den hevder: «Det er nærliggende å se denne utviklingen som et utslag av en forsterket vektlegging av de såkalte basisfagene i skolepolitikken» (ibid.: 42). Tilsvarende tendenser rapporteres også internasjonalt. I USA har Pederson (2007) gjort en nasjonal survey på de fagene som ikke inngår i den skolepolitiske reformen for økt satsning på basisferdigheter (musikkfaget inngår ikke i denne satsingen).⁶⁷ Et sentralt verktøy i denne satsingen er, som i Norge, et nasjonalt testsystem. Når skoleeierne og rektorene som inngikk i studien ble intervjuet om hvordan reformen hadde påvirket undervisningstilbudet på deres skoler, fortalte de blant annet at de hadde økt rammene for skriving, lesing og matematikk og tilsvarende redusert de fag og emner som ikke inngikk i den nasjonale testingen. Pederson rapporterte også at det var en tendens til en økt integrering av emner og læringsområder fra testede fag i ikke testede fag. For

⁶⁷ «No Child Left Behind» er en utdanningsreform i USA fra 2002 som innebærer økt accountability gjennom testing, sertifisering av lærere, belønningssystemer, økt skolevalg for elevene, økt fokus på matematikk, skriving og lesing og en større lokal frihet for skoleeiere til å bruke tildelte ressurser slik de finner det mest formålstjenlig (Pederson 2007).

eksempel ville en musikktime kunne bli brukt til å forsterke læringen i de fagene som inngikk i det formelle testregimet. Konklusjonen til Pedersons survey er at skolene ser ut til å verdsette de fagene som inngår i det nasjonale testsystemet – «what is treasured is measured» (ibid.: 287). Hall et al. (2004) viser tilsvarende hvordan de nasjonale testsystemene i England (National Curriculum Assessment eller Standard Assessment Tasks), som til tross for at disse er initiert for å få informasjon om elevenes læringsutbytte for å kunne sette inn tiltak (formativt), snarere blir selve målet (summativt) for all undervisning ved de to skolene som inngår i casestudien. Hall et al. beskriver hvordan dette testsystemet definerer skoledagen, læreplanens innhold, hva som undervises og hvordan det undervises. Forskerne hevder videre at opplegget rundt disse testene har en betydelig negativ innflytelse på elevenes selvbilde. Det er ikke det nasjonale testsystemet i seg selv som blir kritisert i disse studiene, men snarere det Torrance (2012) omtaler som en «backwash»-tendens (se også avsnitt 4.1) – hvordan testsystemene fører til strukturelle prioriteringer og innordninger på skolene. Maud Hickey (2012) er bekymret for kunstoffenes status i en slik vurderingsfokusert skole: «(...) not only have American students been overwhelmed with testing in schools, there is evidence that this testing has had a negative and critical impact on the scheduling of the non-test subjects such as the arts (ibid.: 17).

Overgang til beslutningsområdet

I henhold til modellen for vurderingspraksis (se avsnitt 6.4) betinger rammefaktorene og lærerforutsetningene musikk lærerens handlinger på beslutningsområdet. Der rammefaktorene, lærerforutsetningene, læreplaner, forskrifter og mer systembaserte eller ideologiske innretninger mot skolen har en mer ytre eller ekstern regulerende funksjon på musikk lærernes vurderingspraksis, vil jeg i neste kapittel se nærmere på selve praksis: hva lærerne gjør i faget, hvordan de vurderer elevene, hvilke utfordringer de har i dette arbeidet og hvordan de løser disse utfordringene. Jeg kaller lærernes utfordringer på beslutningsområdet for interne, da de er direkte knyttet til kjernen i vurderingspraksis – nemlig det å vurdere kompetanse i musikk, innbefattet det å snakke om, identifisere og konkretisere musikkfaglige kvaliteter.

10. Beslutningsområdet

I forrige kapittel så vi på musikk lærernes vurderingspraksis gjennom endringsfortellinger og fortellinger om lærerforutsetninger og rammefaktorer. Jeg kalte rammefaktorene, lærernes forutsetninger, læreplaner, forskrifter og mer systembaserte eller ideologiske innretninger mot skolen på betingelsesområdet, for ytre eller eksterne faktorer. I dette kapittelet ser jeg på lærernes fortellinger om vurderingspraksis på beslutningsområdet – hva lærerne velger av musikkfaglig innhold og aktivitetsformer, hvordan de vurderer elevene i disse aktivitetene, hvilke utfordringer de møter og hvordan de løser disse utfordringene. Jeg kaller lærernes utfordringer her for interne, da de er direkte knyttet til elevvurdering i ulike læringsaktiviteter, innbefattet det å snakke om, identifisere og konkretisere musikkfaglige kvaliteter. I den didaktiske modellen for vurderingspraksis betegner begrepet «beslutningsområdet» at det er her læreren kan, skal og må ta beslutninger. Før jeg ser nærmere på lærernes beslutninger om aktiviteter, vurderingsformer og vurderingskriterier, vil jeg innledningsvis gå nærmere inn på hvordan mulighetene for å ta beslutninger framtrer hos mine informanter.

10.1.1. Valgfrihet på beslutningsområdet

Et av hovedprinsippene bak innføring av Kunnskapsløftet var at det meste av læreplanarbeidet skulle skje lokalt på den enkelte skole. Læreplanen angir den kompetansen alle elevene skal kunne nå som følge av undervisning – den konkretiserer forventninger på konsekvensområdet. Samtidig er ansvaret for utforming av innhold, læringsaktiviteter og arbeidsmetoder overlatt til den enkelte skole og til de enkelte lærernes egne valg og beslutninger. Hva som skal

til for å nå læreplanens kompetansemål besluttes og utformes også lokalt (se avsnitt 2.4.2).

Una: (...) så skjedde det noe med Kunnskapsløftet da, for da lagde vi lokale læreplaner og det kunne vi ikke gjøre uten å tenke «hvordan skal vi måle dette her?»

Der blant andre Erik og Ole i avsnitt 9.4.1 så kompetansemålene som alt for ambisiøse i forhold til den totale tiden musikkfaget disponerer, er det samtidig en oppfatning hos informantene i denne studien at innføringen av Kunnskapsløftet var befriende i forhold til det de opplever som L97s innholdsspesifisering. Lærerne forteller at de opplever et reelt valg ved at de selv kan bestemme hva de velger å fylle undervisningen med.

Odd: Den markante forskjellen for meg i forbindelse med den nye fagplanen går på dette at jeg synes man fikk en større frihet i å formulere opplegg som i større grad kanskje var tufta på ting som jeg var god på (...) den har åpnere formuleringer i forhold til hva man skal og ikke skal.

Dag: (...) man kan trygt si at Kunnskapsløftet er en mye bedre musikkplan enn det L97 var. Det er det ingen tvil om (...) den detaljstyringa som var i L97 var jo helt krise (...) heldigvis så forandra det seg og det ble mye bedre i Kunnskapsløftet. Den gir et helt annet rom i forhold til opplevelser, i forhold til det å drive med musikk.

Disse åpne formuleringene som Odd snakker om, og det handlingsrommet som Dag beskriver, forstås hos Gry som at læreplanen nærmest blir overflødig:

Jeg: Når du planlegger undervisning, tar du utgangspunkt i læreplanen?

Gry: Jeg har gjort det veldig lite og grunnen til det er at alle musikk lærere jeg har snakket med har på en måte sagt at «nei nei nei, bare se vekk i fra Kunnskapsløftet, bare gjør det du liker å gjøre»

Som vi har sett er Gry inne i sitt første år som musikk lærer og er av ulike grunner ikke kjent med de krav til vurderingspraksis som opplæringsloven stiller, heller ikke de anbefalinger og retningslinjer som gis i forhold til det lokale arbeidet med å implementere læreplanen. Selv om Kunnskapsløftet oppleves som såpass åpen med tanke på hva lærerne kan gjøre i faget har lærerne, ifølge forskriften, like fullt et ansvar for å velge læringsaktiviteter som skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter som samsvarer med kompetansemålene. Videre blir det en utfordring for læreren, med bakgrunn i

dennes beslutninger om faglig innhold, å avgjøre hva det vil si å oppnå en kompetanse i musikk samt formidle forventningene om denne kompetansen til elevene.

Beslutninger om innhold og læringsaktiviteter i musikkfaget

Kunnskapsløftet oppfattes altså hos informantene som en plan som langt på vei gir dem frihet til selv å fatte beslutninger om innhold og læringsaktiviteter i musikkfaget. Selv om læreplanen fastsetter kompetansemål som skal gjelde for alle landets grunnskoleelever, vil lærernes lokale innholdsvalg og tolkning av kompetansemålene nødvendigvis føre til at grunnlaget for å nå disse kompetansemålene varierer fra skole til skole. Videre mener jeg at ulike utfordringer i vurderingsarbeidet henger uløselig sammen med beslutninger om musikkfaglig innhold og læringsaktiviteter. For å kunne beskrive og forstå denne sammenhengen ville jeg derfor ha informasjon om hva lærerne fyller undervisningen med. Ved å ta utgangspunkt i lærernes undervisningsinnhold ville jeg kunne få informasjon om det er sider ved faget som er spesielt utfordrende med tanke på vurdering, og om noe utelates fra musikkundervisningen grunnet disse utfordringene. Vurdering konstitueres dermed som en sentral didaktisk kategori på beslutningsområdet, relasjonelt forbundet med de andre kategoriene på dette området, noe som også illustreres i den didaktiske modellen for vurderingspraksis.

I det følgende ser jeg på vurderingspraksis i lys av lærernes beslutninger om musikkfaglig innhold. Jeg strukturerer fortellingene ved å bruke hovedområdene i læreplanen – musisering, komponering og lytting – som overordnet struktur. Hovedsaken her er ikke å gi en komplett og detaljert beskrivelse av alt lærerne fyller undervisningen sin med, men å løfte frem sentrale intensjoner, beslutninger og utfordringer knyttet til vurdering.

Da fortellingene om vurderingspraksis på beslutningsområdet er relativt detaljerte beskrivelser av sammenhengene mellom læringsaktiviteter, lærernes intensjoner, vurderingsverktøy, vurderingsformer, utfordringer og løsninger, oppsummerer jeg sentrale funn fortløpende etter hver aktivitetsform. Sentrale funn føres inn i en teoretisk perspektivering i slutten av kapittelet, i tråd med fremstillingsformen for resten av resultatdelen.

10.2. Musisering

Lærerne forteller om ulike læringsaktiviteter innenfor hovedområdet musisering. Foruten de nevnte rammefaktorene, ser det ut til at lærernes innholdsvalg langt på vei styres av lærernes kompetansebakgrunn og interesser, men også kravet om formell vurdering i musikkfaget medvirker til lærernes beslutninger om innhold. Alle lærerne, foruten Gry, Una og Erik har opplæring på instrumenter, fortrinnsvis besifningspill på gitar, som en hovedaktivitet innenfor musisering. Spill på trommer, sang og annen vokal aktivitet er også musiseringsaktiviteter som gjennomføres i varierende grad og med varierende utforming hos lærerne. Noen lærere prioriterer samspill, der elevene bruker kunnskap og ferdigheter de har fått i opplæring på instrument til å øve inn sanger i band. Musisering og samspill kombineres også hos flere med komposisjonsaktiviteter. Eksempler fra materialet er prosjekter der elevene skriver egne bluestekster og fremfører disse til eget akkompagnement, lager låter i band eller skaper egne dansekorografier. Jeg skal likevel, i det følgende, langt på vei prøve å behandle de sentrale musiseringsaktivitetene isolert fra hovedområdene lytting og komponering. De sentrale utøvende aktivitetene i lærernes fortellinger er spill på instrument, sang og samspill i band. Dans og bevegelsesaktivitet gjennomføres hos de aller fleste i kombinasjon med elevenes egne koreografier og behandles derfor under hovedområdet komponering.

10.2.1. Spill på instrument

Opplæring på gitar ser ut til å være den mest utbredte musiseringsaktiviteten. Lærerne forstår kompetansemålet «eleven skal kunne bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter» (LK06) som et sentralt kompetansemål innenfor hovedområdet. Lærerne tolker kompetansemålet som at elevene skal kunne beherske et akkordinstrument og de velger fortrinnsvis gitar som instrument til dette

formålet.⁶⁸ Ifølge lærerne er instrumentet et egnet akkordinstrument å undervise store grupper i på dette alderstrinnet, det er relativt rimelig i anskaffelse og det er en tradisjon for slik undervisning på de ulike skolene (de fleste lærerne forteller at de selv lærte gitar på ungdomsskolen). Elevene lærer seg gjerne 1. 4. og 5. trinnsakkorder, oftest i D-dur først, for så å øke akkordtilfanget slik at elevene blir i stand til å spille flere og flere sanger. Lærerne fremstiller opplæringen på gitar som en strukturert og oversiktlig aktivitet og de opplever at læringsforventningene er såpass konkrete at de enkelt lar seg skriftliggjøre i kriterier eller kjennetegnformuleringer. Lærerne forteller at de klarer å vurdere elevenes gitarspill uten særlige utfordringer.

Dag: Jeg synes også at (dette) instrumentet er lettest å vurdere for da kan man sette opp veldig klare mål liksom: de som kan så og så mange akkorder og spiller i en puls, i en rytme (de får den karakteren); de som klarer å spille en litt mer avansert rytme, de får så høyt; de som klarer å synge samtidig... altså, man kan sette opp veldig klare målsettinger.

Dag, Lars, Rolf, Nina og Vilde sine vurderingsskjema for gitarspill (appendiks 1,2 og 3) er mer eller mindre identiske med kjennetegnsskjemaet som er presentert i veilederen for vurdering i musikk på ungdomstrinnet (Sætre og Vinge 2009). På disse skjemaene er «Akkord», «Utførelse», «Tabulatur» og «Vanskelighetsgrad» valgt som vurderingsområder for gitarspill.

Vurderingsområdet «Akkord» omhandler hvorvidt elevene kan plassere fingrene sine på gripebrettet i henhold til de ulike grepene de har lært. Ulik måloppnåelse spenner fra det å kunne spille akkordene hver for seg til å spille akkordene rent og rytmisk i en sammenheng. «Utførelse» omhandler hvorvidt elevene kan bruke disse akkordene i en sammenheng. Det er lav måloppnåelse på «utførelse» hvis elevene kun klarer å fremføre deler av en sang, mens høy måloppnåelse når elevene demonstrerer at de fremfører sangen uten stopp og med «god flyt». «Tabulatur» som eget vurderingsområde omhandler først og fremst besifringstegn og tolkes hos lærerne som en type kunnskap som

⁶⁸ Selv om gitar er det foretrukne undervisningsinstrumentet, kan elevene hos f.eks. Thea, Nina og Line velge å bli vurdert på et annet akkordinstrument.

kompetansemålet stadfester: «Kunne bruke symboler på besifring (...)» (LK06). Elevene blir vurdert på om de forstår disse tegnene ved å anvende dem på sanger som ikke er gjennomgått i timen. «Vanskelighetsgrad» er knyttet til sangene elevene spiller. Noen sanger har et rikere akkordtilfang med hyppigere akkordskifter enn andre, og betraktes av lærerne som vanskeligere å spille.

Alle lærerne i studien som forteller at de bruker kjennetegn på måloppnåelse, om det gjelder spill på gitar eller andre aktiviteter, forteller at de går igjennom vurderingsskjemaene med elevene muntlig i klassen og gjennom dette søker å presisere og avklare hva de ulike målformuleringene betyr. Noen lærere forsøker også å gjøre denne presiseringen skriftlig. I Dag sitt skjema for måloppnåelse i gitarspill ser vi hva han forstår med «vanskelighetsgrad»: Lav vanskelighetsgrad er sanger med tre akkorder der eleven spiller akkorden på hvert taktslag. Middels vanskelighetsgrad er når eleven behersker fire akkorder og har «litt ekstra rytme» på akkompagnementet, mens høy vanskelighetsgrad er når eleven, i tillegg til å kunne spille akkorder, også kan spille melodier på gitaren etter tabulatur og behersker fingerspill (appendiks 2). Lars har «rytme» som et eget vurderingsområde der eleven «kan noe» om han eller hun spiller «tidvis rytmisk med høyre hånd» og «kan noe godt» hvis eleven kan spille «rytmiske variasjoner med høyre hånd» (appendiks 3). Lars forteller også at akkordene i seg selv har ulik vanskelighetsgrad:

Lars: Hvis du (eleven) har med barrégrep, så er det vanskelig. Enkelt, er hvis du spiller D og A7. G er også enkelt.

Lærerne mener at hovedutfordringen med vurdering av elevenes gitarspill er beslutninger rundt selve konstruksjonen av vurderingsskjemaene: bestemme hva det er ved elevenes gitarspill som skal vurderes; bestemme hva som skal utgjøre «lav», «middels» og «høy måloppnåelse» samt formulere dette skriftlig. Lærerne opplever en forventning om at kriteriene skal være enkle for både elevene og læreren å forholde seg til – vurderingskriteriene skal være instruktive, konkrete og lette å måle. Lærerne forteller dermed at de forsøker å unngå å bruke vanskelige ord eller ord som kan oppfattes forskjellig av elevene. Dette gjør at blant annet Lars ser seg nødt til å formulere kvalitetsforventninger som heter å «spille tidvis rytmisk med høyre hånd» og at Dag gjør eksplisitt rede for at det er vanskeligere å spille melodier etter tabulatur og beherske

fingerspill enn det er å slå pulsen over strengene med et repertoar på tre akkorder.

Selve vurderingen av elevenes spill fremstilles hos lærerne som en relativt enkel prosess. På spilleprøvene har lærerne skrevet ut et kjennetegnsskjema for hver elev og krysser av i de rutene som korresponderer med det eleven presterer. En elev får en god karakter dersom han eller hun har kryss i rutene for høy måloppnåelse.

Thea bruker ikke kjennetegn på måloppnåelse på tre nivåer, slik eksemplene ovenfor viser, men har laget en liste over sanger fra en lærebok elevene må kunne spille for å oppnå en bestemt karakter (appendiks 4). På karakteren 3-4 behersker elevene sangene «Tom Dooley», «What shall we do with the drunken sailor» og «Achy breaky heart», alle med et omfang på to akkorder. For å få bedre karakter må elevene kunne spille sanger med et rikere akkordtilfang. Eleven må kunne spille en sang «på øret»⁶⁹ for å være i området 4-5, mens elever som får femmere og seksere må kunne stemme gitaren selv samt spille en selvvalgt sang (en som ikke er blitt gjennomgått i undervisningen). Thea vektlegger rytme i gitarspillet uavhengig av vanskelighetsgrad på sangen: «det skal være mulig for andre å synge til gitarspillet» forteller hun. Thea mener at denne måten å tenke vurderingskriterier på: plassere spesifikke låter på de ulike karakterene etter stigende vanskelighetsgrad, gjør vurderingsarbeidet enkelt.

Thea: Dette er noe konkret, så det blir veldig synlig hvis man ikke kan det.

Samtidig dekker ikke denne «konkrete» måten å tenke vurdering på alle aspektene som Thea mener er viktige i elevens spill på instrument. Det er kvalitetsdimensjoner som vurderes som ikke er eksplisitt uttalt gjennom vurderingsskjemaet, forteller hun.

Thea: musiseringen

Jeg: musiseringen?

⁶⁹ Å spille en sang «på øret» handler om å spille en sang utenat, altså uten bruk av et akkord- eller tabulatorskjema (og ikke at elevene forventes å «planke» låter på gehør).

Thea: Det er der sekseren ligger da. De som har et godt forhold til gitaren fra før, for eksempel. De har en musisering og en naturlighet i forhold til instrumentet. Men dette (vurderingsskjemaet) handler om de som ikke kan i det hele tatt (de som starter uten forkunnskaper). De har også mulighet til å få en femmer, men stort sett ikke en sekser.

Elever som evner å «musisere» og har en «naturlighet» til instrumentet er gjerne de elevene som spiller gitar fra før av, forteller Thea. Når disse begrepene og disse forventningene til kvalitet ikke gjøres eksplisitt i vurderingsskjemaet, må Thea finne andre måter å kommunisere sine forventninger på – hva skal til for å få en toppkarakter på en gitarprøve? Thea forteller at elevene selv har en forståelse av hva dette innebærer gjennom å sammenlikne seg selv med andre elever.

Thea: (...) hvis vi er heldige, så har vi noen gutter eller jenter som spiller gitar og da hører de (de andre elevene) jo det. Da hører de. Da vet de at Ola spiller gitar og greier å spille rytmisk, greier å skifte mellom akkordene og spille denne sangen her, og musiserer godt og stemmer gitaren. Så da er den tydelig, den sekseren.

Line forteller heller ikke om noen særlige utfordringer når det gjelder selve vurderingen av elevenes spill. Også hun mener kriteriene hun har formulert er tilstrekkelig utvetydige og selve vurderingen av elevenes spill såpass konkret at elevene selv kunne ha satt karakterer på egne eller andre elevers prestasjoner.

Line: De kan sitte i naborommet å høre når jeg har en som spiller på trommer og så går vi ut og så (sier eleven): «ja ble det fire til fem eller?» «Ja det ble det» (he he).

Line har utarbeidet kjennetegn på måloppnåelse for trommer, piano, gitar og øvrige instrumenter for tiende trinn (appendiks 6). I dette skjemaet spesifiserer hun også karakternivåene. Karakteren 2 er beskrivelse av lav kompetanse, 3 og 4 er en nokså god kompetanse, mens 5 og 6 beskriver meget god til særdeles god kompetanse. For å få lavest karakter i gitarspill, forventes det at eleven «vet hvordan en skal behandle en gitar», det vil si at eleven vet hvordan man holder en gitar, hvordan man legger fingrene på gripebrettet og hvordan man får lyd i gitaren. Slike helt grunnleggende enkle ferdigheter er gjennomgående for alle toerkarakterer hos Line, uavhengig av aktivitetsform: eleven skal kunne «lage lyd», «gjøre en planlagt bevegelse», «spille ulike toner»

osv. Line forteller at hun velger slike kriterier på det laveste nivået for langt på vei å unngå å gi de laveste karakterene i musikkfaget:

Line: Jeg tenker at en treer greier de fleste elever å komme opp på. Om de faktisk prøver, og sånn er det i andre fag også. De kjennetegnene vi har på en toer, på lav måloppnåelse, det er sånn type: «kan lage lyd på forskjellige trommer». Alle kan lage lyd på forskjellige trommer (banker i bordet for å demonstrere). Alle kan det, da er poenget at man ikke gidder altså.

En elev får karakteren 3 i gitarspill hvis han eller hun «kan spille to valgfrie akkorder». Hvis eleven kan akkompagnere en enkel sang bestående av to akkorder, «Tom Dooley» for eksempel, kan eleven få karakteren fire. Mestrer man sanger med tre eller flere akkorder er man på karakteren 5. Kriteriene for trommer og slagverk er tilsvarende bygget opp etter stigende vanskelighetsgrad. Fra å kun klare å «lage lyd på de ulike trommene», vil en elev vise en økende kompetanse når han eller hun klarer å kombinere flere elementer (bein og armer) i en jevn puls. En femmerelev skal for eksempel kunne «kombinere bassdrum, skarp og hi-hat i en jevn rytme». Dersom eleven skal kunne få karakteren 6, det være seg i spill på gitar, trommer eller andre instrumenter, så må han eller hun demonstrere at «fokuset flyttes fra tekniske mestring til musisering». Line har med andre ord samme forventninger til en sekserelev i spill på instrument som vi så hos Thea: En særdeles kompetent elev evner å «musisere» der andre elever kun mestrer det «tekniske». Vi ser at flere forsøker å formulere konkrete kjennetegn på dette høye nivået (rytmiske variasjoner over akkompagnementet, fingerspill, melodispill, stemme egen gitar, synge til eget gitarspill), men samtidig rommer dette nivået for samtlige informanter en kvalitetsdimensjon som de opplever som utfordrende å beskrive helt konkret, og dermed tilfredsstillende forventningene til slike kriterieskjemaer.

Nina bruker betegnelsen «å spille med flyt» på det høyeste nivået. Den samme betegnelsen finner vi på høy måloppnåelse på «utførelse» i skjemaene til Lars, Rolf, Dag og Vilde. Nina forteller at hovedutfordringene med å konstruere slike kjennetegnsskjemaer er nettopp å beskrive de høye nivåene. Slik skjemaet i det store og hele er formulert mener Nina at elevene godt nok forstår hva som forventes av dem, med unntak av:

Nina: (...) med unntak av de abstrakte tingene som går på flyt og... ja, som går mer på musikalitet eller at man klarer å... nå snakker jeg ikke om medfødt musikalitet, men at man har utvikla en musikalitet, en musikalsk tilnærming til det å spille gitar for eksempel. Med unntak av de rare begrepene i toppen der, så tror jeg at den måten de er satt opp nå så er det ting som er ganske lett å forstå for elevene. Men det favner nok ikke alt vi ser på, det gjør nok ikke det. Men... ja, det er litt vanskelig å sette ord på.

«Flyt» er et begrep som Nina bruker som en beskrivelse på «hva det er som skjer når det virkelig sitter» uavhengig om dette gjelder spill på gitar, piano eller trommer, forteller hun.⁷⁰ Nina forteller at måten hun gjør elevene klar over hva dette egentlig dreier seg om er gjennom selv å demonstrere «flyt».

Nina: Jeg prøver jo, når jeg synes en del (elever) har kommet dit at man kan snakke om disse tingene, å vise litt hva jeg mener.

For å kunne spille med «flyt», må elevene mestre noe grunnleggende. Det grunnleggende handler om konkrete ting som å kunne spille akkordene. En tilsvarende hierarkisk tilnærming til måloppnåelse så vi hos Line og Thea: For å virkelig kunne «musisere», må man beherske de grunnleggende tekniske ferdighetene som i all sin enkelhet handler om å kunne plassere fingrene rett på gripebrettet eller lage lyd på trommene.

Ole og Odd forteller også at gitar er et instrument som elevene får opplæring på og som brukes som et sentralt vurderingsområde. Odd bruker ikke kjennetegn på måloppnåelse eller kriterielister slik vi har sett eksempler på ovenfor. Odd forteller at han fremlegger for elevene et utvalg av sanger med ulik vanskelighetsgrad. Vanskelighetsgrad handler for Odd, i likhet med de andre lærerne ovenfor, om antall akkorder og hvor ofte akkordene skifter. Ole

⁷⁰ Nina har også laget kjennetegn for spill på trommer (appendiks 7). Disse er tilsvarende konstruert som rytmekriteriene hos Line. Formuleringer som å «kombinere hender og føtter» «spille for det meste rytmisk korrekt» og «spille med flyt» søker å innfange lærerens kvalitetsforventninger. Elevene blir også vurdert på trommer, men måloppnåelse her inngår i det «store regnskapet til slutt», der gitarspill vektet mest, forteller Nina.

forteller at han bruker skjemaer med kjennetegn, men han har ikke fremlagt noen dokumenter på dette. Ole legger opp to sanger med ulik vanskelighetsgrad som elevene kan velge mellom på gitarprøven. Vanskelighetsgrad forstås hos Ole på tilsvarende måte som hos de øvrige lærerne: flere akkorder, hyppigere skift mellom akkordene.

Inge har heller ikke formulert kjennetegn på måloppnåelse i gitarspill, men skissert delmål for gitarspill for alle klassetrinn (appendiks 5). I åttende klasse forventes det at elevene skal kunne spille låter med akkorder på I-V trinn, mens akkordprogresjonene utvides i niende og tiende klasse. Inge mener at en slik enkel kumulativ oppstilling av mål for akkordspill er nyttige da både han og elevene vet hva som forventes for de ulike klassetrinnene. Samtidig mener han at «virkeligheten» ikke nødvendigvis lar seg fange i slike enkle formuleringer. For eksempel vil ikke ferdighetsaspektet i gitarspill nødvendigvis kun omhandle antall mestrede akkorder. I bluesspill for eksempel, som han har som tema i niende klasse, handler det nødvendigvis ikke om akkordene som brukes, men mer om stil og uttrykk, forteller han. Derfor mener han en slik oppstilling av antall akkorder fort kan bli litt «firkanta» – man kan like fullt spille sanger med få akkorder i tiende klasse som man kan spille sanger med mange akkorder i åttende klasse.

Da både opplæring på instrumentet og vurderingen av elevenes spill oppleves som en forholdsvis enkel sak for lærerne i studien, blir også gitarspill et sentralt vurderingsområde i lærernes vurderingspraksis. Inge peker på sin side på forhold ved gitarspillet som gjør at han ikke uten videre velger dette som et sentralt vurderingsområde.

Inge: Og når det gjelder sånne aktiviteter så føler jeg som gitarist at de som prøver gitar bare en sjelden gang på skolen, den ene gangen i uka og kanskje veldig få minutter i forhold til at vi ikke har gitarer nok til alle i klassen, og det blir få minutter igjen til selve øvingen. Det blir litt galt å bruke det som et viktig vurderingsgrunnlag.

Selv om Inge underviser i gitarspill, mener han at elever som behersker andre instrumenter, det være seg blås- eller strykeinstrumenter for eksempel, må få uttelling for dette. Han tolker begrepet «grunnelementer», slik det fremstår i det aktuelle kompetansemålet for musisering (LK06), at det like fullt kan omhandle melodispill som akkordspill. Inge forteller at han forsøker å åpne opp

for en mangfoldig musisering i klasserommet, men for å ikke miste fullstendig kontroll på hans grunnlag for vurdering av elevene, har han i de ulike samspillprosjektene (se avsnitt 10.2.5) likevel et minimumskrav om at alle elevene må vise noe spill på akkordinstrument og at alle elevene skal gjøre noe rytmisk (spill på trommer og perkusjonsinstrument). Dette sikrer Inge en felles referanse i vurderingene, samtidig som han åpner opp for alternative tilganger for at elevene kan vise kompetanse i musikk.

10.2.2. Oppsummering: Spill på instrument

Opplæring på gitar ser ut til å være den mest foretrukne musiseringsaktiviteten. Både undervisningen og vurderingen av gitarspill oppleves som relativt uproblematisk hos lærerne. For det første er gitar et instrument som alle elevene kan få opplæring på i hele klasser. For det andre så lærer elevene det samme – de samme akkordene, de samme akkompagnementsfigurene og de samme sangene. På prøvene spiller elevene de samme akkordene, de samme akkompagnementsfigurene og de samme sangene som de har lært i timen. Ekstra flinke elever er de som også kan vise ferdigheter utover det som er gjennomgått i undervisningen. Både undervisningen og vurderingen omtales som noe «konkret» og «synlig». At elevene blir testet på samme premisser «sikrer» læreren en felles referanse for en reliabel vurdering. Til vurderingssituasjonene har de fleste lærerne utarbeidet skriftlige vurderingskriterier. Vi har sett at disse kriteriene fremstår noe ulikt. Noen bruker kjennetegn på måloppnåelse på tre nivåer innenfor et utvalg av vurderingsområder, mens andre konkretiserer sanger elevene skal kunne fremføre for å oppnå en bestemt karakter. De lærerne som ikke har fremvist dokumenter for vurdering i spill på instrument vektlegger i fortellingene tilsvarende vurderingsområder og et tilsvarende syn på kvalitet i elevenes musisering. Felles for samtlige skjemaer og samtlige fortellinger er lærernes forsøk på å beskrive kvalitetsforventninger i form av en økende teknisk vanskelighetsgrad. Vanskelighetsgraden handler om antall mestrede akkorder og akkompagnementsfigurer. Rytme og puls ser også ut til å være et underliggende element hos samtlige, der de vurderer elevenes evne til å spille i «time», i puls eller i en jevn rytme. Hovedutfordringen til lærerne når det gjelder vurdering av spill på instrument er å bestemme hva som skal vurderes

og formulere dette skriftlig i forkant av vurderingssituasjonen. En særlig utfordring i dette er å formulere i skrift hva som kjennetegner de virkelig gode prestasjonene. Noen forsøker å konkretisere dette i form av at eleven må kunne stemme gitaren selv, beherske fingerspill og barrégrep, andre forteller at dette er et komplekst område som er vanskelig å konkretisere – det handler om *noe mer* enn å mestre alle akkordene eller å spille igjennom sangene uten stopp eller feil. Lærerne mener en dyktig elev i spill på instrument evner å spille med «flyt» eller har et spill der det er tydelig for læreren at elevens fokus «flyttes fra teknisk mestring til musisering». Når dette ikke lar seg formulere i like «presise» termer som mestring av antall akkorder, formidles dette kvalitetsområdet til elevene ved at læreren selv demonstrerer «flyt». Videre forteller lærerne at elevene selv også evner å identifisere de som er «flinke» til å spille gitar eller andre instrumenter.

10.2.3. Sang

Sang er beskrevet som en praktisk uttrykksform under hovedområdet musisering i læreplanen (LK06). Vi finner også sang beskrevet i den grunnleggende ferdigheten «å kunne uttrykke seg muntlig». Selv om Kunnskapsløftet ikke nevner sang eller annen vokal aktivitet eksplisitt i noen kompetansemål etter 10. årstrinn, mener lærerne at sang er et naturlig innholdsmoment i musikkfaget. Samtlige lærere forteller at det synges i musikktime, men de forholder seg ulikt til denne aktiviteten når det kommer til vurdering. Noen gjør det til hovedsak i musikkundervisningen og har utarbeidet kjennetegn på måloppnåelse der blant annet intonasjon og tekstmemorering er vurderingskriterier. Andre vurderer sang i den grad elevene velger det som uttrykksform i større prosjekter, mens andre gir uttrykk for at det er så mange utfordringer knyttet til vurdering av elevenes sang at det ikke inngår i en formell vurderingspraksis.

En hovedutfordring når det gjelder sang er å kunne registrere den enkelte eleven i samsangen. Vi så i avsnitt 9.4.1 at Rolf skulle ønske at han kunne lage et klassekor med elevene, men at denne aktiviteten prioriteres bort til fordel for aktiviteter der han kan skaffe et vurderingsgrunnlag.

Rolf: (...) det er helt umulig å vurdere tretti stykker som synger på likt altså.

Inge forteller tilsvarende at han ville brukt mye mer tid på sang dersom vurderingsaspektet hadde vært mindre krevende. Jo flere elever som synger sammen, jo vanskeligere blir det å skille mellom dem. Og dess færre de er, dess mer knytt og engstelig blir den enkelte, forteller han. Han har ingen ønsker om å sette elevene i situasjon der de skal engste seg for å synge bare for at han skal kunne etablere et sikkert og reliabelt vurderingsgrunnlag.

Lærerne forteller at sang inngår i andre aktiviteter, for eksempel når elevene spiller gitar. Men elevenes sangprestasjoner vurderes ikke her i seg selv.

Dag: Hvis elevene synger med så synes jeg det er positivt for jeg veit hvor mye glede man kan ha av det. Men jeg vurder ikke hvordan de synger sånn tonemessig.

Thea: Så hvis elevene ikke klarer å spille samtidig som de synger, så er det noen andre som synger.

Lars: (...) spiller du bra (på gitar), men ikke synger så bra så trekker man på en måte ikke for det. Men synger man... Jeg synes at hvis man klarer å spille enkelt, men synger til så tenker jeg at det teller positivt inn. Men elevene er veldig sånn «får vi karakter på synginga vår»? Og de gjør jo for så vidt ikke det.

Et vesentlig aspekt ved lærernes fortellinger når det gjelder sang, er en oppfatning av sang som et «personlig» instrument knyttet til iboende kvaliteter i enkelteleven. Erik mener blant annet at det ville være urettferdig å vurdere elever som sang surt lavere enn elever som sang rent.

Erik: Det er litt som i gym da. Man er utrusta litt forskjellig.

Gjennom lærernes fortellinger kan det virke som at elevene også er ekstra vare på dette med sangstemme. Dag forteller at elevene tror at de blir vurdert etter hvor «fint» de synger når de spiller gitar – «det er urettferdig at de som synger pent skal få en bedre karakter!». Una forteller at elevene påvirkes av ulike tv-programmer som Idol og X-faktor og er «livredde for å få den type tilbakemeldinger» på deres sangprestasjoner. Elevenes stemmekvalitet, om de har fine stemmer, inngår ifølge lærerne dermed ikke i den formelle

vurderingen. Samtidig forteller de at de fint legger merke til de elevene som skiller seg ut positivt.

Nina: (...) man får «cred for trying» i mine klasser altså. Synger du er det aldri negativt. Det har jeg sagt eksplisitt til elevene. Det trekker aldri ned viss du synger, det trekker bare opp hvis du synger bra.

Vilde forteller at hun har sang som et uttalt vurderingsområde, men at hun synes dette er et veldig vanskelig område å gi tilbakemeldinger til elevene på. Grunnen til dette er som beskrevet hos de andre lærerne: en oppfatning av stemmen som et «personlig instrument» og at hun dermed er redd for å såre elevene. Hun eksemplifiserer dette med å fortelle om en tidligere elev som var svært glad i å synge og som sang høyt, men:

Vilde: (...) hun var en sånn brummer, hvis du skjønner hva jeg mener, alt gikk i samme tone bortover. Og hun var ikke klar over det selv.

Når sang var et uttalt vurderingsområde, skulle eleven også ha en tilbakemelding på dette forteller hun. Vilde arbeidet på dette tidspunktet sammen med en annen musikk lærer og forteller at de valgte å rette tilbakemeldingene på det positive i at «hun i det hele tatt sang»

Vilde: (...) For det er jo mange som synger veldig lavt og ikke tør ikke sant. Vi fant en veldig diplomatisk måte å si det på i hvert fall. Og så tror jeg vi var feige nok til at vi kalte det middels (middel måloppnåelse på sang)

Jeg: Sier du det ja?

Vilde: mm. Jeg tror det. At på en måte...

Jeg: Dere la vekt på at hun turte?

Vilde: Ja. Det å si at noen er på lav måloppnåelse i sang, det er... ja det er veldig følsomt.

Ved siden av utfordringer knyttet til å registrere enkeltelever i sangsituasjoner samt skape trygge forhold for at elevene skal tørre å synge, er en annen utfordring knyttet til sang som vurderingsområde å bestemme hvilke kriterier som skal brukes i vurderingen.

Odd: Jeg skal ærlig innrømme at den sangbiten den forsømmer jeg litt. Vi synger litt lite. (...) hvordan i alle dager skal jeg klare å vurdere 30 elever i en klasse på sang, og hva er egentlig å synge bra? Jo, man kan jo

selvfølgelig ha stramme kriterier på at det er å synge reint osv., men Bob Dylan synger som ei ku og har hatt kjempesuksess liksom.

Lærere som forteller at de vurderer elevene i sangopplegg er tydelige på at hvorvidt eleven har en «fin stemme» eller «synger fint» ikke inngår i den formelle vurderingen. Lærerne ser dermed etter andre vurderingsområder knyttet til denne aktiviteten. Erik gjennomfører et sangopplegg der elevene skal lære seg en sang ved få gjennomhøringer. Her handler det om det Erik kaller «intensiv lytting» hvor han vurderer elevenes evne til å huske tekst og imitere sangeren. Der Vilde velger det hun kaller «diplomatiske» måter å gi tilbakemelding til elever som ikke synger bra, velger også Erik å lete etter kvaliteter ved elevenes sang som kan veie opp for «manglende» sangstemme.

Erik: Jeg vurderer ikke stemmekvaliteten. Jeg kan ikke si høy grad av måloppnåelse er at en elev har en fantastisk vakker stemme, kontra en som ikke har en like vakker stemme. Det må være for eksempel... det er derfor jeg ikke har satt som mål at «dere skal synge dette perfekt og rent», men at «dere skal prøve å imitere, og grad av imitasjon og likhet på nivå rytme og at de får inn de riktige ordene, sangtekst» osv.

Også hos Erik blir kriteriene for sang valgt blant annet for å unngå å såre elevene.

Erik: Det er ikke noe hyggelig å høre at man synger som en kråke liksom. Det er heller ikke så hyggelig for alle elever å høre at de synger bra heller (latter). Det er på en måte en personlig ting den stemmen som man har. Men jeg vil at de skal bruke den uansett og alle skal delta.

Også Ole og Line forteller at de vurderer elevens sang, og likt med Erik forsøker også disse å formulere kriterier som tar fokus vekk fra oppfatninger om «pene» eller «uttrykksfulle» stemmer. De forteller at de vurderer om eleven synger eller ikke, om de kan synge sterkt og svakt, om de treffer tonene eller som Line formulerer det:

Line: (...) det er lett å forstå hvordan melodien skal være.

Una har sang som et uttalt vurderingsområde og har i forbindelse med denne aktiviteten utarbeidet noen skriftlige vurderingskriterier (appendiks 8). Hun forteller at hun vurderer hvorvidt «melodien kan gjenkjennes», om eleven har «lært seg teksten utenat» og om eleven «i det hele tatt åpner munnen». En ting å merke seg når det gjelder Unas vurderingspraksis er hun ofte forteller om hva

hun gjør og ikke gjør som en følge av det hun selv omtaler som egen mangelfull musikkfaglig kompetanse (se kapittel 9). For henne blir sang og dans sentrale aktivitetsformer da hun føler hun ikke har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre opplæring på instrument og samspill. Vurderingskriteriene på sang (det å lære seg teksten, huske melodien og deltakelse i sangaktivitet) er kriterier som er enkle å formidle til elevene, og enkle å observere og gjenkjenne også for en uskolert musikk lærer.

I motsetning til Una, viser Rolf i intervjuene ofte til sin «faglige pondus», det vil si musikererfaring og formelle musikkfaglige utdannelse når han beskriver og legitimerer sin vurderingspraksis (se kapittel 9). Han gjennomfører ingen rene sangopplegg, men vurderer sangen til elevene når de har om blues. Her bruker han kriterier som går på å «synges riktig i forhold til toneart» og «vise rytmefølelse som svarer til sjangeren» (appendiks 15). De elevene som velger sang som instrument i samspillprosjektet (se avsnitt 10.2.6) blir vurdert etter tilsvarende kriterier som i bluesprosjektet, forteller han. Rolf mener at den viktigste jobben som musikk lærer i slike prosjekter er å veilede elevene til et sjangeruttrykk der de kan vise kompetanse:

Rolf: Som vokalist må man ikke nødvendigvis synges så reint. Man kan skrike for den del (...) Dersom man kun er vokalist (i samspillprosjektet), så går noen av kriteriene på om du kan synges i rett toneart og sånne ting, men da går det igjen på valg av sang. (Er eleven en «brummer») ville jeg kanskje ha valgt en Bob Dylan låt og vræle den i stedet for å synges noe veldig reint for eksempel et sånt «Donkey Boy-opplegg», ikke sant. Så det handler på en måte om å pushe dem i rett retning.

Lærerne leter altså etter vurderingsområder for elevenes sang som ikke handler om elevenes uttrykksfullhet eller stemmekvaliteter. Videre velger noen, for eksempel Rolf, å veilede elevene inn i sjangere som passer til deres stemme. Samtidig er det opplagt at lærerne legger merke til; blir begeistret for og tidvis rørt av de elevene som «synges bra», det samme gjør elevene. Vi lar Mats fortelling avrunde fremstillingen av vurdering av sang.

Mats: Jeg hadde en elev som var veldig sjenert. Jeg ba henne øve inn en låt som hun kunne komme og spille for meg alene. Det var en veldig streit popsang som jeg hadde hørt på radioen mange ganger, en eller annen sånn amerikansk pianodame. Men denne eleven hadde en helt egen tone i stemmen sin og kvaliteten i måten hun sang på var helt annerledes enn

jeg noen gang hadde hørt. Og det hørtes ut som om hun mente det hun sang. Og det skjer aldri, men jeg fikk tårer i øynene og klump i halsen. Når hun var ferdig så jeg ned og sa: «Kjempebra, du får en tilbakemelding av meg senere». For akkurat da så klarte jeg ikke å snakke, for det var så rørende. Hun fikk en tilbakemelding av meg som var: «du har en personlig tone i det du gjør, og gjør låta til din egen», for å bruke det språket der. Så for de elevene så gjør jeg det (de elevene som utmerker seg spesielt, kan få en slik type «idol-aktig» positiv tilbakemelding). Samtidig er jeg redd for å... det har litt med at skolen skal være demokratisk og lik for alle (gjør hermetegn). Men de hører det de også (elevene legger også merke til de elevene som synger bra). Men at jeg på en måte skal understreke at dette var helt strålende eller feire den ene eleven i klasserommet (foran alle de andre elevene), er jeg litt redd for å gjøre.

10.2.4. Oppsummering: Sang

Sang synes å være en aktivitetsform som er spesielt utfordrende for lærerne når det kommer til vurdering. En hovedutfordring handler om å høre og skille ut enkeltelever i samsangen. Her kunne lærerne valgt å gjennomføre tilsvarende vurderingsformer som i gitarspill: en og en elev synger for læreren. Lærerne velger ikke slike vurderingsformer da de mener det er en for stor personlig belastning for enkelteleven. Forbundet med dette er lærernes oppfatning av stemmen som et «personlig instrument». I motsetning til ferdigheter på gitar, mener lærerne at sangferdigheter er knyttet til immanente kvaliteter hos eleven. Det blir urettferdig at de som kan synge eller har «pene» stemmer skal få uttelling for dette. Samlet er det såpass mange utfordringer knyttet til sang at flere lærere forteller at sang prioriteres bort til fordel for aktiviteter der læreren på enklere måter kan etablere et vurderingsgrunnlag for enkelteleven. Like fullt synges det i musikktime. Elevene synger ofte til andre utøvende aktiviteter, som for eksempel spill på gitar. Her vurderes ikke elevenes sang i seg selv annet enn at det er teller positivt for de elevene som utmerker seg. De lærerne som har sang som uttalt vurderingsområde forteller om tilsvarende utfordringer som vi så i gitarspill: å bestemme hva som skal vurderes og formulere dette skriftlig i forkant av vurderingssituasjonen. Lærerne forteller at de ikke vurderer elevens stemmekvalitet i seg selv, men finner andre kriterier som for eksempel handler om å memorere tekst. Elevens

intonasjon er også et kriterium for noen lærere, men dette kriteriet står aldri alene. Det vil alltid være andre kvaliteter en lærer kan legge merke til (for eksempel rytmikk og dynamikk, eller de nevnte memoreringsaspektene). Dette forstås i sammenheng med det fysiologiske ved stemmen som instrument, at elevenes intonasjon er et aspekt som i liten grad lar seg trene opp som følge av lærernes undervisning og dermed forblir en immanent kvalitet hos eleven. Det at elevene har ulike stemmer og fysiologiske forutsetninger gjør at enkelte lærere veileder elevene til sjangere der de kan bruke stemmen sin på andre måter, som å «skrike» eller «vræle» (Rolf), for å vise kompetanse. Lærerne forteller at elevene selv tror de blir vurdert etter «hvor fin stemme de har». Denne forventningen har elevene fra sangkonkurranser på tv, mener lærerne. Det kan virke som om elevene delvis har rett: «En fin stemme» bidrar positivt i lærerens helhetlige vurdering av enkeltelevener i den grad enkeltelevener skiller seg ut i mengden. Men en «fin stemme» gjøres altså ikke til et eksplisitt vurderingskriterium som gjelder alle.

10.2.5. Samspill i band

Vi så i kapittel 9.4 at flere lærere viser til rammefaktorer som tid, antall elever, rom og utstyr når de forteller at de ikke gjennomfører samspillprosjekt eller prioriteter band som en sentral aktivitetsform. I denne studien er det kun Mats, Rolf, Odd og Inge som forteller at samspillprosjekter vektlegges som en sentral utøvende aktivitet. Vurderingsaspektet i disse prosjektene er utfordrende og lærerne forteller om ulike måter de møter disse utfordringene på.

Mats gjennomfører flere samspillprosjekter der hele klassen er i aktivitet. Låtene blir brutt ned i enkle figurer på stavspill og andre melodiske instrument. Han reduserer akkordomfanget og lager enkle bassganger. Trommesettet deles opp: en elev på basstromme, en på skarp og en på hi-hat. En annen gruppe spiller rytmeinstrumenter, en gruppe elever korer mens andre spiller akkordinstrumenter. På tiende trinn deles klassen inn i tre grupper, men disse gruppene er såpass store at fordelingen på ulike instrument langt på vei følger samme mal (appendiks 9). Hovedutfordringen til Mats i dette arbeidet handler om vurdering av enkeltelevener på tvers av ulike elevoppgaver i ensemblet og på tvers av ulike instrumentroller.

Mats: Dette er kjernen i det store problemet jeg har i undervisningen – det som er enkelt målbart i matematikk er ikke målbart på samme måten i musikkfaget.

Mats forteller at han forsøker å legge opp til at alle elevene får prøve ulike instrumenter, men at tiden oftest ikke strekker til. Han forteller også at han prøver å legge vekt på utviklingen hos enkelteleven i forhold til den oppgaven han eller hun har fått. Samtidig mener han at ulike instrumenter og oppgaver innbefatter ulik vanskelighetsgrad: det er forskjell på en elev som spiller piano og synger samtidig og en elev som bare spiller hi-hat, forteller han.

Mats: (...) jeg må være tydelig på at jeg vekter denne oppgaven litt opp mot de andre (en musikerrolle opp mot en annen). Det er en forskjell på den som synger og spiller piano og kan alt og det å holde takta på rytmeinstrument.

Utfordringen til Mats handler ikke om den praktiske gjennomføringen av slike samspillopplegg. Utfordringen er heller ikke at elevene stritter i mot og ikke synes det er spesielt artig eller meningsfullt. Mats gjennomfører slike opplegg fordi han har faglige og pedagogiske forutsetninger for å gjøre det. Han vet hvordan han kan organisere hele klassen i spill og hvordan han kan tilrettelegge musikken slik at alle elevene kan delta i samspillet. Han har også gjennomført slike opplegg i mange år nettopp fordi han synes det er meningsfullt for elevene. Utfordringen viser seg først når det kommer til vurdering – det å vekte eleven som spiller rytmeinstrument opp mot eleven som både synger og spiller piano på en måte som oppleves rettferdig av elevene. For at samspillet skal fungere og at elevene skal oppleve musikalsk mestring og glede, besettes de ulike instrumentrollene oftest av de elevene som har forutsetninger for å mestre dem. Dersom elevene som følge av dette uttrykker at det er «urettferdig at de som spiller instrumenter fra før lettere får en god karakter i musikk», forteller Mats at han er tydelig på at elevenes forutsetninger spiller like mye inn her som i andre fag.

Mats: Det er forskjeller i forutsetninger i matematikk som gir seg utslag i karakter. Det er veldig stor forskjell på forutsetninger i gym. På samme måte er det i musikken. Så jeg ser på de som er musikere og som bidrar.

For at alle elever, også de som ikke spiller et instrument fra før, skal ha mulighet til å få en god karakter i musikk ser Mats seg nødt til å bruke skriftlige prøver for å justere inntrykket han har av elevene fra samspillet.

Mats: (...) Jeg tror at ofte de elevene som spiller rytmeinstrumenter og figurer på... ja rytmeinstrumenter da. Sammen med en skriftlig prøve som er en firer, ender opp med en firer.

I bandprosjektet i 10. klasse skal elevene også skrive en kort presentasjon av sangen de har valgt å spille i ensemblet, samt begrunne hvorfor de har valgt denne. Elevene må også loggføre øvingstid og oppmøte. Det at Mats er sammen med elevene i øvingsprosessen (storefri)⁷¹, gjør at han også ser enkeltelevne i arbeidsprosessen. Dette teller også med i Mats avsluttende vurdering. I tillegg gjør Mats også lydopptak av fremføringene, slik at han i ettertid kan høre om «bassen spiller riktig gjennom hele låta, og sånn». Alt dette gjøres for å skaffe tilstrekkelig informasjon som kan inngå som vurderingsgrunnlag for enkelteleven og bidra til å danne et helhetlig bilde av enkelteleven slik at denne ikke blir kun den «som bare spiller hi-hat».

Odd gjennomfører også et stort bandprosjekt i 9. Klasse (appendiks 10). I motsetning til Mats spiller ikke Odd sine elever coverlåter, men lager egne sanger. Dette prosjektet avsluttes med en CD-innspilling. Før elevene danner band i musikktilimen til Odd, velger alle elevene et bandinstrument som de får en grunnleggende opplæring på. For at lærerens avsluttende vurdering av enkeltelevne skal bli «lik for alle», får ikke elevene til Odd lov til å velge et instrument de spiller fra før. De elevforutsetningene som Mats snakket om: «jeg ser på de som er musikere», prøver Odd med andre ord demme opp for. Som Mats har også Odd har en formening om at de ulike instrumentene og de ulike musikerrollene i et band har forskjellige tekniske utfordringer. Odd mener også at vanskelighetsgraden på de ulike instrumentene påvirker elevvurderingen. Hos Odd blir forventningene til nivå og vanskelighetsgrad på de ulike

⁷¹ Som vi også så i avsnitt 9.4.3, legger Mats opp til veiledet øvingstid i storefri i periodene elevene har samspill for i det hele tatt å ha mulighet til å gjennomføre bandprosjektet.

instrumentene også eksplisitt formidlet til elevene både skriftlig og muntlig. Hvert instrument har egne vurderingskriterier, basert på Odd sin oppfatning av instrumentets vanskelighetsgrad:

Odd: (...) bass og trommer skal ferdighetsmessig mindre til for å få til et funksjonelt spill. Bass er enklere på den måten at du spiller på én streng. Trommer opplever jeg også at elever (fikser). Det å spille fire firedeler er det mange elever som kan, og det er veldig mange elever som kan lære det veldig kjapt. Og kan du fire firedeler på trommer og holder en rimelig stø rytme, så kan du tross alt spille veldig mye. Mens jeg ser at dette med å... i forhold til koordinasjon på gitar og keyboard, er vanskelig ikke sant? Så sånn sett så føler jeg det at instrumentvalget også skiller litt da. At det også på en måte differensierer elevene. Så... ja, trommeslagerne, for eksempel, de får skissert tre ulike rytmer: en fire firedels-rytme, en tre firedels-rytme og shuffel-rytme som de da må beherske for å få en firer da for eksempel. Og så må de lære seg noen «fill-ins», noen sånne improvisasjoner, hvis de skal få høyere enn det (enn fire) for eksempel.

På samme måte som Mats bruker også Odd andre vurderingsområder slik at karakteren han setter på elevene i forhold til bandprosjektet kan justeres eller bekreftes. Han forteller blant annet at elever som er dyktige på klassiske instrument, men som ikke får vist denne kompetansen i et samspill innenfor den rytmiske sjangeren, får andre muligheter til å vise kompetanse. De kan for eksempel levere inn skriftlige akkordoppsett eller noter.

Odd: (...) de som er flinke i musikkteori, som mange av de klassiske er ikke sant, de kan levere inn det og det kan tas med i vurderingen.

Inge og Rolf reflekterer ikke over dette som har med de ulike instrumentenes vanskelighetsgrad å gjøre. I deres fortellinger vektlegges kvaliteter først og fremst på samspillet, valg av sjanger, utførelse og uttrykksform tilpasset de ferdighetene elevene har. Premisset for dette er at elevene behersker det instrumentet de bruker i bandet:

Rolf: Det handler om at du spiller instrumentet ditt godt nok til å spille sammen med de andre, at du ikke nødvendigvis detter ut. Og detter du ut klarer du å komme inn igjen. Du ødelegger ikke for de andre i forhold til at du er helt «lost» og skrur av ørene og på en måte, ja kjører ditt eget døde løp. Det er en viktig bit.

Rolf er den eneste av lærerne som har laget kjennetegn på måloppnåelse på tre nivåer for bandprosjektet. Ifølge dette skjemaet legger Rolf vekt på elevenes ferdigheter på eget instrument, samspillet i gruppen og gruppens utførelse av sangen (appendiks 11). Inge bruker ikke kjennetegnformuleringer, men forteller om tilsvarende vurderingsområder som hos Rolf. Inge følger også elevene i arbeidsprosessen.

Inge: (...) for jeg vet at i selve fremføringsprosessen så får de ikke vist nok av det de på en måte kan eller har kunnet, så jeg prøver å plukke opp mye under prosessen også.

Inge filmer også elevenes fremføringer slik at han i etterkant kan sitte «i fred og ro», som han sier, og vurdere hva elevene får til og hva de ikke får til. Også hos Odd blir elevenes arbeidsinnsats i prosessen registrert og inngår i vurderingen. CD-innspillingen blir også her en dokumentasjonsform på enkelteleven på lik linje som hos Mats og Inge, men også vurdert som et selvstendig produkt.

Lars har også satt av tid i undervisningen til et prosjekt der elevene danner band, øver inn sanger og fremfører på konsert. Lars er den informanten som uttrykker størst usikkerhet knyttet til vurderingsaspektet i denne aktiviteten. I motsetning til de andre lærerne vurderer ikke Lars enkeltelevener når de spiller i band, i hvert fall ikke i en like «uttalt» forstand. Han forteller at elevene får beskjed om at han følger med på deres innsats i dette prosjektet og at aktiviteten således blir «registrert». Men den enkelte eleven får ikke en egen vurdering med karakter på dette prosjektet og han lar heller ikke elevenes prestasjoner i dette prosjektet være tellende for standpunkt-karakteren. Hovedgrunnen til denne beslutningen er at elevene gjør forskjellige ting i et band og at han dermed mister grunnlaget for sammenlikning og likebehandling. Elevene får også velge det instrumentet de aller helst har lyst å prøve seg på og har dermed forskjellige forutsetninger for mestring. Alle elevene har lært litt gitar, men elevene har ikke felles opplæring på de andre bandinstrumentene, som er tilfelle hos Odd for eksempel. Ulike forutsetninger, ulike instrumenter og roller gjør at grunnlaget for vurdering ikke kan bli «lik» for alle elevene.

Lars: Jeg setter ikke karakter på det og så sier jeg akkurat det (til elevene) at «du spiller det» og «dere spiller forskjellige instrument, så det blir feil å sette...» fordi jeg tenker at med en gang de får en karakter så går de og sammenlikner seg med hverandre.

Prosjektet avsluttes med at hele niende trinn samles i aulaen og hører på hverandre. Lars forteller at det er mange elever som gruer seg til dette og at det ikke hadde blitt noe særlig bedre hvis de i tillegg skulle blitt vurdert. Lars mener også at det viktigste med dette prosjektet er at elevene skal ha det moro i bandet og oppleve glede ved å fremføre det de har øvd på for de andre elevene. Vurdering ville kunne påvirke denne målsetningen på en negativ måte, mener Lars.

Lars: (...) de gruer seg sånn (...) de synes det er grusomt å stå der. Så hvis jeg i tillegg skulle ha satt en karakter på det. Og da sette en dårlig karakter (...) Og da å sette en karakter på en som synger fremfor en som... ja. Jeg synes det er vanskelig. Og så tenker jeg at det tar fokus vekk fra det det er ment å være – at det er moro å spille i band og det er gøy å fremføre.

For å skaffe dokumentasjon i form av vurderinger på den enkelte eleven i den perioden elevene spiller i band, forteller Lars at elevene skriver en særoppgave om en selvvalgt artist. Denne får en vurdering med karakter. Og i motsetning til elevenes musisering i band, inngår særoppgaven i grunnlaget for elevenes standpunkt-karakter, forteller Lars.

10.2.6. Oppsummering: Samspill i band

Lærerne som legger opp til samspill i band uttrykker spesielle utfordringer knyttet til vurderingen av enkeltelevener. I motsetning til for eksempel opplæring på gitar der alle spiller det samme instrumentet, må et band fortrinnsvis bestå av ulike instrumenter og ulike musikerroller. Premisset for likebehandling som vi så lå til grunn for at vurdering av gitar opplevdes som forholdsvis enkelt, er med andre ord annerledes i bandsituasjonen. Lærerne har også oppfatninger av at noen instrumenter og noen oppgaver elevene får i et band er mer krevende enn andre. Der dette aspektet hos Mats ser ut til å være skjult for elevene: «så jeg ser på de som er musikere og bidrar», er det systematisk og uttalt hos Odd: «De ulike instrumentene har ulik vanskelighetsgrad og det vil også være av betydning for karakteren du får på prosjektet» (se appendiks 10). Det er også forskjeller i elevenes forutsetninger for å ta på seg de ulike musikerrollene, og for Odd blir det derfor viktig at elevene spiller instrumenter som de ikke behersker fra før slik at vurderingen

kan bli mest mulig rettferdig. Hos Odd og Rolf får også alle elevene grunnleggende opplæring på bandinstrumenter før elevene går sammen i grupper. Hos Lars får ikke elevene en slik opplæring. I motsetning til Odd, Inge, Rolf og Mats gir ikke Lars enkeltelevne en vurdering av ferdighetene de viser i bandprosjektet. Lars er også klar på at dersom bandprosjektet hadde vært et uttalt vurderingsområde hos han, ville det tatt vekk det han ser på som det viktigste: gleden ved å spille og opptre. For samtlige er utfordringene knyttet til likebehandling på tvers av instrument og musikerrolle såpass uttalt at de kompletterer denne aktiviteten med kriterier som ikke angår ferdigheter på instrument i samspillet. Dette kan for eksempel handle om oppmøte og aktivitet. De velger også andre vurderingsformer i prosjektperioden, for eksempel et skriftlig arbeid i tilknytning til samspillprosjektet eller en gitarprøve. Lærerne forteller også at de forsøker å følge med på elevene i arbeidsprosessen og gjøre opptak av fremføringene. Alle disse strategiene handler om å kunne gjennomføre det som av elevene oppfattes som det artigste i musikktimene, nemlig det å spille i sammen i band, samtidig som læreren «sikrer» et grunnlag for rettferdige vurderinger av enkelteleven.

Avsluttende bemerkninger: Musisering

Vi har sett at lærerne forholder seg noe ulikt til utfordringene knyttet til vurdering av utøvende aktiviteter. De fleste synes å foretrekke aktiviteter der elevene arbeider med de samme oppgavene og blir vurdert i det samme (f.eks. gitarspill). Videre synes hovedutfordringen for samtlige vurderingssituasjoner å være å skriftliggjøre kriteriene som skal legges til grunn for vurderingen. Når disse først er konstruert, opplever lærerne dem som et viktig verktøy i vurderingsarbeidet. Kravet om skriftlige kriterier synes å være enklest for lærerne å innfri for spill på instrument. I fremstillingen av spill på instrument var det Inge som uttrykte en form for kritikk mot bruk av veldig konkrete kjennetegnformuleringer. Inge forteller at han trenger å bruke sin kompetanse som gitarist til å avgjøre hva som skal gjelde i den aktuelle situasjon. Det kan være elever som av ulike grunner ikke evner å musisere på gitar, men som kan vise tilsvarende kompetanse på andre instrument. I tillegg til utfordringer knyttet til formulering av vurderingskriterier vil lærernes ønske om å få til en allsidig musisering i musikkfaget, der elevenes forkunnskaper og interesser kan

bidra positivt i utformingen av undervisningen, også være forbundet med utfordringer i vurderingssammenheng. Enkelte lærere er opptatt av at dersom elevene skal vurderes likt og rettferdig, må de også gjøre det samme. Dermed blir for eksempel samspill i band en aktivitet som for mange blir problematisk å innpasse i vurderingspraksisen.

Vi har også sett at innholdet i musikkfaget og kravene lærerne stiller til elevene sine varierer fra skole til skole. Vi har for eksempel sett at forventningene til hva elevene skal være i stand til å utføre på gitar («vanskelighetsgrad») vurderes noe ulikt mellom skolene. Hvis det er slik at spill på instrument, fortrinnsvis gitar, er et sentralt vurderingsområde og vektet høyt i lærerens standpunkt karakter, vil det dermed kunne oppfattes dit hen at kravene til å få en god karakter i musikk vil være ulike fra skole til skole. I denne studien betyr det gjerne skoler som ligger kun et par kilometer fra hverandre hvor elevene søker seg inn på de samme videregående skolene.

10.3. Komponering

Lærerne i studien forteller om ulike måter å gjennomføre komposisjonsaktiviteter i musikkfaget på. Som med musisering, virker det også her som at innholdsvalget langt på vei styres av lærernes kompetansebakgrunn, interesser og rammefaktorer. Men også her blir krav knyttet til formell vurdering i musikkfaget medvirkende til lærernes beslutninger om hvilke komposisjonsaktiviteter som kan gjennomføres og hvordan disse utformes. Mange forteller om store utfordringer knyttet til bruk av digitale verktøy i musikkfaget. Det er kun Erik, Lars, Nina, Odd og Rolf som forteller om prosjekter der elevene bruker datamaskinen i komponeringsarbeidet slik læreplanen foreskriver. Tekstskaping i forbindelse med bluesskjemaer og koreografi av dans er aktiviteter flere forteller om, mens notasjon av egenprodusert musikk, det være seg tradisjonell eller grafisk notasjon, er ikke en særlig utbredt aktivitet. Flere forteller også om forsøk på å la elevene lage mer tradisjonell popmusikk med egne melodier, besifring og tekst. Dag og Odd spiller inn CD-plater med elevenes egne sanger, et prosjekt som tar mye tid og er komplisert rent organisatorisk. Improvisasjonsaktiviteter

utføres også i varierende grad i forbindelse med bluesspill på gitar og i koreografi av dans. Lærerne forteller om ulike utfordringer knyttet til vurdering av elever i dette arbeidet og ulike måter å møte disse utfordringene på.

10.3.1. Komponering på data

Mangel på utstyr er den mest sentrale faktoren lærerne peker på når de forteller at de ikke gjennomfører komponering på data (se avsnitt 9.4.3). I materialet er det kun Erik, Lars, Odd og Rolf som forteller om læringsaktiviteter der elevene «bruke(r) digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner» (LK06). De forteller om ulike utfordringer knyttet til vurdering.

Jeg: Komponering. Hva gjør dere?

Lars: Ja, det vi gjorde der var at... Acid Xpress? Er det det, det heter?

Jeg: Ja, sånt dataprogram.

Lars: Ja, dataprogram, hvor de har lekt seg der. På tre uker, nei fire uker var det. Hvor de satt sammen sitt eget musikkstykke som de leverte.

Jeg: Og det vurderte dere?

Lars: Det vurderte vi.

Jeg: Det er spennende.

Lars: Ja (latter) det var grusomt å vurdere.

Jeg: Var det det?

Lars: Ja.

Jeg: Fortell.

Det Lars forteller som den vesentligste utfordringen med dette prosjektet var vurderingen – «det var grusomt å vurdere». Lars forteller at han ikke hadde noe problemer med å igangsette aktiviteten. Utfordringen var å bestemme hva han skulle vurdere og hvilke kvalitetsforventninger han hadde til elevenes komposisjoner. Han endte til slutt opp med noen vurderingsområder og noen mål for aktiviteten, men han klarte ikke å formulere vurderingskjennetegn eller tydelige kriterier for de ulike vurderingsområdene (appendiks 12). Hva betyr det egentlig å «finne lyder som passer sammen»? Hva er lav kompetanse på

dette kriteriet? Når «passer lydene sammen» og når «passer de ikke sammen»? Lars forteller at han hadde store problemer med å formidle til elevene akkurat hva han hadde tenkt i forhold til vurderingen av elevenes arbeid. Han oppfatter at dette med å «finne lyder som passer godt sammen» har med sjanger å gjøre: dersom en elev for eksempel lager en trancelåt, skal han eller hun velge andre type looper eller andre type lydtkilder enn en elev som lager en mer ordinær poplåt. Men:

Lars: (...) det er vanskelig synes jeg, for det går veldig på smak eller på hva man hører. Elevene hører jo... de har jo helt forskjellige oppfatninger om hva som passer sammen og...

Lars mener han har gjort det vanskelig for seg selv da han har koblet vurdering til estetiske kvaliteter i elevenes komposisjoner. Elevenes smak og elevenes musikalske preferanser kan jo være annerledes enn hans egne. Han sier at hans vurderinger av elevenes arbeid kun kan baseres på skjønn og smak, mens det optimale i vurderingssammenheng må være at elevene:

Lars: (...) skal ha en mulighet på forhånd å vite hva jeg ser etter. Det skal ikke være en overraskelse for dem hva læreren liker eller ikke liker.

Han forteller at elevene hører musikken annerledes enn han selv og at de kan ha forskjellige meninger om resultatet. Dette med at det skal «høres ut som en sang», som det står i vurderingsskjemaet, vil det også være delte meninger om:

Lars: (...) noen av de vil jo at det skal låte litt stygt, mens noen vil jo at det skal være... ja

Lars har i vurderingsskjemaet formulert mål som kan leses som kriterier, at sangen skal ha en type oppbygging og at elevene skal utnytte mulighetene i programmet. Han forteller at han dermed i og for seg hadde nok holdepunkter til å kunne vurdere hvorvidt elevenes løsninger fungerte eller ikke. Men også dette viste seg å være problematisk for Lars:

Lars: Jeg gikk rundt og hørte og så sa jeg «hva tenker du her, synes du det funker?» (...) noen sa jo «jo det syns jeg» og da sa jeg hva jeg syns: «det syns ikke jeg».

Elevene leverte enten komposisjonen som en Mp3 eller sendte sessionfilen slik at Lars fikk åpnet programmet og sett hvordan elevene hadde jobbet frem til resultatet. Når også innleveringsformatet var forskjellig, fikk han heller ikke

vurdert alle elevenes bruk av programmet slik vurderingskriteriene legger opp til. Han vurderte produktene sammen med en kollega, og sammen klarte de å bli enige om en vurdering. Problemet til Lars i dette komposisjonsarbeidet var allikevel å formidle kvalitetsforventningene i forkant av oppgaven og begrunne karakterene for elevene i etterkant av vurderingen. Ifølge Lars var elevene i stor grad selvdrevne i dette prosjektet. De hjalp hverandre og de fikk til masse. Elevene ga også uttrykk for at de syntes denne oppgaven var morsom og spennende. Lars omtaler elevenes utforskning i programmet som «en lek» og han er ikke i tvil om at elevene lærte mye av arbeidet med Acid Xpress. Hovedutfordringen var allikevel vurderingen og Lars er sikker på at han ikke skal gjennomføre dette prosjektet igjen med så åpne vurderingskriterier. Samtidig forteller Lars at han fikk mange varierte og kreative produkter som kanskje ikke ville blitt slik dersom han hadde formulert mer spesifiserte kriterier og klare instruksjoner på hvordan oppgaven skulle løses.

Også Erik forteller om utfordringer med å formulere kvalitetsforventninger til elevene i form av kjennetegn på måloppnåelse. I samtlige av Eriks vurderingsskjemaer er kjennetegnsubrikkene åpne (se appendiks 20 og 31). Erik forteller at dette skyldes for det første at han synes det er vanskelig å være konkret nok når disse forventningene skal skriftliggjøres. Denne utfordringen har vi sett gjelder for de andre lærerne også. For det andre forteller Erik at mange av oppgavene han igangsetter ofte ender opp med veldig varierte produkter og at predefinerte kriterier dermed ville kunne begrense dette utfallet, som også var Lars sitt poeng. Hos Erik har elevene laget sanger i sequenceren i Music Delta. Dette er en langt mindre avansert sequencer enn Acid Xpress, som Lars bruker. Music Delta har ingen muligheter for digital prosessering av lyd-kildene og mixemulighetene er utelukkende volum og panorering. Poenget i dette programmet er å lage egne sanger ved å bruke samples fra kjente låter og klassiske temaer som eleven plasserer i et rutenett. Også Erik forteller at dette fortøner seg nærmest som en «lek» for elevene. Erik forteller at han planlegger en vurderingssituasjon med denne aktiviteten, der det er låtoppbygging som skal stå i sentrum. Erik har ikke laget et vurderingsskjema på komponering på data, men han forteller hvordan han har tenkt. Der Lars formulerte kriteriet «finne lyder som passer godt sammen», forteller Erik tilsvarende at det sentrale kriteriet for denne

komposisjonsaktiviteten bør være «om de ulike elementene harmoniserer på en god måte». Hva betyr dette og hvordan vil Erik formidle dette til elevene?

Erik: (...) det er vanskelig. Jeg innrømmer det (...) for det første må det være viktig å se hva elevene gjør underveis. Og se om de har noen tanke bak måten de bygger opp og strukturerer (musikkstykket på). At de ikke bare slenger ut noen random looper. De må ha en tanke bak. Hvis ikke de sier at «ja greit, her har vi laget random musikk» på en måte. At det er et poeng for dem selv da, på en måte. (kriteriene jeg ville ha brukt): fokusere på låtoppbygging, lage et slags vers-refrengstruktur, som ikke nødvendigvis trenger å være i samsvar med originalen, men der man hører på en måte separate biter, at det er en slags form da. Og at det... at melodien går en vei, på en måte. Den har en retning, at den ikke er retningsløs. Looper den samme melodien i beaten på fire takter om igjen og om igjen er ikke på en måte... det vil jeg på en måte sagt at det ikke er på en måte noe særlig spennende å høre på.

Erik forteller her at han blir nødt til å ta utgangspunkt i hva elevene lager for så å kunne mene noe substansielt om kvaliteten i arbeidet. Det blir mer og mer klart for Erik underveis i intervjuet hvilke kriterier han kan anlegge i en vurderingssituasjon: lage en vers-refreng-struktur, en klar form der man kan høre de ulike delene av musikken, at melodien (eller komposisjonen) får en retning, at det er bevegelse og utvikling i komposisjonen i motsetning til en repetitiv looping av samme temaet. Vi så tilsvarende at variasjon også var et kriterium i Lars sitt vurderingsskjema (appendiks 12). Der Lars også fortalte at han og elevene kunne ha ulike oppfatninger om hva som «fungerer og ikke fungerer», og at dette kompliserer vurderingssituasjonen fordi ingen av dem nødvendigvis «har rett», forteller Erik også her at elevene godt kan bryte med hans forventninger til kvalitet hvis «det er et poeng for dem selv da, på en måte». Der Lars trekker frem elevene og lærerens mulige divergerende smak som en sentral vurderingsutfordring i komposisjonsaktiviteten, er det for Erik et sentralt premiss:

Erik: (...) jeg skjønner at dette egentlig er en risky business, men det går litt på å bruke elevenes egen intuisjon om hva som kjennetegner god musikk også. Det har de jo fra deres oppfatning av popmusikken osv. Og på en måte si: «Er dette spennende å høre på?», «går denne musikken noen vei, beveger den seg?», eller er den på en måte «formløs og repetitiv, kjedelig å høre på i lengden?» for eksempel. Eller: «Dissonerer den?»

eller «er det dissonanser som føles meningsløse?». Man kan godt bruke dissonanser for å få frem en stemning og sånn, men det er noe man kan spørre elevene om: «Hva er det dere har tenkt å lage her? Hva er deres ide bak dette stykket?».

Arbeid i både Acid Xpress og Music Delta er både meningsfylt og lek- og lystbetont for elevene til både Lars og Erik. Begge lærerne forteller at programmene innbyr til å jobbe musikkfaglig og at elevene har et musikkfaglige utbytte av komponeringsaktiviteten. Der begge forteller om store utfordringer knyttet til formulering av vurderingskriterier i forkant av oppgaven, ser Erik, som er i planleggingsfasen av denne aktiviteten, at han er nødt til å ta tak i hva elevene gjør underveis i prosessen for å kunne vurdere arbeidet. Det kan se ut som at Erik vil vurdere elevenes evne til å begrunne egne kompositoriske valg like mye som han vil vurdere produktet og elevenes evne til å bruke dataprogrammet i komposisjonsaktiviteten.

Det Lars og Erik gjør i disse læringsaktivitetene er å jobbe med prefabrikkerte looper og sette disse inn i et rutenett langs en tidsakse. Acid Xpress tilbyr i tillegg en digital prosessering av lydkildene og mixmuligheter med diverse effekter. Odd har flere datamaskiner (mac) til disposisjon for bruk i musikkundervisningen. På disse maskinene er blant annet sequencerprogrammet Garageband en del av programpakken. Her har elevene også mulighet til å lage loopbasert musikk, legge på klanger og effekter, men denne aktiviteten gjennomføres ikke i musikkundervisningen til Odd:

Odd: (...) jeg opplever at hvis elevene skulle få lov til å hente ut noen takter av ulike instrumenter og smelte i sammen osv., så kan jeg virkelig ikke forstå hvordan jeg skulle få vurdert det. Jeg tenker: «hva i alle dager er en god karakter og hva er en svak karakter i et sånt arbeid?».

Det eneste Odd føler han kunne vurdert i et slikt arbeid er elevenes dataferdigheter, om de klarer å bruke programmet (som også var et kriterium hos Lars jf. appendiks 12). Men dette forteller Odd at han vurderer i andre sammenhenger, kanskje i andre fag. I musikkundervisningen så må det musikalske stå i sentrum og da må det en «egeninnsats» til, ifølge Odd. Her tenker Odd at et slikt sequencerprogram med ferdiglagde og tilpassede looper til fri anvendelse blir for enkelt for elevene. Programmet legger for mye til rette for elevenes musikkskapning at ingen musikalske forkunnskaper er påkrevd.

Produktene blir for tilfeldige og Odd har ingen begreper om hvordan han kan vurdere et slikt arbeid rettferdig. Også Ole har tidligere brukt et slikt sequencerprogram, men også han har valgt det bort som læringsaktivitet:

Ole: (...) nei vi fant ikke ut hvordan det skulle bli meningsfylt for elevene. Det ble liksom bare å legge ting oppå hverandre. De må ha sjangerforståelse, hvis de skal klare å sette sammen lydene på en vettug måte.

Hvilke musikkfaglige kunnskaper og ferdigheter kreves for å bare «legge ting oppå hverandre»? Og hvordan skal Ole få vurdert elevene i et slikt arbeid? Den forkunnskapen som Ole her mener må ligge til grunn for at denne læringsaktiviteten skal være meningsfull for elevene, var nettopp det sentrale underliggende kriteriet for den tilsvarende aktiviteten hos Lars: Sjangerforståelse: «finne lyder som passer godt sammen». Vi så at Lars fortalte om store utfordringer knyttet til vurderingen av dette aspektet. Også Erik forteller at dette er et utfordrende aspekt å vurdere, men at han av den grunn er nødt til å snakke med elevene for å få brakt på det rene hva de har tenkt. Den musikalske egeninnsatsen Odd snakker om handler også om hvordan han tolker kompetansemålet «å kunne bruke digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner» (LK06). Elevene må bruke eget lydmateriale. Elevene må selv gjøre opptak og det er disse opptakene som skal brukes i dataprogrammet.

Odd: Jeg tror at mange musikk lærere gjør det sånn (bruk av prefabrikkerte looper i et sequencerprogram), men jeg synes på en måte at hvis elevene skal ha utbytte av det så skal de bruke sitt eget materiale.

Odd snakker her om elevenes utbytte. Ole snakker om at aktiviteten ikke er meningsfull for elevene. Det må være riktig å forstå disse utsagnene mer i retning av at Odd og Ole ikke mener dette er en relevant aktivitet for å kunne vurdere elevene i henhold til Kunnskapsløftets kompetansemål, snarere enn at aktiviteten ikke er lystbetont eller meningsfull for elevene.

Rolf bruker programmet Audacity i komponeringsarbeidet med sine elever. Her gjør elevene opptak av lyder i skolens nærmiljø på sine mobiltelefoner. Disse lydene blir så lastet inn i dataprogrammet og elevene jobber to og to med lydprosessering og komposisjon.

Rolf: (...) elevene lager en komposisjon på minst ett minutt, der de bruker disse lydene og former disse lydene i dette programmet. Enten om de liksom strekker ut tida, lager lydene mørkere, legger til hvit støy og sånne ting. Så det blir på en måte en sånn «musique concrete»-oppgave.

Rolf kombinerer denne oppgaven med grafisk notasjon, der elevene må lage et partitur som representerer komposisjonen på en visuell, hensiktsmessig måte.

Rolf: (...) de har en del kriterier som går på «hvis lyden er spiss» så skal det være et spisst symbol, for eksempel. De står fritt, men symbolene må gjenspeile lydene. Det skal være en x/y akse som angir pitch og tid osv.

I motsetning til Lars, har Rolf helt klare oppfatninger av hva elevene skal kunne prestere. Han har formulert kriterier med kjennetegn på måloppnåelse både hva angår form, uttrykk, notasjon og presentasjon av komposisjonen (appendiks 14). Rolf forteller også at han kan samtale med elevene underveis i komponeringsarbeidet for å utfylle kriteriene:

Rolf: (...) vi snakker mye om hvilke lyder som egner seg i forgrunn og hvilke lyder som egner seg i bakgrunn. For eksempel vil trafikkstøy være noe som kan vokse, men som er i bakgrunnen hele tiden. Mens lyden av en fotovergang for eksempel, er noe som kan plasseres i forgrunn osv.

Avspillingen og fremvisningen av partituret skal ha en etterfølgende samtale med elevene om deres kompositoriske valg. Vi kan se på skjemaet at Rolf forventer en bevissthet omkring komposisjonens struktur, han vil at hele det soniske spekteret skal benyttes i komposisjon og han vil at elevene skal kunne ha klare formeninger om dynamiske, lydmessige og temporale aspekter ved komposisjonen.

Rolf: En god komposisjon vil være at elevene har brukt lydene for det de er verdt. De har kanskje vært veldig bevisste på hvor lydene kommer, hva slags form de er ute etter. Dette må jo implementeres i oppgaven, at de skal snakke sammen: «hvilken form ønsker vi, vil vi ha en flat form, vil vi gå ut veldig sterkt og ta det ned, eller vil vi gjøre det omvendt?» Sånne ting. Sånne veldig enkle former til å begynne med, men... og dette at de kanskje har utfylt det musikalske spekteret i forhold til pitch, eller ikke, men da må de også ha en grunn til at de ikke har gjort det, ikke sant. De må hele tiden på en måte presentere dette som «dette gjorde vi fordi at dette synes vi var fint, for vi prøvde litt forskjellig og dette var det vi kom frem til var mest ålreit for vår komposisjon».

Rolf har også en bestilling på lengden på komposisjonen (1-3 min). I og med at dette er en gruppeoppgave vil også Rolf ha en individuell logg der elevene gjør rede for arbeidsprosessen og eget bidrag i det skapende arbeidet. Som Erik er også Rolf opptatt av at elevene selv skal kunne utforme noe de står inne for, men at de må kunne redegjøre for disse valgene.

Rolf: Jeg synes hele hensikten med komposisjon i musikkfaget må være at man lærer seg til å reflektere over egne valg, og kunne sette sammen noe på grunnlag av det (...)

Rolf mener videre at hans detaljerte kriterieliste ikke reduserer mulighetspotensialet i aktiviteten. Arbeidet til elevene kan ta ulik retning så lenge elevene kan begrunne valgene sine. Rolf hevder at han klarer å formidle kriteriene til elevene på et språk de forstår, og der ord ikke strekker til viser Rolf konkrete eksempler på elektronisk musikk både som inspirasjon, men også som eksempler på god kvalitet. Kriteriene som Rolf har utformet bruker elevene aktivt i komposisjonsarbeidet.

Rolf: (...) det er en veldig bra ting med disse kriteriene, for da kan du minne de på «jo, hva var det du skulle strekke deg etter?», «jo, dette». «Ja ja, ok. Nå er vi litt på villspor her, nå må vi begynne å jobbe i denne retningen igjen». Så på en måte går det an å bruke disse vurderingskriteriene som en slags smørbrøddliste under prosjektet, og det har jeg gode erfaringer med.

Der Lars fikk store problemer med å vurdere elevenes arbeid i et tilsvarende prosjekt, altså lydprosessering og sequencering, forteller Rolf at han ikke har noe problemer med å vurdere elevenes arbeid. Han lener seg også her på sin faglige kompetanse (se også kapittel 9.3):

Rolf: (...) jeg har hørt veldig mye på elektronisk musikk og «musique concrete» og sånne ting, så jeg kjenner sjangeren veldig godt. Så jeg kommer her med en faglig ballast som gjør det mulig for meg å... altså dette er ikke noe som bare er satt i gang i det blå, men noe som jeg kjenner motivasjon for selv (...) Og det er jo klart at elevene synes det er litt merkelig i begynnelsen, men så blir de sinnsykt gira etter hvert når de skjønner at det finnes et hav av muligheter. Men det er klart at det er vanskelig å vurdere det sånn sett, men allikevel (...) når du har hørt såpass mye på denne musikken, så hører du når elevene har en slags naturlig, eller ikke, en intuisjon i forhold til: «Hvilke lyder kommer når?»),

om det er «ro i stykket eller ikke ro i stykket, og hvorfor det, er det tilfeldig?». Altså du hører disse tingene fordi at... altså en elev som er helt super vil kunne sette sammen disse lydene på en musikalsk kompositorisk fundert måte. Og det er helt rart å bruke slike ord når du snakker om åttende-, niende-, tiendeklassinger, men likevel altså, du merker forskjell på de som bare har klæsja et eller annet sammen og de som virkelig har: «nei den må ikke starte der, vi må flytte den dit» osv. Det hører du liksom på selve lydresultatet altså.

Der Lars mente at hans egne forestillinger om god og mindre god musikk var et uttrykk for hans private subjektive smak, er nettopp denne, i kombinasjon med en kompetanse på sjanger, en ressurs i vurderingene for Rolf. Der Ole mente at elevenes arbeid ble for tilfeldig «det ble liksom bare å legge ting oppå hverandre», og Odd snakket om «å smelte» noe i sammen, mener Rolf at han kan høre om musikken er intendert fra elevenes side eller om noe bare er «klæsja sammen».

10.3.2. Oppsummering: Komponering på data

I henhold til læreplanen skal alle fag i grunnskolen arbeide med den grunnleggende ferdigheten «å kunne bruke digitale verktøy», også musikkfaget. Dette kompetanseområdet kommer til uttrykk eksplisitt under hovedområdet komponering i fagplanen, der det heter at eleven skal kunne «bruke digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner» (LK06). Allikevel ser vi at svært få lærere i denne studien legger til rette for at elevene skal kunne arbeide med dette kompetansemålet. Her peker empirien først og fremst mot rammefaktorer, der mangel på utstyr ser ut til å være den vesentligste faktoren for lærernes beslutninger. Lærernes kompetanse, ikke bare i bruken av slikt utstyr, men også i form av faglig innsikt i kvalitetsvurderinger av elektronisk musikk, kan også være en grunn til at denne aktiviteten ikke prioriteres. Lærerne som beskriver en slik aktivitet forteller om ulike måter å tolke og forstå kompetansemålet på. Særlig Odd er klar på at en sequencerbasert aktivitet der elevene setter sammen en komposisjon ved å velge mellom prefabrikkerte looper ikke er en god løsning. Lærerne forteller også om stor usikkerhet i forhold til kvaliteten i sequencerbaserte undervisningsopplegg. Hvilken kompetanse viser elevene

egentlig ved en slik «tilfeldig» aktivitet: «legge lyder oppå hverandre», «smelte sammen ulike lyder» eller «bare klæsse noe i sammen»? Der dette oppleves som en «meningsløs» aktivitet hos noen, mener Rolf at han kan identifisere og snakke om estetiske kvaliteter i et slikt arbeid. Vurdering av slik elektronisk musikk fordrer en kompetent og kunnskapsrik lærer med sans for denne type musikk, hevder han. I både Rolf og Eriks fortellinger brukes det kunstneriske og estetiske uttryksmåter for å snakke om elevenes skapende arbeid: om musikken «beveger seg», om musikken «har en retning», om det er «ro i stykket» om musikken er «tilfeldig» eller om den er «ment å være tilfeldig» osv. Dette er kvalitetskriterier som er vanskelig å begrepsliggjøre og innpasse i et skriftlig vurderingsskjema slik at det blir forståelig for elevene. Rolf forteller at han demonstrerer slike aspekter for elevene ved å spille av eksempler på god elektronisk musikk. Både Rolf og Erik forteller at de gjennom veiledning med elevene kan løfte frem disse aspektene for at elevene selv skal kunne foreta valg om hva som vil fungere for deres komposisjon. Lars forteller om tilsvarende forsøk, men at dette kun har gjort han mer usikker på hvordan han skal kunne vurdere ett produkt rettfærdig i forhold til et annet. Lars er klar på at tydeligere formulerte kriterier med bestillinger på hvordan elevenes arbeid kunne ta en predefinert retning ville gitt Lars mer kontroll og ført til en sikrere vurdering. Samtidig mener Lars at dette kunne ha ført til mindre spennende og varierte datakomposisjoner. Rolf forteller på sin side at kriteriene og kjennetegnene på måloppnåelse som han har formulert, fungerer positivt for elevenes arbeid. For at vurderingen alene ikke skal hvile på vurderingen av det klingende produktet, har Rolf også styrket vurderingsgrunnlaget ved å tilføre andre oppgaver i forbindelse med prosjektet. Ved at elevene lager egne grafiske partiturer av komposisjonen, viser de samtidig om de kan «notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon» (LK06). Ved at elevene også må presentere komposisjonene og redegjøre for de valgene de har gjort, viser de samtidig om de kan «velge uttrykk og formidlingsform i egen musisering og grunngi valgene» (ibid.). Det kan også se ut som at Erik tilsvarende vil vurdere elevenes evne til å begrunne egne kompositoriske valg like mye som han vil vurdere produktet. Lars hevder, på lik linje med de andre lærerne, at elevene synes det er meningsfylt og artig å komponere egen musikk på data, men at ankepunktet, for han, er de store utfordringene når det kommer til vurdering av elevenes komposisjoner.

10.3.3. Komponering med stemme og instrumenter

Vi så i avsnitt 9.4.3 at komponeringsaktiviteten hos Mats ikke ble særlig prioritert. Han manglet fungerende datautstyr for å komponere digitalt og han mente at romsituasjonen på skolen ikke innbød til andre måter å gjennomføre arbeid med skapende aktiviteter. Han forteller at han tidligere har jobbet med lydforming på ungdomstrinnet, forsøkt å lage både «sommerregn» og andre lyd-kollasjer gjennom ulike metodiske tilganger (f.eks. Bakke 1995). Men slike aktiviteter inngår ikke i vurderingsgrunnlaget til elevene.

Mats: Jeg har ikke brukt de komposisjonene som karaktergrunnlag på ungdomsskolen fordi jeg synes det er vanskelig å sette karakter på «ny musikk» i anførselstegn.

For Mats handler dette først og fremst om utfordringer knyttet til å skriftliggjøre kvalitetsforventninger til elevene og bruke disse i begrunnelser for vurderingene i etterkant. Vi kjenner igjen samme utfordringer hos Lars der elevene lagde egne datakomposisjoner (se avsnitt 10.3.2). Mats gir uttrykk for at han personlig og faglig fint klarer å identifisere kvalitet i elevarbeidet, også innenfor slike lydformingsaktiviteter.

Mats: Jeg hører veldig stor forskjell på de som har levd seg inn i det og som faktisk spiller og som klarer og lytte på hverandre, og på seg selv, og høre på helheten (...) og man ser det også på iveren. Når jeg går fra gruppe til gruppe og ser på prosessen deres, ser jeg de som har litt iver og har noen ideer og de som blir sittende å vente på at jeg skal finne på de forskjellige delene som de kan sette sammen da.

Vi ser her at Mats mener kriterier som å «leve seg inn i musikken», «evne å lytte til andre (og seg selv) i komponeringsprosessen» og «evne å høre helhet» kjennetegner dyktige elever. Kreative og dyktige elever er de som videre bidrar med ideer i komponeringsarbeidet og som viser en iver i forhold til oppgaven. Utfordringen til Mats er å vurdere det klingende resultatet i slike oppgaver, og å kunne begrunne sine vurderinger i møtet med elevene.

Mats: (...) jeg tror at grunnen til at jeg ikke bruker det som karaktergrunnlag i ungdomsskolen er at det er såpass vanskelig for meg å tydeliggjøre hvorfor dette var et kjempebra resultat. Og så føler jeg meg veldig utsatt for at elever skal kunne si: «hva faen er forskjellen på det bråket jeg lagde og det bråket de lagde?» Hvor jeg da føler at «det bråket

de lagde var ganske herlig å høre på, mens det bråket du lagde var bare bråk» (...) Så det har nok med skriftliggjøring og tydeliggjøring av hva vi holder på med og tilbakemeldinger, som har gjort at jeg ender opp på opplegg hvor jeg føler at «dette her det kan jeg». Det er... ja, kontroll da.

Vi så i avsnitt 10.2.5 at Mats jobber mye med samspill i klassen. Dette er en aktivitet han har faglige og pedagogiske forutsetninger for å gjennomføre, og han føler at han har kontroll i slike prosjekt. Vurderingsaspektet i slik «ny musikk»-komponeringsarbeid oppleves tilsvarende som usikkert. Mats klarer ikke å tydeliggjøre for elevene egne kvalitetsforventninger i et språk de kan forstå. Han føler at dersom dette komponeringsarbeidet skal vurderes, må elevene vite hva han vurderer dem etter.

Mats: Jeg er pålagt å gi kriterier i forkant av alle vurderinger.

Jeg: Hvem er det som pålegger deg det?

Mats: Det er ledelsen. (...) Og hvis jeg skal lage en vurderingssituasjon av en sånn komposisjonsoppgave, så må elevene vite hva som forventes av dem. Da kan jeg si: «jeg vil gjerne bli overrasket, rørt, underholdt eller skremt» (...) men det kjennes vanskelig å tydeliggjøre i etterkant for foreldre at...

Jeg: Du ble ikke skremt (latter)

Mats: (latter) Nei, ikke sant, «dette rørte ikke»

Ole forteller at han i fjor gjennomførte komponeringsdelen i fagplanen i forbindelse med gitaropplæringen. Elevene fikk utdelt tre ulike akkordprogresjoner og så skulle de lage et poprefreng med bakgrunn i disse. Ole avsatte ikke noe særlig tid til dette, og han forteller at han kun gjorde det fordi fagplanen stadfester at elevene skal komponere. Han vurderte poprefrengene og satte en karakter, men det var svært vanskelig forteller han. Utfordringen her er den samme som vi har sett tidligere: finne gode kriterier for hva som kjennetegner et godt elevprodukt, i dette tilfellet et poprefreng.

Ole: (...) vi hadde en fremføring på det altså, men. Vanskelig å vurdere. Vi ga karakterer på det, men... vanskelig å vurdere (...) hvis du tar utgangspunkt i hva som er et godt refreng eller sånn, er det klart at du kan finne noen sånne objektive kriterier på det, men.... Det var ikke vellykket synes jeg. Altså – det var vellykket på den måten at elevene fikk forska og prøve ut forskjellige ting. Men vi hadde ikke et godt nok vurderingsverktøy på det, annet enn at de ble ferdige og fikk fremført.

Vi kjenner igjen tilsvarende fortelling hos andre informanter: aktiviteten i seg selv er meningsfull for elevene, men problemet er å formulere gode vurderingskriterier. Ifølge Ole har elevene her fått karakter på hvorvidt de ble ferdige med oppgaven og fikk fremført den. Det kan godt tenkes at Ole klarer å vurdere elevenes skapende kompetanse, men han kan tydeligvis ikke legge dette til grunn for elevvurderingen. Han mener det må ligge «objektive» kriterier til grunn. Om et refreng er fengende er et «subjektivt» anliggende, om elevene ble ferdige med oppgaven er et «objektivt» anliggende.

Thea er den eneste læreren som forteller at elevene komponerer musikk med tradisjonell noteskrift. Elevene på tiende trinn skal fylle ut tolv takter med bruk av noter og pauser, der åttendedelsnoten er minste verdi. Elevene skal lage melodien i C-dur slik at de slipper å tenke på fortegn. Når melodien er ferdig får elevene i oppgave å øve inn melodien for så å fremføre den på et keyboard. Vurderingskriteriet på komposisjonen er utelukkende om eleven har fylt ut taktene med rett noteverdi, som blir et lang mer «objektivt» vurderingskriterium enn om Thea skulle vurdert om det «klinger godt», for å følge opp Oles utfordring. Thea forteller at elevene gjerne ønsker å starte med å lage noe de synes er fint:

Thea: (...) det er noen elever som er veldig opptatt av at de skal ha den og den sangen. De har en sang oppe i hodet sitt og da sliter de fælt når de skal skrive de notene da.

For Thea blir det dermed mye lettere å gjennomføre en undervisning der elevene først lager sangen teoretisk for så å prøve å spille den. Thea forteller om en time der elevene lagde lyd-kollasjer med kroppens instrument og stemme. Her var det få retningslinjer og aktiviteten inngikk ikke i Theas vurderingspraksis. Aktiviteten ble gjennomført for at elevene skulle «få lov til å ha litt frihet», forteller hun.

Frie komposisjonsoppgaver der elevene først og fremst får lage noe de synes er spennende og fint, gir i vurderingssammenheng større utfordringer enn klare instruksjonelle oppgaver. Una forteller at hun gir en større oppgave mot slutten av opplæringen der elevene selv kan velge fremføringsform: dans, sang, spill osv. Una mener at innslagene var mer spennende og varierte før:

Una: (...) det er før og etter Kunnskapsløftet. Før så gjorde de hva som helst og jeg vurderte bare hver prestasjon for det den var. Jeg fikk nok morsommere innspill den gangen, men vurderingen var jo helt... det var jo et mysterium for alle elevene hvorfor de fikk den karakteren de fikk, og det var det ofte for meg også (latter).

Vi kjenner igjen Unas endringsfortelling fra avsnitt 9.1.1. Hun er tryggere på egne vurderinger nå, der hun har skriftlige vurderingskriterier til enhver vurderingssituasjon. Hun gir også klare instruksjoner på hva elevene skal gjøre. Dette fører til en større sikkerhet i vurderingene, men samtidig er det en fare for at fremføringene ikke blir like spenstige som før, ifølge Una.

Innspillingsprosjekter

Også Dag forteller om utfordringer knyttet til å vurdere elevene i det skapende arbeidet han legger opp til. I et stort CD-innspillingsprosjekt han gjennomfører på tiende trinn jobber elevene i grupper og lager sanger som de til slutt spiller inn. Elevene utformer også egne albumcover. Han forteller at hensikten med dette prosjektet først og fremst er at elevene skal få en mulighet til å oppleve gleden ved å delta i et slikt stort og skapende prosjekt. At prosjektet resulterer i en CD som elevene får et eierskap til er viktig, men desto viktigere er det at elevene selv er fornøyd med det musikalske resultatet. For å få dette til forteller Dag at han derfor ser seg nødt til å jobbe masse med det tekniske: gjøre opptak, mikse musikk og kopiere CD-plater, for at prosjektet skal fremstå som best mulig for elevene. Da Dag ser seg selv først og fremst som en «servicemann» for elevenes skapende arbeid, blir det i henhold til han nærmest umulig å følge elevene i komponeringsprosessen. Han gjør opptak med en gruppe mens en annen gruppe øver osv. Derfor er det nesten bare det ferdige produktet som blir vurdert, ifølge Dag. Dag synes det er vanskelig å formulere vurderingskriterier som fanger det han er opptatt av, nemlig elevenes opplevelse. Dag forteller at sist han gjennomførte dette prosjektet endte han strengt tatt kun opp med å vurdere hvorvidt elevene ble ferdige med sangen og graden av elevdeltakelse (appendiks 13). I og med at Dag også følte at det var vanskelig å vurdere sluttproduktet i seg selv, som et musikalsk produkt, fikk elevene en skriftlig prøve i «viktige album i musikkhistorien». Denne prøven endte til slutt opp med å få en mye større betydning for elevenes karakterer enn det skapende arbeidet, forteller Dag (se også avsnitt 9.4.1.)

Utfordringen med å se de enkelte elevene når de går hver til sitt for å øve, som Dag forteller om her, har vi også sett eksempler på tidligere. Det kan fort bli uklart hvilke elever som bidrar aktivt og hvem som melder seg ut. Lærerne ønsker å vurdere prosessen vel så mye som produktet, men læreren kan ikke være overalt til en hver tid. Her har vi sett at noen lærere ber elevene loggføre øvingstid og samarbeidsforhold, for å kunne ha en viss kontroll over enkeltelevens arbeidsprosess og bidrag i prosessen.

Også elevene til Odd spiller inn egen CD. CD-innspillingen avslutter et større undervisningsopplegg (et helt semester) med både opplæring på instrument, samspill i grupper og komponering. Odd bruker ikke kjennetegn på måloppnåelse slik vi ser andre lærere benytter seg av, men formulerer informasjonsrike notater til elevene der målene for prosjektene, undervisningsformen og vurderingskriteriene er utførlig gjort rede for (appendiks 10 og 25). I skjemaet som angår det store innspillingsprosjektet finner vi kun ett kriterium som angår komposisjonen: «En sammensatt og lang låt med mye innhold blir naturlig nok vurdert annerledes enn en kort og enkel låt» (appendiks 10). Odd mener dette er et godt nok kriterium for å vurdere kvaliteten i komposisjonen.

Odd: Man får elever som lager fulle låtkomposisjoner med tekst, melodi, akkorder, full pakke, flotte arrangementer osv. Og så har man elever som lager enkle, sånne nesten riffbaserte enkle akkordbaserte låter, små snutter nærmest (...) jeg tenker at veldig gode komposisjoner som jeg har gitt seksere på da, de har inneholdt en stor variasjon i akkorder, de har inneholdt klare deler: refreng, vers, intro osv. De har hatt tekst og de har hatt melodi, og så har de på en måte et visst nivå av dynamikk og arrangering i forhold til at en lytter skal kunne oppleve variasjon i komposisjonen.

Blues

Flere lærere forteller om komponering og improvisering over et bluesskjema. Dette er en type læringsaktivitet som synes utbredt da formen er enkel og akkordomfanget ikke er så stort. Flere gjennomfører blueskomponering i forbindelse med gitaropplæring. Una har ikke instrumentopplæring i sin musikkundervisning, så her lager elevene kun egne tekster som de fremfører på et innspilt bluesakkompagnement. Til denne oppgaven har Una formulert

noen vurderingskriterier (appendiks 16). Hun bruker kjennetegn på måloppnåelse utviklet til andre musiseringsopplegg for vurdering av fremføringen (appendiks 17). Der vi så at Ole ikke klarte å lage «objektive» kriterier på hva som kjennetegner et godt poprefreng, mener Una at det finnes objektive kriterier på hva som konstituerer en god bluestekst. I oppgaveformuleringen leser vi at ett av kriteriene for bluesoppgavene er at «teksten skal gjenspeile musikken (trist og leit)» (appendiks 16). Una forteller at ved å ha formulert vurderingskriterier og kjennetegn, blir det enklere å kommunisere kvalitetsforventningene sine til elevene. Una kommer til intervjuet rett fra en musikktime der elevene har jobbet med nettopp blues. Hun forteller at det var en gruppe som ikke løste oppgaven sin på en tilfredsstillende måte og at kriteriene dermed var svært nyttige.

Una: (...) i stedet for å si at det var en dårlig tekst, det ville jeg kanskje sagt før, ikke dårlig tekst da, men «dere må jobbe litt mer med den». Nå kan jeg si «slik teksten er nå så oppfyller den ikke kriteriene» og det er jo en mer objektiv måte å si det på som ikke går på dem personlig.

Jeg spør om hva det var ved denne teksten som ikke fungerte og om det var noe ved den som likevel var godt:

Una: Ja, den var grei. Den hadde fungert sånn på middels. Den var god for seg, men den passa ikke så godt til sjangeren blues. Den var litt for lystig.

Sjangerspesifikk komponering, i dette tilfellet blues, gir læreren en del implisitte vurderingskriterier. Una forteller at det går på oppbygging av tekst (AAB: to like linjer og en tredje oppklarende linje) og at blues er en trist sjanger. Også Line jobber med blueskomponering (appendiks 18). Utfordringen til Line er å lage et vurderingsskjema som favner alle de kvalitative aspektene som Line mener bør ligge til grunn. En ting er selve produktet, altså blueskomposisjonen, men Line mener også oppgaven skal favne andre vurderingsområder. Elevene blir vurdert på arbeidsprosessen, på fremføringen og på et refleksjonsnotat der elevene gir uttrykk for egen læring. Hun forteller at når hun først skal lage et detaljert vurderingsskjema med kriterier som skal fange opp alle aspektene ved oppgaven, blir det fort alt for omfattende.

Line: (...) man nesten dele vurderingsskjemaet inn i så mange biter at det nesten blir komisk.

Komisk eller ei: vi kan i hvert fall se på skjemaet til Line (appendiks 18) som et uttrykk for en lærer som ønsker at skjemaet både skal gi elevene tilstrekkelig informasjon og instruksjoner om hvordan oppgaven skal løses og samtidig gi henne tilstrekkelige holdepunkter for vurdering av elevene. Line forteller at bluesprosjektet inngår i en lengre sekvens der elevene får opplæring i bluesskjemaet, akkorder og tekstform, bluesskalaen og enkle blueslicks til bruk i improvisasjon. Elevene jobber med bluesskjemaet på piano eller gitar, og så skal de til slutt vise hva de kan om blues ved å lage og fremføre en egen. På samme måte som Una, forteller også Line om elever som ikke innfrir sjangerens implisitte vurderingskjennetegn:

Line: Men så får du et dilemma (lattermild) når det kommer noen som har laga en sånn nydelig (trekker det ut) poplåt da vet du. Men det er jo ikke blues, og hva gjør du da?

Jeg: Ja, hva gjør du da?

Line: Da har jeg vært i forkant av det og skrevet som et av vurderingskjennetegnene at man skal ha med kjennetegn på blues. Poenget med oppgaven er jo at man skal lage en blues. Og da kan du si «dette var en kjempefin låt, men den minner svært lite om en blues» og så kan du si det uten at det på en måte blir feil.

Også Dag forteller at kriteriene til en bluesoppgave hjelper han i vurderingsarbeidet. Implisitte sjangerkriterier bør styre elevenes skapende prosess.

Dag: Det var en gang jeg ba dem om å lage en blues, så var det noen elever som hadde laga noe helt annet. Var ikke blues i det hele tatt. Og da var jeg streng. Jeg ga dem en dårlig karakter.

Inge forteller tilsvarende at vurderingskriteriene på blues er oversiktlige og greie. Men han har også opplevd utfordringer knyttet til elever som bryter med kriteriene. Inge har ikke fremlagt vurderingsskjemaer på noen aktiviteter, men har brutt ned kompetansemålene på delmål for alle klassetrinn (appendiks 5). Der elevene på 8. trinn forventes å bruke et enkelt og begrenset materiale i sin improvisasjon, skal denne være sammensatt og mer variert i 10. klasseelevens improvisasjon. Vi så i avsnitt 10.2.1 at Inge problematiserte bruk av kriterier i en dynamisk og mangfoldig musikkundervisning. I fortellingen om «blues» gir Inge en tilsvarende betenkning. Han forteller om en elev som skulle

improvisere over et blueskjema. Eleven spilte et lite motiv gjentakende ganger mens akkordene skiftet i bakgrunnen slik at det ble en dissonans. På ett nivå kunne Inge tolke denne improvisasjonen som et uttrykk for mangel på originalitet og at improvisasjonen ikke svarte til kvalitetsforventningene på 10. trinn (sammensatt og variert). På et annet nivå kunne nettopp gjentakelsen tolkes som et uttrykk for en svært kompetent elev.

Inge: Så man kunne godt tenke at den eleven ikke fant på noe bedre enn det, det var ikke så høy måloppnåelse. Men det kunne likevel være sånn at den eleven ville bruke den dissonansen som oppstod der og det er jo også vanlig i blues. Så det var i grunnen veldig stilriktig å gjøre det og da kan vi jo ikke si at dette ikke var originalt, det kunne faktisk gjerne være sånn at det var veldig originalt og at eleven hadde en tanke bak det.

For Inge blir det dermed et poeng at vurderingskriteriene ikke må tolkes for snevert, verken av han eller hos elevene. Når man jobber med skapende prosesser, om det er improvisasjon over et blueskjema eller andre former for kreativt arbeid, forsøker Inge å ta utgangspunkt i det som utspilles der og da.

Inge: (...) vi må tenke at eleven sitter med like mye kunnskap som det vi gjør, at det ikke er vi som skal gi dem kunnskap, men at vi skal møtes i sånt rom mellom oss hvor kunnskapen befinner seg.

Der både Una, Line og Dag forteller om implisitte kriterier i en sjanger og at oppgaven skal følges til punkt å prikke, er Inge ikke like kategorisk på dette.

Inge: Jeg forsøker hele tiden å gi eleven, hva skal jeg si, den respekten at det eleven gjør har en verdi og det er ikke jeg som skal dømme verdien av det. Det er eleven selv som viser meg noe og jeg må prøve å se verdien i det, selv om jeg kanskje hvis jeg gikk etter boka, ville si at det ikke var sånn det skulle være.

Elever som bryter med oppgaven og lager, som i Lines eksempel en nydelig popsang i stedet for en blues, ville også hos Inge fått beskjed om å holde seg til oppgaven, men

Inge: (...) så lager de en ny sang, og så tenker jeg at nå burde de fått lav måloppnåelse fordi de ikke gjorde det jeg sa, men allikevel så ser jeg mange kvaliteter under den forutsetning som de selv bare tvang igjennom ved at de lagde en ny sang. Så tenker jeg der at de viser ferdigheter. Jeg vil ikke hindre dem i å vise disse ferdighetene, de må få noe igjen for det.

10.3.4. Oppsummering: Komponering med stemme og instrumenter

Alternativet til komponering på data er mer analoge eller akustiske komponeringsaktiviteter med stemme og instrumenter. Her har vi lange tradisjoner i norsk skole gjennom lydformingsaktiviteter og grafiske partiturer. Elevvurdering innenfor slike aktiviteter har samme type utfordringer som vi så i fortellingene om digitale verktøy: Hva er det som skal vurderes? Mats mente han fint kunne identifisere kvalitet i elevenes komposisjoner, ikke minst i selve komposisjonsprosessen, men han klarer ikke å innpasse denne aktiviteten i en praksis med krav om eksplisitte vurderingskriterier. Han er redd for å miste kontroll ved å sette seg i en situasjon der elevene ber om begrunnelser for karakterene og der han ikke kan svare med to streker under svaret. Han ser verdien i slike «ny musikk»-oppgaver, men velger det bort som innhold og derav som vurderingsgrunnlag grunnet disse utfordringene. Tilsvarende forteller Ole i fortellingen om elevenes refrengkomposisjoner. Han sier at han ønsker at kriteriene på hva et godt refreng er for noe bør være «objektive». Flere lærere bruker også begrepet «objektivt» om sikre og rettferdige vurderinger. Dette forstås som vurderinger der alle elevene vet hva de vurderes etter, at det ikke er lærerens «subjektive smak» som er målestokk og at læreren vurderer alle elevene likt. Vi så i fortellingene om spill på instrument at lærerne ga uttrykk for at vurdering innenfor dette området var enkelt. Her var det få utfordringer med å foreskrive kvalitet i form av antall mestrede akkorder, vanskelighetsgrad på sanger, akkompagnementsfigurer, tempo og rytme – vurderingsobjektet var noe som omtaltes som «konkret». Et godt «ny musikk»-stykke eller et godt poprefreng er ikke på samme måte konkret, det lar seg ikke på samme måte foreskrive i form av økende vanskelighetsgrad, men i kvalitet. Lærerne forteller at utfordringene i komponeringsarbeidet handler om at det de forstår som objektive kriterier bør kunne identifiseres i det klingende produktet. Disse kriteriene bør være tilkjennegjort for elevene før de går i gang med komponeringsoppgaven. Derfor kan det se ut som at kvalitative oppfatninger av elevprodukter, om de er spennende, interessante, vakre osv., er problematisk i vurderingssammenheng. Problematikken unngås når lærerne vurderer de spilletekniske ferdigheter og arrangementsmessige kunnskaper som ligger til grunn for det klingende produktet og ikke

komposisjonene i seg selv, som musikk. Komponeringsarbeidet hos Thea handlet for eksempel om å utforme en melodilinje teoretisk på et på forhånd bestilt antall takter. Elevene hørte musikken først når de prøvde å spille melodiene etterpå. Det som ble vurdert var om elevene hadde fylt inn taktene med riktig noteverdi. Der vi så at Rolf mente han kunne identifisere estetiske kvaliteter i elevenes «musique-concrete» produkter, da han selv hadde kompetanse innenfor denne musikken, virker det som om «ny-musikk», lydforming, eller hva man skal kalle musikk uten en metrisk puls og et harmonisk akkordgrunnlag, blir for abstrakt og tilfeldig for andre å innlemme i den formelle vurderingspraksisen. Dersom slike oppgaver gjennomføres er de gjerne uten vurdering, slik at «elevene kan få litt frihet» jf. Thea.

Når det klingende produktet i seg selv blir vanskelig å vurdere, ønsker lærerne å styrke sine vurderinger ved å se elevene i prosess. Uavhengig om komponeringsaktiviteten er på data, med stemme eller instrumenter, om det er dans eller låtskriving i band, utføres oppgavene oftest som gruppearbeid der elevene er spredt rundt i skolens korridorer eller i grupperom. Her forteller lærerne at de gjerne skulle sett på samarbeidet i gruppen – hvem som tar initiativ og bidrar i den skapende prosessen. Dette kan være et uttrykk for kreative elever, mener lærerne. Da lærerne ikke får vært tilstrekkelig med i disse prosessene, inngår heller ikke prosess som vurderingsgrunnlag. De aller fleste lærerne er også innforstått med forskrift til opplæringsloven (§ 3-3, andre ledd) der det heter at det er kun kompetansemålene som skal ligge til grunn for karakteren i musikk. Elevenes innsats og engasjement i slike komposisjonsprosesser blir dermed heller ikke grunnlag for vurderingen. Det betyr at lærerne sitter igjen med produktet, som et uttrykk for elevenes kompetanse.

En vanlig og utbredt komposisjonsaktivitet blir derfor komponering av musikk innenfor spesifikke populærmusikalske sjangere, der vurderingskriteriene ligger implisitt i musikken. Blues er et mye brukt eksempel. Her handler det om å komponere en tolvtakters blues, med riktig form på akkordskifter og tekst, samt et utvalgt riff eller en pentaton skala å improvisere med. Disse komposisjonsoppgavene brukes gjerne i forbindelse med spill på instrument, der de spilletekniske ferdighetene inngår i vurderingsgrunnlaget, for å ha et bredere vurderingsgrunnlag enn bare produktet.

10.3.5. Dans

Dans er spesifikt uttrykt i kompetansemål både under hovedområdet musisering: elevene skal kunne «øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk», og komponering: elevene skal kunne «skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter» (LK06). Lærerne forteller at i likhet med andre komponeringsaktiviteter stimulerer også elevenes skaping av egne danseuttrykk elevenes kreative evner. Hovedutfordringen i vurderingen av elevenes dans og koreografi er tilsvarende som i de andre skapende og utøvende aktivitetene: Det er å formulere vurderingsskjemaene og bestemme konkret hva som er lav, middels og høy måloppnåelse på de ulike vurderingsområdene.

Vilde vektlegger følgende områder i hennes vurderingsskjema: «rytmesans i utførelse av trinn», «evne til å motta instruksjon», «variasjonen i bevegelser» og «bruk av hele kroppen» (appendiks 19). Disse kriteriene er identiske med skjemaene til Lars og Nina og finnes også i veilederen til vurdering i musikk for ungdomstrinnet (Sætre og Vinge 2009). Rolfs vurderingsskjema for dans likner også på disse, men har en litt annen språklig fremtoning (appendiks 21). Koreografi omhandler i Rolf sitt skjema hvorvidt bevegelsesmønsteret gjenspeiler den musikalske formen, mens det i de andre skjemaene handler om hvorvidt elevene deltar aktivt i komponeringsprosessen. Rolf er også opptatt av at uttrykket i dansen skal forholde seg til det musikalske uttrykket og at bevegelsene skal utføres med overbevisning og innlevelse. Vilde, på sin side, har i tillegg satt «komposisjon» som et vurderingsområde, der kjennetegnet på måloppnåelse handler om hvor mange bevegelser eleven klarer å sette sammen. En elev som setter sammen få bevegelser og gjentar disse, har lavere måloppnåelse enn en elev som setter sammen mange bevegelser, ifølge dette skjemaet. Vilde forteller at begrepet «kreativitet» alltid sto på vurderingsskjemaene hennes før, men at hun har valgt å ta dette vekk som et kriterium hun formidler eksplisitt til elevene. Hun forteller at hun ikke vet hvordan hun skal lage vurderingskjennetegn på et slikt vurderingsområde og videre kommunisere dette til elevene slik at de forstår hva det betyr. Vilde løser dette ved å måle hvor mange og varierte bevegelser elevene får inn i dansen, slik vurderingsskjemaet etterspør, og heller se på det som et uttrykk for «kreativitet». Elevenes kreativitet kan også komme til uttrykk når de klarer å

lage noe eget innenfor rammene av hva oppgaven dikterer, forteller Vilde. Det at elevene skal holde seg til oppgaveformuleringen og kriteriene, var et forhold som vi også så var et poeng i Una, Line og Dag sine bluesfortellinger (se avsnitt 10.3.3). Vilde forteller tilsvarende om en gruppe elever som fremførte en egenkoreografert dans der elevene var på høy måloppnåelse på alle vurderingsområdene, men:

Vilde: (...) de skulle lage en sånn linedance, det hadde de jo ikke gjort. De hadde laga en helt annen dans og det stod jo ikke noen sted i mine vurderingskriterier at de måtte følge oppgaven. Det hadde jeg ikke tenkt på. Jeg hadde sagt det så mange ganger og de får det skriftlig, det står på powerpointen. Og da måtte jeg bare si: «ja, dere er faktisk på høy ut i fra disse vurderingskriteriene som dere har fått på forhånd, men dere fulgte ikke oppgaven». Da skjønnte jeg at jeg manglet et punkt da.

Vilde gir her et uttrykk for at vurderingsskjemaene, også når det gjelder komponering av egne danser, skal både styre elevenes arbeid og gjøre henne trygg på hennes vurderinger av elevene. Hun sier hun ikke vurderer kreativitet, da dette aspektet ikke blir «konkret» nok. Og hun kan ikke gi elevene i «linedance-gruppa» en dårlig vurdering, da hun ikke eksplisitt hadde skrevet «dere må følge oppgaven» på skjemaet.

Lars har også brukt tilsvarende vurderingsskjema i vurderingen av elevers hip-hop koreografier. En god hip-hop koreografi har ifølge Lars en «viss lengde», inneholder «varierte bevegelser» og at elevene er «i takt med musikken». Når elevene skal lage egne trinn, mener også Lars at en slik oppgave egner seg til å vurdere elevenes kreativitet.

Lars: Der får du jo målt kreativitet på en... ja ikke på en sånn stor måte, men..

Som Vilde har også Lars problemer med å definere eller uttrykke hva kreativitet faktisk er:

Jeg: Hva er det som gjør at noe er kreativt da?

Lars: Ja det er jo... ja ikke sant? (Elevene) tenker på noe som ikke jeg har tenkt på?

Jeg: At de tenker på noe som ikke du har tenkt på, eller at de overrasker deg?

Lars: Ja, kanskje det?

Lars har en formening om hva kreativitet er for noe, og som Vilde har han også en formening om hvordan kreativitet kan komme til uttrykk. Men da han har problemer med å skriftliggjøre forventninger om kreativitet i skjemaform, har han heller ikke dette som uttalt vurderingsområde.

Erik sitt vurderingsskjema ser annerledes ut enn Vildes og Lars sitt (appendiks 20). Erik vurderer elevenes evne til å «fange rytme og puls», «lage bevegelser som uttrykker rytme og puls». Han vurderer den enkelte elevens «samspill» med gruppen og han har, i motsetning til Vilde og Lars, «kreativitet» som uttalt vurderingsområde. Som tidligere nevnt har alle Erik sine vurderingsskjemaer åpne rubrikker. Erik forteller at dette skyldes at han synes det er vanskelig å være konkret nok når disse forventningene skal skriftliggjøres. Dette gjelder særlig punktet om kreativitet, forteller han. Han sier at han prøver å kommunisere dette kriteriet til elevene, men:

Erik: (...) i musikk så stanger man jo ofte mot dette med språket. Det er jo vanskelig. Det er vanskelig å språkliggjøre musikk. Det er vanskelig å språkliggjøre hva som skjer i musikk. Jeg blir mer og mer klar over det jo mer jeg jobber her med musikkundervisning.

Erik forteller at han tenker på kreativitet som et vurderingsområde som spiller inn når elevene først mestrer det grunnleggende i aktivitetene. For eksempel vil elevene i dansekoreografiene først og fremst bli vurdert på evnen til å «fange rytme og puls».

Erik: (...) jeg er opptatt av at dansen skal være i kontakt med musikken (...) og da er rytme veldig sentralt. Vi har hatt mye om rytme. For når man kommer til nettopp dans og dette her, så er det beat (slår fire slag i bordet) som tross alt er det viktigste de skal få til.

I musikktime til Erik har elevene også drevet med beatboxing og improvisert frem rytmer i små grupper. Erik har ikke fremlagt et vurderingsskjema på denne aktiviteten, men leser opp fra det under intervjuet. Også her forteller Erik at han vurderer elevenes kreativitet, eller «kreativitet i utvikling av lyd og rytme», som han sier. Men heller ikke her har Erik formulert vurderingskjennetegn. Som i vurdering av kreativitet i dansekomposisjonene, kan man også her snakke om kreative elever først når elevene har mestret det mest grunnleggende i aktiviteten.

Jeg: Når det gjelder «kreativitet i utvikling av lyd og rytme», hvordan skiller du mellom høy og lav måloppnåelse der?

Erik: Altså det enkleste ville bare være å «fange pulsen», for eksempel. Og ha en fast puls eller et fast beat. Mens det andre ville være å lage mer avanserte rytmer, bruk av synkoper og andre ting og ikke minst ha noe slags «call and respons», utfylle hverandre så at det ikke bare blir en helt enkel ting, men en mer avansert rytmikk da. Men det er jo klart at man på en måte ikke kommer helt unna det at det blir ofte mitt skjønn da. Der prøver jeg bare å være så åpen som mulig og høre på hva det er de lager. Og så liksom merker man når noen elever gjør noe som er veldig fett da for eksempel. Når vi hadde beatbox her så var det en gruppe som gjorde noe som var skikkelig tøft, hvor de både brukte morsomme lyder og svarte hverandre og liksom. Det var ordentlig samspill. Da merker man at elevene blir skikkelig begeistra også ikke sant.

Kreativitet er for Erik et uttrykk for at elevene mestrer de grunnleggende ferdighetene i aktiviteten, det være seg i dansen eller i beatboxingen, slik at de er på et ferdighetsnivå der de kan gjøre flere varierte og avanserte ting. Vilde, Lars og Nina bruker kriterier som «variasjon i bevegelser» og «danse med hele kroppen» som uttrykk for det samme. Erik opprettholder kreativitet som et vurderingsområde i sin vurderingspraksis og sier at dette er noe både han og elevene klarer å identifisere når det inntreffer: «man merker når noen elever gjør noe fett». Man merker også «når elevene blir skikkelig begeistra». Vi ser her også et eksempel på at elevene, ifølge Erik, gjenkjenner kreative og spennende innslag, på samme måte som elevene hos Thea klarte å identifisere elever som musiserer godt (se avsnitt 10.2.1), elevene til Line som kunne sette karakterer på elevfremføringer ved å lytte gjennom veggen når klassekameratene hadde spilleprøver (se avsnitt 10.2.1) og elevene til Mats som i likhet med han selv lot seg begeistre av den sjenerte jenta som sang så fint (avsnitt 10.2.3).

Una gjennomfører flere danseopplegg med elevene sine. Hun henter eksempler fra YouTube som elevene skal la seg inspirere av i egen koreografi, det være seg å koreografere et musikalnummer eller «frie bevegelser» til klassisk musikk. På vurderingsskjemaet utarbeidet for vurdering av elevenes egne musikalnummer, ser vi at Una vektlegger det rytmiske aspektet ved at elevene skal «danse i takt» eller at bevegelsene skal «passe til musikken». Bevegelsene skal også være varierte og «hele kroppen (inkludert ansiktet) skal være med i

dansen (Appendiks 22). Tilsvarende med de andre informantene er kreativitet et aspekt som hun mener er viktig og at dette til en viss grad inngår i vurderingene.

Una: Men der må vi også lage noen kriterier. Elevene har ikke noen forståelse for det begrepet og hva jeg mener med det begrepet. Så da må vi liksom definere det helt ned til (banker i border, og spiller rollen som lærer i klasserommet): «flere bevegelser!», «flere varierte bevegelser!». Jeg lurer på om vi har noe på der det skal skje en overraskelse, altså et overraskende moment da, noe man ikke trodde skulle skje.

Kreativitet kommer også til uttrykk hos Una sine elever i mengde og variasjon av bevegelser. Disse kriteriene formidler hun til elevene både skriftlig i vurderingsskjemaene og når elevene øver. Una mener å huske at hun har med et punkt om at noe er kreativt dersom en opptreden har med et overraskende moment, en forståelse av kreativitet som vi så også Lars deler. Et annet aspekt som gjør det vanskelig å «måle» elevens kreativitet i skapende prosesser er, som vi har vært inne på før, at elevene ofte skaper dansene eller komposisjonene i grupper der læreren ikke er til stede. Una forteller blant annet at elevene er spredt over hele skolen i mangel på musikkrom og øvingsrom. Elevenes arbeidsprosess inngår derfor ikke i vurderingen.

Una: Ja, jeg vurderer ikke prosess. For det synes jeg blir urettferdig for jeg kan bare følge opp en eller to grupper av gangen (...) jeg kunne godt tenke meg å gi cred til de som kommer med ideene, og de som liksom ser en bevegelse og kan gjøre det til sitt eget, og de som kommer med innspill som hjelper gruppa videre. Og jeg kunne tenke med å gi cred til de som instruerer en gruppe, som tar en lederrolle (...)

Vi har tidligere sett at Ole av ulike grunner ikke prioriterer komponeringsaktiviteten i musikkundervisningen. Ole forteller at skolen mangler utstyr for å kunne gjennomføre, etter hans syn, meningsfulle komponeringsaktiviteter. Ifølge Ole mangler også elevene tilstrekkelig forkunnskaper for å kunne komponere, det være seg med instrumenter eller elektronisk. Min kjennskap til Oles skole og fritidsklubben i området tilsier at det finnes mange elever som driver med dans. Ole forteller at de har forsøkt å gjennomføre at elevene kan lage koreografier i forbindelse med danser de har lært på skolen, men at han fort mister kontrollen når elevene sprer seg på skolen i mindre grupper (se også avsnitt 9.4.2).

Jeg: Men det her med dans for eksempel.

Ole: Ja.

Jeg: Der komponerer man kanskje. Lager koreografier og...

Ole: Det har vi prøvd også. Og da har vi tatt utgangspunkter i danser som vi har dansa. Og så har de fått som ekstra oppgave å lage egen koreografi til de dansene.

Jeg: Hvordan fungerer det?

Ole: Vi har ikke klart å få... det fungerer for det at... det fungerer med elevene for de liker å finne på egne ting.

Når det gjelder vurderingen av denne formen for skapende aktivitet forteller Inge at det ikke fungerte godt nok da han, på samme måte som i vurderingen av poprefrengene (se avsnitt 10.3.3), ikke klarte å formulere egnede vurderingskriterier. Han forteller at han brukte denne aktiviteten som et pluss, altså for å styrke karakteren. Det at han mener at vurderingen ikke fungerte optimalt, betyr ikke at aktiviteten ikke fungerte i seg selv, eller var meningsfull for elevene.

10.3.6. Oppsummering: Dans

Læreplanen stadfester at elevene skal kunne «skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter» (LK06). De lærerne som forteller at elevene blir vurdert på fremføring av egne koreografier sier at de vektlegger rytme og at elevene er i takt med musikken. Kreativitet ser ut til å være et begrep som lærerne mener er viktig i elevenes komponeringsarbeid og ble omtalt spesifikt under fortellingene om dans. Lærerne mener at dette begrepet er tilsvarende vanskelig å redegjøre for som det å «musisere» eller spille med «flyt». Kreativitet utelates dermed som et eksplisitt vurderingsområde av de fleste lærerne. Likevel mener lærerne at kreativitet kan komme til uttrykk i kreative produkter. I dans vurderes gjerne kreative produkter ut fra antall bevegelser eller kombinasjoner og variasjon i bevegelsene. En elev som har få kombinasjoner i dansen har lavere måloppnåelse enn en som har flere. Også dans anses som noe konkret på samme måte som spill på instrument. Læreren kan krysse av på sitt skjema om eleven danser «hovedsakelig med beina», om eleven får med seg «armer og bein i dansen» eller om eleven får med seg «hele

kroppen i dansen». Også når det gjelder dans forteller lærerne om utfordringer knyttet til formulering av vurderingsskjennetegn på de høyere nivåene – formulere i skrift det som kjennetegner en elev som virkelig kan skape «danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter» (LK06). Una forteller at elever som får gode karakterer må kunne «åpne seg og bevege publikum», disse elevene har det lille ekstra – «en x-faktor», forteller hun. Disse forventningene til elevene lar seg ikke kriteriefeste eller språkliggjøre slik at det passer inn i kjennetegnsskjemaene, ifølge Una. Vi lar Una avslutte oppsummeringen med et forsøk på å finne hennes egne skriftlige begrunnelser på en sekserelev i hennes egne dokumenter. Det sentrale poenget jeg ønsker å løfte frem her er at den kvalitative beskrivelsen overgår tingliggjøringen i skrift:

Una: (blar i skjemaer) det kan hende at jeg har gitt noen altså, det hender jeg gir seksere. Jeg er ikke helt... (fortsetter å lete i papirene)... skal vi se. Jeg tror ingen fikk på det (fortsetter å lete). Nei hvordan skal du liksom vurdere det? Nei, nå hadde jeg ikke noe på det.... jo se her, her er en sekser (ser på hva hun har skrevet) ja mm... Ja, nei ut over kriteriene så var det bare at det var... nei jeg har ikke noe begrunnelse på det. Hun bare ligger høyt liksom hele veien (fortsetter å bla) ja... men hun... det var jo en dans, og da var det et menneske som hadde drevet med dans, så da var det på en måte... det var så avansert liksom, hvert eneste trinn var så kontrollert og avansert i forhold til det alle de andre drev med da. Så at det var vakkert (latter) det var ikke bare et menneske som beveger seg, men det var vakkert å se på. Men nei, det er vanskelig å si det.

10.4. Lytting

Kompetansemålene under hovedområdet lytting inneholder begreper som: elevene skal kunne *gjenkjenne, benevne, uttrykke, diskutere, formidle og gjøre rede for* (LK06) og forstås av lærerne som et kognitivt domene som retter seg mot elevenes kunnskaper om musikk i skrift og tale. Ifølge læreplanen inngår musikkorientering i dette kunnskapsgrunnlaget og skal omfatte både musikkteoretiske emner og musikk sosiologiske temaer knyttet til musikkens bruk og funksjon i fortid og nåtid. Selv om vi har sett at elevenes meninger og begrunnelser vurderes i utøvende arbeid, for eksempel i

komposisjonsoppgaver, er lærernes fortellinger om vurdering innenfor hovedområdet lytting i det store og hele knyttet til prosjekter eller tema der elevene arbeider med musikkhistorie, musikkteori, sjanger- og artistkunnskap. Lærerne forteller om større skriftlige hjemmearbeid, powerpoint-foredrag, musikkanalyser, konsertanmeldelser, skriftlige faktaprøver og lytteoppgaver. Lærerne forteller om få utfordringer knyttet til vurderinger innenfor dette kunnskapsområdet. Nettopp derfor kan det se ut som om elevvurderinger som gjøres i slike temaer og prosjekter brukes aktivt som støtte og trygghet i lærernes vurderingspraksis, noe vi har sett flere eksempler på tidligere.

10.4.1. Artistpresentasjon, oppgavebesvarelser og lytteprøver

I intervjuene forteller de fleste lærerne om større prosjekter der elevene velger en artist eller en sjanger som de skriver en hjemmeoppgave om eller holder et foredrag om. Gjennomgående for disse prosjektene er at elevene gjerne må få presentere den musikken de selv liker, men at de skal begrunne hvorfor de liker den. Lærerne forteller at elevene skal kunne bruke adekvate musikkbegreper i begrunnelsene, helst ved å vise til det som skjer i musikken.

Erik: (elevene må) komme bort fra den her kvalitative vurderingen de fort har da: «dette er bra musikk og dette er dårlig musikk». Det er sånn veldig mange er vant til å tenke om det. Så det er å få dem til å få et språk til å beskrive musikk gjennom at vi lytter aktivt og prøver å beskrive det vi hører: rytme, instrumentbruk, klang (...)

Rolf: Alt skal være begrunna: «hvorfor liker du det?» «Jo, nei fordi det er fint», «hvorfor synes du det er fint?» altså, «Er det noe som helst aspekt ved denne musikken som du synes er kul? Er det vokalisten sin stemme, er det teksten?»

Line trekker frem «Min musikk» som et eksempel på et slikt prosjekt. Dette prosjektet er i Lines undervisning et sentralt innholdsmoment og et sentralt vurderingsområde på tiende trinn. Her får elevene presentere den musikken de liker aller best. En god oppgave bruker musikkfaglige begreper, forteller Line. For at elevene skal kunne mestre dette er det viktig at elevene har noen «lytteredskaper» forteller hun. Hun mener å se en klar utvikling av elevenes kunnskaper innenfor dette området i løpet av ungdomsskolen:

Line: Sakte og sikkert får de et vokabular for å snakke om musikk. For hvis du ikke vet hva et riff er, så hører du det antakeligvis ikke. De som er på 10. trinn nå er kjempeflinke. På 8. trinn er det mest: «fortelle ekstremt masse om artisten og hvor mange ganger han har sitti i fengsel» og sånn. Jeg forsøker og vri det litt bort fra det og heller fokusere på hva hører vi i musikken. Og det er mye som for så vidt kan måles i det der. Det går mye på musikkbegreper og evnen til å snakke om musikk, altså den der med «egne musikkpreferanser» (viser til kompetansemål) kommer sterkt inn der.

Samtlige lærere forteller at de ønsker at elevenes artistpresentasjoner skal dreie seg mindre om bibliografiske fakta og mer om den klingende musikken. Dette gjøres tydelig i Vildes vurderingsskjema som brukes i tilknytning til elevenes artistforedrag. Her heter det at eleven viser lav måloppnåelse hvis han eller hun har «hovedfokus på artistens liv og sier lite om musikken», mens det er høy måloppnåelse hvis eleven har «hovedfokus på artistens musikk» (appendiks 23). Line har også formulert kriterier og kjennetegn på måloppnåelse for «Min musikk» (appendiks 24). Hun oppfatter at læreplanen vektlegger elevenes refleksjon og «Min musikk» vil etter hennes mening kunne favne nettopp dette aspektet. Vi ser at kriteriene for hva oppgaven bør inneholde går fra enkle faktaopplysninger som navn på sang, artist og produksjonsår til mer komplekse forhold som omhandler låtoppbygging, instrumentasjon og uttrykk. Listen over spørsmål som bør besvares i presentasjonen avsluttes her med en formaning om å «husk(e) å snakke mest om selve musikken!». Kjennetegnene som Line har utarbeidet forholder seg til de spørsmålene hun ønsker besvart. En elev som har høy måloppnåelse i presentasjonen av «Min musikk», besvarer alle spørsmålene, konsentrerer seg om musikken, begrunner egne smakspreferanser og bruker musikkbegreper. Presentasjonsteknikk blir også vurdert i henhold til dette vurderingsskjemaet. Elevene skal forberede seg på å «snakke utadvendt og vise tydelig at de har noe å fortelle». Presentasjonen skal legges opp slik at «publikum blir interessert og får med seg det eleven forteller». Line vektlegger også elevenes evne til å bruke egne ord og formidle egne meninger i kontrast til det å lese opp noe eleven «har printet ut fra internett eller kopiert fra en bok». Skjemaet er detaljert og dekker alle aspektene Line mener bør ligge til grunn for vurderingen av elevene. Den konkrete utformingen av målformuleringene gjør skjemaet nyttig for elevene i arbeidsprosessen og svært nyttig i hennes vurdering av elevene, forteller hun.

Dette med å bruke «egne ord» i skriftlige og muntlige fremstillinger av musikk fremheves av flere. Erik er åpen for at elevene skal kunne beskrive musikken på andre måter enn kun å demonstrere at de behersker et musikkfaglig begrepsapparat.

Erik: (Jeg er) egentlig åpen for at de skal kunne beskrive musikken gjennom en del adjektiver som for så vidt kan være subjektive nok, men at det på en måte blir litt mer avansert enn «dårlig musikk og bra musikk».

Det å «bruke egne ord» er hos Erik, i likhet med Line, et uttrykk for at elevene har tilegnet seg kunnskap som de anvender på en selvstendig måte når de reflekterer omkring musikkuttrykk.

Erik: En god refleksjon er selvstendig og bruker egne ord. Ikke bare noe man har lest seg til. Men den må ta utgangspunkt i noen fakta, man kan ikke bare synse vilt (...) en god refleksjon er selvstendig tenkning hvor man går litt utover det umiddelbart gitte stoffet og kan spinne videre på en tankerekke som er ens egen rett og slett.

Både Erik og Line forteller at de anlegger Blooms taksonomi i denne kriterietenkningen, der reproduksjon av kunnskap anses som et enklere mål på læring enn refleksjon.

Gry forteller at hovedvekten på hennes undervisning i inneværende semester har vært på lytting. Hun har hatt en skoleprøve i forbindelse med gjennomgått fagstoff om stemme, syngemåter og barokkmusikk, samt en hjemmeoppgave om en selvvalgt artist. Begge disse oppgavene har blitt vurdert med karakter og inngår i Grys vurderingsgrunnlag for den enkelte elev. Vi har tidligere sett at Gry ikke er innforstått med nye krav til vurdering og bruker ikke kjennetegn på måloppnåelse eller andre systematiske kriterieformuleringer (se 9.1.1). I oppgaveformuleringen til hjemmeoppgaven gir Gry eksempler på hvilke ord elevene kan bruke for å beskrive syngemåten til artisten de presenterer (appendiks 26). Listen spenner fra faguttrykk som vibrato og brystklang til mer allmenne substantiver og adjektiver som kan beskrive hvordan musikken høres ut (heshet, hvisking, hikst, knirking osv.). Her er Gry på linje med Erik, som også åpner opp for beskrivelser av musikken, både gjennom faguttrykk og adjektiver. Vi ser også at Gry setter opp noen punkter som kan være med i beskrivelsen. Listen med ord som elevene kan bruke, samt de andre punktene

som elevene kan ha med for å beskrive syngemåten til artisten, fungerer på en måte som kriterier (i den grad læreren kan se om eleven har svart i henhold til oppgaven), men elevene får ingen skriftlig informasjon om hva som forventes eller hva de blir vurdert etter på samme måte som hos for eksempel hos Line. Tilsvarende brukes ingen kriterier eller kjennetegn i skoleoppgaven om «stemme, syngemåter og barokkmusikk». I tillegg til noen utgreiingsspørsmål av typen «forklar hvordan menneskestemmen virker» og «hva betyr vibrato», enkle faktaorienterte spørsmål som «hvilke instrumenter spilte Bach» og «hva het kongen ved det franske hoffet som var spesielt glad i ballett og musikk», fikk elevene på skoleprøven også høre tre forskjellige vokalister som de skulle beskrive uttrykket og syngemåten til. Elevene ble også bedt om å redegjøre for hva de tror har inspirert artistene til å lage og fremføre de sangene som ble avspilt. Det siste spørsmålet er et tolkningsspørsmål der det nødvendigvis ikke finnes et rett eller galt svar, forteller Gry. Oppgaven er kun ment for å trigge elevenes forestillingsevne. Denne blir igjen vurdert gjennom elevenes evne til å få dette ut i skrift. En god besvarelse her er, i likhet med det vi så hos Line og Erik, en besvarelse der elevene bruker «egne ord».

Ole har et større gruppearbeid mot slutten av opplæringen på tiende trinn, hvor elevene skal presentere en artist og holde et powerpointforedrag. Elevene jobber i grupper på tre, men fremfører hver sin del av foredraget og blir vurdert på det. Ole bruker ikke kjennetegnformuleringer her, men forteller om vurderingspraksisen i tilsvarende ordelag som de andre lærerne:

Ole: Det vurderingsarbeidet går veldig mye på om de har besvart punktene i oppgava og de klarer det med sitt eget språk altså. At de unngår en lite bearbeiding og opplesning av kildene.

En som også gjennomfører en større artistpresentasjonsoppgave, som heller ikke bruker kjennetegnformuleringer slik Line gjør, er Odd. Likevel prøver Odd å være svært presis i sine forventninger til elevene i skrift. Oppgaveformuleringen, i form av et detaljert informasjonsskriv (presenteres redigert i appendiks 25), gir et uttrykk for en klar bestilling til momenter til oppgaven og en redegjørelse for vektning av ulike innholdsmomenter i vurderingen. Odd gjør det eksplisitt i skrift at det som gjennomgås i timen skal brukes aktivt i hjemmearbeidet og at informasjonen som gis muntlig i timen også blir å finne på utdelte ark, i pensumbøker og elektronisk på fronter.

Oppgaven som elevene bestemmer seg for å skrive skal også godkjennes av læreren på forhånd. Oppgaven består av to deler: en artistpresentasjon og en låtanalyse. Begge disse momentene har detaljerte underpunkter og innbyrdes vektning i forhold til karakteren. Under hovedpunktet «mål og vurdering av oppgaven» presiserer Odd en rekke formalia som vil påvirke vurderingen: «mangelfulle kilder vil gi trekk i vurderingen», «det gir ingen trekk i karakteren å be om veiledning og hjelp - tvert i mot (...) Det beste resultatet oppnås gjerne når dere snakker jevnlig med oss og får tilbakemeldinger». Det hele avsluttes med spesifisering på skrifttype, størrelse og linjeavstand. Odd forteller om ingen utfordringer i vurderingsarbeidet i forhold til denne oppgaven.

Odd: (...) mangler ut fra den lista, ut fra den smørbrøddlista, vil føre til trekk i karakteren eller vil gjøre at du da ikke vil kunne få en sekser osv. Men jeg har ikke tydelige og rigide, hvis du skjønner, kjennetegn på hva som er en, to, tre osv.

Lytteprøver

Flere lærere forteller også om tradisjonelle fakta- og lytteprøver. Lars har en skoleoppgave i tilknytning til faktastoff om jazzens historie, der elevene besvarer faktaspørsmål og prøver å benevne ulike sjangre i forhold til avspilt musikk. Una beskriver et lytteopplegg knyttet til førsteutgaven av musikkverket OPUS. Her er det ifølge Una gode aktiviteter knyttet til komponistene Debussy, Prokofjev og Stravinskij. Elevene får en lytteprøve der de skal kunne plassere verkene som blir avspilt (Clair de Lune, Vårofferet og Peter og Ulven) til rett komponist. De skal også beskrive musikken gjennom å gjøre rede for epoke, sjangertrekk og liknende. Rolf og Nina har også lytteprøver på skolen (appendiks 27 og 28). Hos Rolf får elevene avspilt en poplåt, og så skal de fylle inn et formskjema når de hører et vers, et refreng, en bridge osv. Elevene skal også identifisere de ulike instrumentene som spiller på de ulike delene. Hos Nina får elevene avspilt musikk innenfor populærmusikkens historie, som de har jobbet med i timen. Her skal de kunne gjenkjenne instrumenter og sjanger, samt kunne sette denne musikken inn i en samfunnsmessig kontekst, som også læreplanen etterspør. Verken Lars, Una, Rolf eller Nina uttrykker noen utfordringer knyttet til vurdering av elevenes besvarelser i disse oppgavene. Hos Una får elevene klar beskjed om hva

oppgaven skal omhandle, de får til og med vite hvilke tre musikk eksempeler som skal avspilles. Una synes det er forbausende hvor gode svar det er på prøvene, og sier at hun er ganske snill når det kommer til vurderingene av elevenes beskrivelser av musikken.

Una: Hvis jeg ser at de er inne på noe og setter egne ord på det de hører så får de cred på det.

Inge har også lytteprøver i musikk. Her fokuseres det på musikkens bestanddeler og virkemidler. Han forteller at prøvene fungerer godt for å få informasjon av hva elevene er i stand til å oppfatte.

Inge: Lytteferdighet som en kunnskap kommer godt til uttrykk.

Vurderingsarbeidet i prosjektoppgaver om artister eller i faktaorienterte skoleprøver og lytteprøver uavhengig om læreren bruker kjennetegnformuleringer eller ikke, ser ikke ut til å være særlig utfordrende for lærerne. Skriftlige arbeider, prøver og muntlige fremlegg har lærerne god erfaring i å vurdere også fra andre skolefag. Fakta er en gang fakta, og variasjon i fremstilling og begrepsbruk er noe elevene jobber med i andre skolefag. Samtidig mener Inge at disse lytteprøvene eller andre skriftlige oppgaver i musikk, det være seg å besvare faktaspørsmål eller beskrive musikk, fordrer skriftkyndige elever. Vi har sett tidligere at lærere gjerne identifiserer gode elevbesvarelser der elevene bruker et variert og personlig språk.

Inge: Men det er også en fare her ved at det kan være en sperre mellom ting eleven kan oppfatte og det eleven kan uttrykke skriftlig (...) det kan være vanskelig å måle en opplevelse og en kunstopplevelse.

Nå er det ikke slik at elevenes musikkopplevelse skal måles i musikkfaget. Grunnlaget for vurdering i musikk er, som vi tidligere har sett, kompetansemålene og kompetansemålene nevner ikke musikkopplevelse med ett eneste ord. Vi ser at flere lærere ønsker at elevene skal sette ord på sine musikkpreferanser og sine musikkopplevelser utover det å kunne identifisere sjangre og instrumenter. Gjennomgående er at elevene må begrunne sine preferanser. Men en god musikkopplevelse trenger nødvendigvis ikke å skyldes at «vokalistene synger med brystklang» eller at musikkstykket inneholder vers og refreng. En god opplevelse kan være vanskelig å sette ord på, og videre, som Inge forteller, vanskelig for mange elever å skriftliggjøre.

Til slutt: Kun to av lærerne, Rolf og Line, forteller om bruk av konvensjonell noteskrift i forbindelse med lytteoppgaver. Rolf tester elevenes evne til å notere rytme samt fremføre egenkomponerte rytmer (appendiks 29). Rolf forteller at han gjennomfører rytmediktaten i forbindelse med spill på instrumenter, for som han sier å «inkorporere mest mulig i hvert eneste prosjekt», men at dette handler i stor grad om måloppnåelse innenfor hovedområdet lytting. Line har noteteori i forbindelse med spill på instrumenter. Her blir også det melodiske vurdert. Selv om omfanget til notasjonsteorien begrenser seg til C-dur skal elevene kunne lese noter, spille etter noter, skrive noter og notere melodier etter gehør (appendiks 31).

10.4.2. Oppsummering: Artistpresentasjon, lytteprøver og oppgavebesvarelser

Innenfor hovedområdet lytting legger lærerne opp til prosjekter eller tema der elevene arbeider med musikkhistorie, musikkteori, sjanger- og artistkunnskap. Hjemmeoppgaver og fremføring av en selvvalgt artist, gjerne med powerpoint, ser ut til å være et sentralt vurderingsgrunnlag hos de aller fleste. Flere lærere forteller om faktabaserte skoleprøver og lytteprøver. Her varierer oppgavene og vurderingsområdene noe. Foruten Una og Gry, er lytteprøvene stort sett knyttet til populærmusikkens historie. Der de fleste vurderer elevenes evne til å plassere forskjellige lytteeksempler i riktig sjanger og benevne instrumenter, gjennomfører Rolf en mer formalistisk musikkanalyse knyttet til en bestemt låt. Gry vektlegger en form for tolkning, der elevene utfordres på å «gå bak» musikken for å skrive frem hva som kunne være foranledningen for at musikken er som den er – hvordan komponisten kan ha tenkt og følt. Kun to lærere, Rolf og Una, forteller om noteopplæring med tradisjonelle musikkdiktater. Grunnlaget for vurdering innenfor hovedområdet lytting er stort sett skriftlige og muntlige besvarelser. Lærerne forteller om få utfordringer knyttet til elevvurderinger her. Vi har sett at noen formulerer kjennetegn på måloppnåelse for ulike aktiviteter innenfor dette området, mens andre forteller at vurderingskriteriene ligger implisitt i oppgaveformuleringene; eleven vurderes i henhold til om han eller hun har svart på oppgaven og referert kildene på en riktig måte, helst bearbeidet dem med egne ord. Dette er forventninger elevene gjerne kjenner til fra andre

skolefag, men vi har også sett et eksempel på at Odd gjør disse forventningene eksplisitte i et detaljert informasjonsskriv med mye formalia, eller «smørbrødtype» som han selv omtaler det som.

Gjennomgående i lærernes fortellinger om vurdering innenfor hovedområdet lytting er vektleggingen av elevenes begrunnelser for smak og avsmak. Elevene må gjerne fortelle om musikk de liker, men de må kunne begrunne hvorfor de liker denne musikken. Elevene må legge mer vekt på å beskrive musikken enn å redegjøre for artistens ve og vel. En god begrunnelse kjennetegnes gjerne av at eleven viser til kvaliteter i musikken og beskriver den ved å bruke musikkuttrykk i et godt og variert språk. En dyktig elev er en elev som «braker egne ord». Elevenes evne til å sette ord på egen musikk og grunngi valg, så vi også var et gjennomgående tema under fremstilling av hovedområdet komposisjon. Dette aspektet problematiseres hos Inge når han påpeker at det kan være et gap mellom det en elev er i stand til å oppfatte og oppleve og det eleven er i stand til å uttrykke skriftlig: «det kan være vanskelig å måle en opplevelse og en kunstopplevelse». Selv om det heter i læreplanen at hovedområdet lytting har musikkopplevelse som faglig fokus, nevnes ikke elevenes musikkopplevelse i kompetansemålene. Musikkopplevelsen skal derfor heller ikke vurderes. Læreplanen fremholder like fullt at musikkopplevelsen ikke er forutsetningsløs. Forutsetningene for gode musikkopplevelser blir, ifølge læreplanens logikk de kunnskaper om musikk som elevene skal tilegne seg gjennom undervisning, og det er disse som hos de fleste lærerne vurderes gjennom lytteoppgaver og skriftlige arbeid.

10.5. Beslutningsområdet: Teoretisk perspektivering

I fortellingene på betingelsesområdet ble forhold knyttet til lærernes vurderingskompetanse og undervisningens rammefaktorer betraktet som ytre strukturer som regulerer vurderingspraksis. Gjennom lærernes endringsfortellinger ble Kunnskapsløftet som læreplanreform med sine vurderingsbegreper og reglement også skrevet frem som en slik ytre regulerende struktur. I dette kapitlet har vi sett at regulerende strukturer også er innvevd i selve de musikkfaglige aktivitetsformene. Lærerne har

gjennom sine fortellinger, og de dokumentene de gjorde tilgjengelige for studien, vist at enkelte kunnskapsområder og ferdighetsdomener, mer enn andre, lar seg innpasse i en formell vurderingspraksis som må forholde seg til disse ytre strukturelle beskrankningene.

Mangfold/enfold

Ved siden av lærernes tolkning og omsetting av Kunnskapsløftets kompetansemål, styres lærernes beslutninger om musikkfaglig innhold og aktivitetsformer også av selve aktivitetenes muligheter for å gi et sikkert og reliabelt grunnlag for vurdering av enkeltelevne. Innenfor hovedområdet musisering ble aktivitetsformer der elevene gjorde det samme, f.eks. opplæring på gitar, foretrukket fremfor musiseringsaktiviteter preget av mangfold og ulikhet, f.eks. samspill i band. Man kan derfor undres om ikke det økte kravet til systematisk vurdering gjør at gitarspill seiler opp som selve navet i musikkfaget i ungdomsskolen. Tilsvarende ser det ut til at sang, som jo lenge var selve «kjerneområdet» i musikkfaget, båret frem av forkjempere for den gode klassesangen (Jørgensen 1982), nedprioriteres i innholdsbeslutningene grunnet en økt vekt på systematisk vurderingsarbeid. Innenfor hovedområdet komponering så vi sjangerspesifikk komponering med klare formulerte oppgaver, enten det gjaldt komponering på data eller mer analoge aktiviteter, ble foretrukket fremfor mer samtidsorienterte uttrykk og mer åpne oppgaveformuleringer. Under hovedområdet lytting, med dets vekt på kunnskapsfremvisning i tale og skrift, rapporterte lærerne om få utfordringer – objektet for vurdering og vurderingsformen var tilsvarende som i andre fag. I samtlige av disse områdene er likebehandlings- og rettferdighetsaspektet ved vurderingsarbeidet en særlig fremtredende beveggrunn for lærernes beslutninger. Det handler primært om det summative aspektet. Lærerne forteller om få utfordringer knyttet til det formative.

Vi vet at samspill i band kan være en særlig engasjerende aktivitet og virke positivt utviklende for elevenes læring og kreativitet. Aktivitetsformen synes også å være både «autentisk» og relevant i det den tilsvarer en type musikkaktivitet som også eksisterer utenfor klasserommet (se f.eks. Green 2002). I min studie mente også lærerne at dette var en aktivitetsform som elevene likte spesielt godt. Men organisering i grupper, med et mangfold av

instrumenter og musikerroller, synes vanskelig å innpasse i en vurderingspraksis med fokus rettet mot individuelle prestasjoner. En særlig kompleks utfordring knyttet til mangfold og gruppearbeid finner vi i de skapende aktivitetene. Vi har sett at mye av komponeringsarbeidet foregår i grupper enten det er i band, i skaping av egne danser eller foran datamaskinen. Thorpe (2012) tegner et bilde av skapende og utøvende prosesser gjennom gruppearbeid som «situert kreativitet blant likesinnede» (Thorpe 2012: 418). I samarbeidsprosesser blir kunnskap formet av gruppens medlemmer gjennom den konteksten den er konstruert. Samspillet, klasserommet og undervisningens kontekstuelle forhold gjør at elever med ulike erfaringer og kunnskaper – med ulike instrumenter og ulike musikalske funksjoner kan, og må, samhandle. Den musikalske og sosiale interaksjonen gjør at måloppnåelsen for den enkelte er i høy grad gjensidig avhengig mellom gruppens medlemmer. I komposisjonsarbeidet blir prosessen, ressursene og ideene distribuert mellom medlemmene slik at produktet blir delte artefakter som «eies» likt: «It seems that the summative assessment of an individual's learning in such context is likely to be complex and problematic» (ibid.: 418).

Lærerne i min studie velger ulike strategier for å imøtekomme denne komplekse og problematiske utfordringen. Noen nedprioriterer aktiviteter preget av samarbeid på tvers av ulike roller og funksjoner til fordel for aktiviteter der elevene utfører like oppgaver. Noen forsøker å differensiere kvalitetsforventningene til ulike instrumenter og roller. Vi har også sett at enkeltelevens deltakelse og initiativ legges til grunn for vurdering gjennom loggføring og lærerens observasjoner. Andre holder slike komplekse aktiviteter utenfor det formelle vurderingsarbeidet og legitimerer deres rettmessige plass i undervisningen gjennom slogans som «elevene må få litt frihet» eller «aktivitet for aktivitetens skyld». Felles for alle lærerne er at slike aktiviteter gjerne komplementeres med andre vurderingsformer som skriftlige arbeider eller tester der elevene gjør det samme (f.eks. tester av gitar- eller trommespill). På grunn av samspillet og de kollektive, skapende aktivitetenes kompleksitet, mener Thorpe (ibid.) at en god vurderingspraksis fordrer en kompetent lærer med både musikkfaglig kompetanse og kunnskap om kreative prosesser og samarbeidslæring. I min studie har vi sett at lærerne som gjennomfører slike komplekse og mangfoldige læringsaktiviteter, vel vitende

om de mange utfordringer knyttet til vurderingsaspektet, enten har høy musikkfaglig kompetanse eller lang ansiennitet, eller en kombinasjon av disse.

Konstruksjon av kriterier

Et annet aspekt som synes utfordrende for lærerne i samtlige læringsaktiviteter, enten de er knyttet til musisering, komponering eller lytting, er beslutninger om hvilke kriterier elevenes prestasjoner skal bli vurdert etter. Kompetansemålene oppfattes som diffuse og er utformet slik at de må konkretiseres og videre brytes ned for at de skal kunne fungere som kriterier. Vi har sett at flere benytter seg av skjemaer med kjennetegn på måloppnåelse og lærerne mener disse hjelper både eleven i arbeidsprosessen og læreren i vurderingsarbeidet. For at disse skjemaene skal fungere godt i dette henseendet må forventningene om kvalitet være eksplisitt og forståelig. Kjennetegn på måloppnåelse, med kvalitetsforventninger på tre nivå, tilsvarer det som i angloamerikansk assessment-litteratur omtales som rubrics.

(...) rubrics can clarify performance objectives, as the student is able to understand in rather precise terms what is expected. Rubrics are highly effective in focusing student effort (narrowing it) and serve well as external motivation (Colwell 2006: 220).

En utstrakt bruk av kriterier og kjennetegnsformuleringer, som vi har sett eksempler på i denne studien, tyder på at lærernes vurderingspraksis nærmer seg det jeg i kapittel 5 omtalte som en analytisk vurderingstilgang. Hensikten med en slik tilnærming er å minske tolkningsrommet ved vurderingene, både for læreren og for elevene, for å sikre rettferdige vurderinger. Prøitz og Borgen (2010) finner at lærere synes det er enkelt å vurdere elever rettferdig når rommet for tolkning oppleves som lite. I deres studie ga lærerne uttrykk for det var enklere å vurdere rettferdig i fag som matematikk og naturfag, der lærerne kunne bruke poeng fra prøver og knytte disse til en bestemt karakterstige. I fag som norsk og kunst og håndverk ble tolkningsrommet oppfattet som større og karaktersetning var dermed åpent for stadig forhandlinger. I min studie ser vi at lærerne finner det enklere å vurdere skriftlige prøver og hjemmearbeid enn de utøvende og skapende aktivitetene. Vi har også sett at lærerne opplever at kjennetegnsformuleringene for de skapende og utøvende aktivitetene fungerer best når de oppfattes av elevene som konkrete og eksplisitte. Lærerne synes

det er enkelt å lage slike kjennetegn på aktivitetsformer der de kan vurdere de tekniske og håndverksmessige sidene ved aktiviteten. Særlig de aspektene ved aktiviteten de kan relatere til en hierarkisk oppstilt målstige etter vanskelighetsgrad fungerer etter deres syn best. Mestring av antall akkorder (og antall fingre på gripebrettet), mestring av sanger med mange akkorder og hyppige skifter, kombinasjoner av armer og bein i rytmisk spill, memorering av tekst, antall bevegelser og variasjoner i bevegelser osv. gir et preg av en objektiv målbar virkelighet og begrenser tolkningsrommet. Her peker den internasjonale vurderingsforskningen på tilsvarende tendenser. Gjennomganger av litteratur om forskning på konstruksjon, utprøving og validering av vurderingsverktøy for bedømming av performative aktiviteter (Gabrielsson 2003; McPherson og Thompson 1998)⁷² finner at de aller fleste vurderingsverktøyene mangler kriterier for andre aspekter ved fremføring av musikk enn de rent spilletekniske. I min studie forteller lærerne likevel at det er kvalitetsområder, selv i de mest konkrete og oversiktlige aktivitetene som for eksempel spill på gitar, som handler om andre aspekter enn det rent spilletekniske og som de dermed synes er vanskelig å innpasse i en vurderingspraksis der tolkningsrommet søkes begrenset. Dette gjelder særlig de høyere nivåene der elevens spill flyttes fra «teknisk mestring til musisering». Hva vil det si? Og hva vil det si å «spille med flyt»? Da dette ikke lar seg enkelt innpasse i et skriftlig skjema slik at elevene forstår «in rather precise terms what is expected» (Colwell 2006, op. cit.), forteller lærerne at de både bruker verbale beskrivelser og demonstrerer deres kvalitetsforventninger gjennom eksempler. En slik praksis synes langt på vei å være i samsvar med Sadlers (1987, se avsnitt 5.2.7) anbefalinger om standardreferert vurdering og er for øvrig komplementær med ordinær ferdighetsopplæring (se avsnitt 9.2). Videre rapporterer lærerne at det synes å være en innforstått forståelse, også hos elevene, om hva som konstituerer de virkelig gode prestasjonene. Med andre ord forholder læreren og elevene seg til en felles referanseramme for kvalitet,

⁷² En vesentlig del av denne forskningen omhandler vurderingsverktøy brukt på konkurranser, opptaksprøver og eksamener på videregående nivå (studieprogrammer på videregående skole og høyere musikkutdanning).

konstruert av kulturelle og estetiske praksiser også utenfor klasserommet (Orr 2010; Nerland 2004, se avsnitt 5.2.9). De virkelig flinke elevene overgår lærernes kvalitetsforventning slik den uttrykkes i kjennetegn på måloppnåelse eller i andre skriftlige kriterier. Dette er gjerne elever som driver aktivt med musikk utenfor skolen. At deltakelse i musikkopplæring utenfor skolen ser ut til å ha en betydelig innvirkning på vurderingsresultat i skolen, er et funn som også vurderingsforskningen underbygger (se f.eks. Murphy 2008: 336).

Kreative produkter og skapende aktiviteter

Komponering er et relativt nytt område i musikkfaget⁷³ og et område som lærere har hatt store utfordringer med å innpasse i deres undervisningspraksis. Samtidig har internasjonal forskning pekt på at skapende aktiviteter i musikkfaget kan ha forløsende og kultiverende effekter på barn og unges kreativitet og kreative tenkning (Sætre 2006). Når også skapende og kreative aktiviteter skal innlemmes i lærernes formelle vurderingspraksis, der vurderingskriteriene skal være eksplisitte og konkrete, skaper dette ytterligere utfordringer for lærerne. Hickey (2012) finner at det er vanlig at lærere bruker komposisjonsaktiviteter til å vurdere ferdigheter i utøving (*skills*) i stedet for musikalsk kreativitet. I min studie rapporterer lærerne også at kreativitet som vurderingsområde synes vanskelig å innpasse i deres vurderingspraksis, i hvert fall i uttalt forstand. Lærerne har vanskeligheter med å skriftliggjøre forventninger om kreativitet i et språk elevene forstår. Også på det skapende området har vi sett at lærerne velger ulike strategier for å imøtekomme utfordringene knyttet til de områdene som er «(...) tacit, unspeakable, incommunicable, and out of reach of formal testing and examinations» (Swanwick 1998: 2). Komponeringsoppgaver med klare krav om antall takter, form, tekst, bevegelse osv. (f.eks. i tilknytning til et bluesskjema eller en dansekoreografi) er enklere å innpasse i en formell vurderingspraksis enn mer

⁷³ Skapende aktiviteter har vært et innholdsmoment i alle fagplanene for musikkfaget fra M74, men ble et sentralt innholdsaspekt og eget hovedområde i musikkfaget under betegnelsen *komponering* i L97.

samtidsorienterte uttrykk med åpne oppgaveformuleringer (*expressive objectives*, Eisner 1985a, se avsnitt 5.2.1). Kreativitet blir identifisert i elevenes komposisjoner eller koreografier knyttet til teknisk mestring, mengde og variasjon. I tråd med Hickey (2012, op. cit.) tyder også materialet i min studie på at lærerne vurderer tekniske aspekter som spill på instrument, variasjon og kompleksitet i klingende produkter eller i bevegelse og dans, i elevenes komposisjonsarbeid. For mange er vurderingsarbeidet i skapende aktiviteter så utfordrende at de nærmest utelukkende ender opp med å vurdere hvorvidt elevene blir ferdige med oppgaven. Vi har også sett at skapende aktiviteter som igangsettes av lærere, til tross for utfordringene knyttet til å innlemme dette i det formelle vurderingsarbeidet, legitimeres ved «aktiviteten for aktivitetens skyld». Flere lærere forteller også at de vurderer hvorvidt elevene forholder seg til oppgaveformuleringen og kriteriene, vel vitende om at god musikk og god kunst ofte har blitt laget nettopp av mennesker som ikke forholder seg til regler eller instruksjoner. I min studie har vi sett eksempler på lærere som forteller om elever som «ikke fulgte oppgaven», men like fullt laget noe som lærerne anså som gode produkter i seg selv. Hickey advarer mot at vurdering med karakterer kan undertrykke elevenes kreativitet og indre motivasjon. Dersom det skapende arbeidet skal øke elevenes læring og fostre kreativitet, mener hun lærere må vektlegge det formative aspektet i vurderingsarbeidet. Videre må ikke minst selve komponeringsarbeidet fokusere på «the fun and playful aspects of the task» (ibid.: 21). Tilsvarende: Flere (Byrne og Sheridan 2000; Sheridan og Byrne 2002; Byrne et al. 2003) foreslår konseptet *Flow* som en tilgang til vurdering i skapende og utøvende aktiviteter. Flow kan beskrives som «the effortless involvement with everyday life and may occur when a person is engaged in absorbing and enjoyable activities» (Byrne et al. 2003: 279). Det er en tilstand der elever ikke er redd for å gjøre feil og der tiden «flyr». Handlinger og valg blir automatiske og en selvkritisk holdning forsvinner – det hele fortøner seg som en lek. Aktivitetene beskrives oftest som «nyttige i seg selv» og belønning er oftest kun gleden ved å holde på (ibid.). Lærerens rolle i denne sammenhengen er å legge til rette for en slik tilstand gjennom oppgavekonstruksjon og veiledning. Videre vil læreren kunne vurdere egen praksis som god dersom denne tilstanden oppstår blant elevene i klasserommet. I min studie har vi flere ganger sett lærerne fortelle at elevene opplever engasjerende aktiviteter (enten det er i samspill eller komponering på

data) som både lek- og lystbetont. Videre forteller lærerne at de evner å interagere i elevenes arbeidsprosess med både formative spørsmål og gode råd. Utfordringene for lærerne er det stadig tilbakevendende problemet – hvordan elevenes skapende ferdigheter og kreative egenskaper kan foreskrives i konkrete og skriftlige mål med tilhørende kriterier til bruk i det summative vurderingsarbeidet.

Når slike komplekse læringsområder som skapende og kreative aktiviteter (Sadler 1989, se avsnitt 5.2) ikke enkelt lar seg innpasse i en analytisk vurderingstilgang, må lærerne evne å stole på sitt faglige skjønn. Flere studier undersøker også Amabiles (1996) konsensuelle vurderingstilgang (se f.eks. Hickey 2001; Byrne et al. 2003), der det heter at:

A product or response is creative to the extent that appropriate observers independently agree it is creative. Appropriate observers are those familiar with the domain in which the product was created or the response articulated. Thus, creativity can be regarded as the quality of products or responses judged to be creative by appropriate observers, and it can also be regarded as the process by which something so is judged (Amabile 1996: 33).

I Hickeys studie (2001) blir barneskoleelevers komposisjoner vurdert av både musikk lærere, elever og komponister med en slik type «vurdering ved konsensus». Det var større inter-reliabilitet mellom lærerne og mellom elevenes syn på kreativitet enn hos komponistene:

It seems that the best «experts», or at least the most reliable judges, may be the very music teachers who teach the children (...) Perhaps the extensive music training that music teachers have, along with their experience in the classroom with children, provides them with the tools necessary to make consistent and valid judgments about the creative quality of children's original musical products (ibid.: 241).

Hickey tolker dette som at vurdering ved konsensus passer best på de som er har mest kunnskap om kontekst. I en skolekontekst vil det si lærerne og elevene. Også her er denne vurderingstilgangen problematisk kun i det summative anliggende. For det første arbeider mange musikk lærere alene og har ingen kollegaer å nå konsensus med. Og for det andre: Ja, elever og lærere kan dele en innforstått kunnskap om hva som konstituerer kvalitet i elevenes

skapende arbeid og fremføringer, men det hjelper læreren svært lite når han eller hun opplever at denne må skriftlig predikeres i presise og konkrete termer for å la seg innpasse i et systematisk og formelt vurderingsarbeid.

Språk, refleksjon og musikkopplevelse

Både i det skapende arbeidet og i aktiviteter knyttet til hovedområdet lytting, ser lærerne ut til å vektlegge elevenes refleksjoner og begrunnelser i tale og skrift. I dette arbeidet rapporterer lærerne om få utfordringer knyttet til vurdering, verken i formativt eller summativt anliggende. Vi har også sett at lærere bruker skriftlige arbeider aktivt i vurderingsarbeidet for å styrke inntrykk fra elevenes skapende og utøvende arbeid. Når dette kognitive aspektet synes å være så vektlagt i lærernes vurderingsarbeid, kan det på ett nivå virke mot musikkfagets overordnede målsetting – musikkopplevelsen, noe som vi også har sett lærere gi uttrykk for i denne studien. Colwell advarer tilsvarende:

Reflection is (...) important. Experiencing music, however, is more important than talking *about* music, and an emphasis on reflection as an assessment technique could influence the objectives of instruction, an influence that should be avoided (Colwell 2006: 208).

Og videre:

Requiring students to describe musical meaning and understanding is troublesome. Students with equal understanding are not equally verbal (ibid.: 212).

10.6. Noen betraktninger om sluttvurderingen

Et moment som til nå indirekte er berørt, men ikke skrevet ut systematisk, er lærernes beslutninger om sluttvurdering, altså standpunktarbeidet. Alle utfordringer knyttet til valg av innhold og vurderingsformer, som er blitt berørt i dette kapitlet, er hos lærerne til syvende og sist knyttet til å skaffe et grunnlag for nettopp vurdering med standpunkt karakter. De skal gjennomføre en undervisning som dekker fagplanen og vurdere bredden i kompetansemålene for at vurderingen skal bli valid. De må ha gjennomført nok

vurderingssituasjoner for dokumentasjon til denne sluttvurderingen for å kunne gi elevene en begrunnelse for standpunktkarakteren, hvis de ber om en slik. Samtidig må lærerne forholde seg til forskriften til opplæringsloven (§ 3-3) der det heter at sluttvurderingen skal baseres på elevens kompetanse til slutt i opplæringen (se avsnitt 2.3.2). For musikk læreren betyr det at han eller hun må finne rom for vurderingssituasjoner mot slutten av opplæringen der elevene kan vise denne kompetansen. Her blir tiden igjen et regulerende moment: Hvordan legge opp til kontinuerlige vurderingssituasjoner og en avsluttende vurdering som favner bredden i læreplanen, i et fag som allerede har få timer. Samtlige lærerne forteller om de samme beslutningene og strategiene i dette anliggende. De har enten gjennomført, eller planlegger å gjennomføre, et større prosjekt i siste semester som dekker mange kompetansemål (enten et fremføringsprosjekt eller et foredrag). Hos mange er denne avsluttende vurderingssituasjonen også lagt opp slik at elevene i stor grad kan velge fremføringsform selv (spill på instrument, sang, dans, rapp, skriftlig eller muntlig presentasjon med mer). Her kan også elevene som spiller et instrument utenfor klasserommet bruke dette for å vise kompetanse. Lærerne forteller at denne avsluttende vurderingssituasjonen gjennomføres for å være i tråd med forskriften om sluttvurdering, og at vurderingen først og fremst virker bekreftende på det inntrykket de allerede har dannet seg av elevene i undervisningsprosessen. En elev får sjelden en dårligere karakter på vitnemålet på grunn av hans eller hennes prestasjoner i dette arbeidet. De aller fleste lærerne forteller at de ser på hva elevene har fått av vurderinger (enten i form av karakterer eller i form av måloppnåelse på kjennetegnskjemaer) på de ulike aktivitetene som har blitt vurdert i løpet av det siste året og gjør en helhetlig vurdering av elevens kompetanse til slutt. Når det gjelder elevene som aspirerer til å få toppkarakter i faget, virker det også her som at disse er elever som utmerker seg utover de skriftlige forventningene til måloppnåelse, noe vi har sett flere steder i resultatpresentasjonen.

Inge: (...) det skal være noe ekstra, at man gjør noe mer enn det som er kravet (...) kanskje med en overbevisning og ekstra ferdighet (...) noen som har et sånt overskudd både i musisering og i formidling av kunnskap som gjør meg overbevist om at her er det en som har forstått mye mer eller får til mye mer enn det jeg forventer.

Line: (...) det er ikke ofte jeg gir sekser i musikk, jeg er kjempegnien på det. Men da er det gjennomgående at man på et av feltene har «outstanding fingerspitzgefühl» og at man i tillegg har jobbet iherdig med de områdene og er gjerne oppe i høy måloppnåelse der også.

Utover en summering av formelle vurderingssituasjoner, komplementert av en avsluttende oppsummerende vurderingssituasjon, virker det som om lærerne har en tilsvarende holdning til hvordan karakterene settes. Det er vanskelig å sette dårlige karakterer i musikk hvis elevene ikke når målformuleringene på grunn av elevenes faktiske evner og kunnskaper. Svake elever som prøver, får noe igjen for innsats og engasjement. Dette rapporteres tilsvarende hos Prøitz og Borgen (2010). Selv om lærerne her er innforstått med forskriften (§ 3-3) der det heter at grunnlaget for sluttvurderingen er kompetansemålene i læreplanen, finner Prøitz og Borgen at for svake elever kan engasjement, innsats og deltakelse ha en betydning for standpunkt-karakteren dersom det peker i positiv retning. Sterke elever i fag vurderes ikke ut fra deltakelse så lenge lærerne har et grunnlag for å sette karakter. I min studie forteller lærerne at elever som får dårlige karakterer i faget ikke nødvendigvis er musikkfaglig svake, men de melder seg ut. Jeg lar Dag oppsummere:

Dag: Det er fryktelig vanskelig å gi en treer. Fryktelig vanskelig. Det er få som får treer. Strengt tatt: Toere er forbeholdt de som gir faen. Treer, da skal du være dårlig og gi mye faen, men du skal gjøre noe. Firere er for dem som gjør noe og gjør det de skal. Femmere er for de som gjør det de skal og gjør det bra. Sekser er for dem som er flinke.

Overgang til konsekvensområdet

Vi har sett at det økte fokuset på systematisk vurderingsarbeid, som ble dokumentert i kapittel 9, ser ut til å ha en innvirkning på lærernes innholdsbeslutninger. Men dette er et komplekst område der lærernes kompetanse, interesser og undervisningens rammefaktorer også virker inn. Lærernes beslutninger om musikkfaglig innhold og de vurderingsformer som her benyttes synes i stor grad å omhandle vurderingens summative aspekt: Å skaffe til veie et vurderingsgrunnlag for enkelteleven og dokumentere dette til bruk i sluttvurderingen. Som en følge av lærernes beslutninger har vi sett at innholdet i musikkfaget varierer noe fra skole til skole. Vi har også sett at

beslutninger om vurderingskriterier og områder for vurdering kan variere i like aktiviteter fra skole til skole. Men lærerne *tar* beslutninger og de *handler* i tråd med de rammer som omgir faget og de forventninger de opplever stilles til deres vurderingsarbeid. I neste og siste resultatkapittel ser jeg nærmere på lærernes holdninger til vurdering i musikkfaget som en konsekvens av de handlinger, strategier og valg som til nå er beskrevet.

11. Konsekvensområdet

Gjennom lærernes erfaring med vurdering i musikkfaget formes også deres holdninger til vurdering i musikkfaget. Lærernes holdninger til vurdering blir igjen en medkonstituerende del av deres forutsetninger. Denne prosessen er illustrert i den didaktiske modellen for vurderingspraksis som har strukturert resultatfremstillingen i denne studien. Selv om lærernes holdninger til vurdering er beskrevet flere steder i resultatpresentasjonen, fremstilles de i dette kapitlet i en mer systematisk form som *konsekvenser av vurderingspraksis*. I dette avsluttende resultatkapitlet presenterer jeg lærernes holdninger til vurdering i musikkfaget i to hovedkategorier: lærernes positive holdninger til vurdering og lærernes negative holdninger til vurdering.⁷⁴

⁷⁴ Dette kapitlet er kortere og mer summarisk enn de to foregående. Jeg lager derfor ingen egen oppsummering av sentrale poeng og temaer før den teoretiske perspektiveringen, men slår disse to sammen.

11.1. Positive holdninger til vurdering i musikkfaget

11.1.1. Jeg er tryggere i min karaktersetting

Vi har sett at flere lærere bruker kriterier og kjennetegn på måloppnåelse for ulike aktiviteter i musikkfaget.⁷⁵ Vurderingsverktøy, f.eks. kjennetegn på måloppnåelse, ble i fortellingene om endring fremstilt som en «ny» praksis knyttet til vurdering for læring-pedagogikken. Disse verktøyene, som er ment å gi elevene en retning på arbeidet og guide dem mot et bedre læringsresultat, fungerer samtidig som en «sikring» av lærerens vurderinger. Samtlige lærere, foruten Gry som er ukjent med denne praksisen, snakker positivt om dette i forbindelse med karakterarbeidet. Dag mener for eksempel at når han har kommunisert tydelig hva kriteriene for en oppgave skal være, enten muntlig eller i et kjennetegnsskjema, vet både han og elevene hva karakteren blir satt etter. Dette sikrer at karakteren «ikke skal bli satt helt i vilden sky», forteller Dag. Nina mener tilsvarende at det er mye lettere å sette en karakter når hun vet «på forhånd» hva hun skal se etter. En praksis uten predefinerte vurderingskriterier var betegnende for flere av informantenes beskrivelse av deres vurderingspraksis før implementeringen av Kunnskapsløftet.

Una: Den gangen vurderte jeg bare etter skjønn. Jeg satte karakterer helt løst fra det meste.

Skjønn ble hos Una fremstilt som noe negativt da hun knyttet det til hennes manglende musikkfaglige kompetanse. Vurderingene ble etter hennes syn tilfeldige og subjektive, basert på hva hun mente var godt og dårlig. Etter at hun begynte å jobbe kriteriebasert, ble det en helt ny verden for henne, fortalte hun. Nå vet hun hva hun skal «se etter» og karakterarbeidet er mye enklere. Kriteriene hjelper henne også å «parentessette egen smak», eller hennes skjønn, for å bruke hennes egne begrep:

⁷⁵ Vurderingsverktøyene som er omtalt i kapittel 10 finnes også tilgjengelig i appendiks.

Una: Når en elev velger å fremføre noe som jeg synes i utgangspunktet er skikkelig ræva liksom (latter), så dårlig og sånn, så må en jo liksom sånn eh... bite tenna sammen og tenke... bare prøve å styre unna. Men det fenger ikke like mye som mye annet. Men da er det veldig greit å ha kriterier å støtte seg på, for da kan man jo liksom bare: «ja, greit».

Også Rolf trekker frem dette aspektet som positivt. Kriteriene retter fokuset mot noe faglig som elevene skal strekke seg etter og hans vurderinger skal baseres på dette og ikke elevens personlighet, arbeidsinnsats og interesse, eller hva Rolf liker og ikke liker.

Rolf: (...) mye av det positive ved å bruke et slikt vurderingsskjema er at du fjerner deg personlig litt i fra den vurderingsbiten som går på inntrykk og sånne ting. Det blir litt mer objektivt.

Vi har sett eksempler på at skjønn oppleves som problematisk i vurderingssammenheng hos andre informanter også. Lars mente blant annet at det var vanskelig å vurdere elevenes datakomposisjoner da han manglet kriterier som ikke handlet om hans personlige smak, eller der han var nødt til å gjøre en skjønnsmessig vurdering (se avsnitt 10.3.1). Erik mente at han langt på vei kunne finne ulike kriterier for god beatboxing, mens vurderingen av det kreative aspektet var til slutt en skjønnsmessig vurdering (avsnitt 10.3.5). Vi så også eksempler på at kreativitet utelates som eksplisitt vurderingsområde for de fleste lærerne, da de får problemer med å begrepsliggjøre for elevene hva dette handler om (se avsnitt 10.3.5). Samtidig mener lærerne at de selv klarer å identifisere kreative elever. På den andre siden har vi sett at skjønn brukes som en ressurs og får en positiv valør for lærernes vurderingsarbeid hos enkelte av lærerne med en del erfaring og/eller høy musikkfaglig kompetanse. Kriteriene og vurderingsskjemaene hjelper lærerne langt på vei, men læreren gjør likevel en helhetlig skjønnbasert vurdering. Likevel kan det se ut som at lærernes vurderingspraksis med utstrakt bruk av vurderingsskjennetegn og kriterier søker å oppnå den funksjon å parentessette skjønn og gjøre vurderingene, etter lærernes begreper, objektive.

Vilde: (...) jeg har en mye bedre følelse nå når jeg setter de semesterkarakterene enn det jeg hadde før. Nå vet jeg at det... det er lettere når man har sånne gode kjennetegn at det er lettere at det blir objektivt.

Lærerne forteller også om større sikkerhet rundt karaktergivning grunnet den systematiske dokumentasjonen de har på hver enkelt elev gjennom utstrakt bruk av kjennetegnsskjemaer. Da lærerne har mange elever og begrenset tid, må de holde kontinuerlig kontroll på elevenes prestasjoner for å sikre et godt vurderingsgrunnlag. Når de skal sette en standpunktkarakter kan de ta frem skjemaene fra permen og notatene i klasselista, rekapitulere hver enkelt elev for å kunne sette en karakter (med god samvittighet).

Una: Det er jo lettere å gå tilbake og se hva en har sagt tidligere. Og musikkfaget har så få timer og jeg har mange elever. Hvis jeg har hatt tre til fire klasser da så er det ikke alltid at jeg husker en spesiell prøve eller en spesiell sånn... og da gir det en bedre dokumentasjon. Synes det er tryggere i forhold til å sette karakterer.

11.1.2. Det er lettere å begrunne karakteren

En vesentlig utfordring for lærerne er å begrunne karakterene elevene får på enkeltstående arbeid eller i vitnemålet. Samtlige lærere har erfaring med at elever ønsker begrunnelser for karakterer og flere har også vært igjennom formelle klagesaker knyttet til avgangskarakteren. Vurderingsskjemaene med kriterier og kjennetegnformuleringer hjelper læreren med begrunnelsene.

Inge: Jo tydeligere jeg er på de kriteriene, jo lettere er det for meg å få forståelse fra elevene på min karaktersetting.

Samtidig forteller lærerne at vurderingsskjemaene også virker preventivt mot eventuelle klagesaker.

Vilde: Elevene blir mye mer sikre på hvorfor de har fått den vurderinga de har fått. Når de har fått et skjema på forhånd: «dette skal til», så er det veldig sjelden man får spørsmål i etterkant når de har fått en vurdering. Jeg opplevde det mye mer før da, også fra foreldre. Holdningen var sånn: «musikk er et fag der alle får gode karakterer» og hvis man ikke fikk det kunne det være mye spørsmål om hvorfor. Og det er det mye lettere å svare på nå da. Det er mye lettere å sette seg ned med skjemaet å spørre: «Fikk du til det som står på høy måloppnåelse her? Gjorde du det? Synes du det selv?». Som regel så stopper det der da. Da får man ikke noe mer spørsmål om det.

Et godt vurderingsskjema fungerer, etter lærernes syn, også som en begrunnelse i seg selv. Nesten på mirakuløst vis åpenbarer sannheten seg for elevene i skrift:

Rolf: Elevene kan være uenig i karakteren i begynnelsen, men så får de se vurderingsskjemaet, så er de plutselig helt enig. For da skjønner de at «jo, men ja, jeg er jo her».

Når kriteriene handler om antall mestrede akkorder, antall bevegelser, rytme, takt, tekstmemorering osv., som vi har sett eksempler på i gjennomgangen av de musikkfaglige aktivitetene på beslutningsområdet, blir kvalitet noe som lærerne synes er enkelt å identifisere. Flere bruker, som vi også har sett, lyd eller videooptak som dokumentasjon, der man kan spole tilbake til den aktuelle vurderingssituasjonen for å se eller høre om læreren har satt riktig kryss i korresponderende rubrikk. Et godt vurderingsskjema gjør i beste fall lærerens begrunnelse overflødig.

Ole: Det er tydeligere for elevene hva som må til for å få høyere måloppnåelse eller få en karakter som de ønsker seg. De blir forevist et skjema i enkelte tilfeller, hvor de kan se hvor de passer inn i det skjemaet. Da kan de nesten sette karakter selv.

Ifølge vurdering for læring-pedagogikken kjennetegnes god formativ vurdering blant annet ved at elevene skal vurderes opp mot definerte læringsmål og vurderingskriterier (se avsnitt 2.4.1). Vurderingsforskriften stadfester videre at grunnlaget for vurdering er kompetansemålene og foreskriver en kriteriebasert vurderingspraksis. Kriterier og kjennetegnformuleringer vil kunne hjelpe læreren å unngå normvurderinger. I stedet for å vurdere elevene opp mot hverandre, vurderes alle mot en felles referanse, kriteriene, i hvert fall i teorien. Når elevene sammenlikner egne prestasjoner med hverandre, vil læreren med vurderingsskjemaet i hånden dermed kunne imøtegå dette.

Lars: Det var flere som kom sånn: «hvorfor fikk jeg fem og ikke seks? Hun er jo mye dårligere enn meg!». Da var jeg sånn: «jeg kan ikke diskutere andres karakter med deg (...)». Man må stå til ansvar for hvorfor man setter den femmeren, da er det veldig greit å ha et sånt skjema som man kan si at: «men du er jo her helt klart».

11.1.3. Elevene vet hva som skal til

Nina: Vi skal prøve å få elevene til å forstå «hvor er den femmeren hen»? Hva er det de må gjøre for å få det til? Så jeg synes det er veldig bra både for oss og elevene å ha de målene.

Når målene og kriteriene er kjent for elevene i forkant av en vurderingssituasjon vet elevene hva som skal til for å få de ulike karakterene. Når elevene vet hva som skal til for å få en bestemt karakter blir det, som vi har sett, også lettere for læreren å begrunne karakteren og få aksept fra elevene på denne.

Nina: Det viktigste er at elevene skal vite hva de blir vurdert på og det synes jeg er en veldig fair og grei ide. Vi skal i hvert fall prøve å få til at de vet hva de blir vurdert på. Og i hvert fall i forhold til reaksjonene vi har fått på karakterer og sånn, så tror jeg at vi har fått til det noen lunde. De fleste har skjønt hvorfor de ligger der de ligger på det vi holder på med.

Flere lærere synes også det er positivt at når elevene «vet hva som skal til», så gir det en retning på elevenes arbeid. Når målene og kjennetegnformuleringene formuleres tidlig i læringsprosessen, og er av en slik art at de er forståelige for eleven, vet eleven hva han eller hun skal strekke seg etter.

Rolf: (...) eleven kan vurdere sin egen læring ved hele tiden å gå tilbake til disse nedbrutte målene og si: «ok, det jeg sikter på er dette» og hele tiden kunne plassere seg i et sånt skjema. Det gir et grunnlag for læring som er avgjørende synes jeg.

Læreren kan også aktivt bruke vurderingsskjemaene og vurderingsprosesser for å guide elevene inn på rett spor.

Rolf: Jeg synes vurdering har blitt en mer og mer viktig del av den undervisninga jeg gir fordi det skaper et slags grunnlag for dialog mellom meg og elevene rett og slett.

Erik: Hovedhensikten er å utvikle elevenes musikalske kompetanse. Greit nok, de lærer masse av å bare gjøre, men de trenger også veiledning og tilbakemelding, for de klarer ikke å lære seg alt selv. Så det er det som er cluet.

Som vi så i fortellingene om underveisvurdering, er lærerne positive til vurderingens formative funksjon og melder om få utfordringer knyttet direkte

til dette. Men, som vi også har sett, er det et spørsmål om hvor stor betydning den formative vurderingen får for utviklingen av elevenes læring i musikkfaget blant annet grunnet fagets rammebetingelser. At elevene «vet hva som skal til for å få», kan dermed forstås primært som elevens strategier for å oppnå bestemte karakterer, med læring som en eventuelt følge av dette.

11.1.4. Karakterer motiverer elevene

Når elevene vet hva som skal til for å få en bestemt karakter, virker dette også motiverende på elevenes arbeid, ifølge lærerne.

Dag: (...) det er noe som på en måte pusher elevene i forhold til å nå noen mål i musikk. Jeg tror det hadde vært vanskelig uten karakterer å få dem til å lære seg gitar og sånn.

Ifølge lærerne ville ikke elevene deltatt like aktivt i de ulike aktivitetene dersom de ikke ble vurdert med karakter. Vi så også i fortellingene på beslutningsområdet at deltakelse er inngangsporten til en god karakter i musikk: de som får en dårlig karakter i musikk, presterer ikke dårlig på grunn av evner, men fordi «de ikke gidder» (se avsnitt 10.2.1) eller «gir faen» (se avsnitt 10.6). Una forteller følgende om karakterfrie prosjekter på hennes skole.

Una: (...) det er lite motivasjon å spore på det de ikke får karakter på. Det ramler helt sammen synes jeg. Vi har en del sånne prosjekter og arbeider vi holder på med som ikke er til vurdering: «ungdom og rus» eller hva det skal være, «psykisk helse» har vi jobba med nå. Det blir bare surr for sluttproduktet får ingen konsekvenser.

Sluttproduktets konsekvenser er karakteren som elevene arbeider for å nå. For de aller fleste elevene er karakterer viktig. Det handler om å få en god karakter i musikkfaget, om å få et best mulig vitnemål for å komme inn på den videregående skolen de ønsker seg.

Thea: Tall er viktig for elevene. Hvordan timene hadde vært hvis det hadde vært et karakterfritt fag, hvis de hadde visst at dette er musikk og her er det ingen karakterer... så hadde det skapt veldig store utfordringer i det å skape... at de brenner for timen uten å tenke karakter altså. Dessverre.

Selv om vi har sett at de aller fleste lærerne er innforstått med forskriften om at sluttvurderingen ikke skal basere seg på innsats i timene, men på den kompetansen som elevene viser til slutt i opplæringen, kan det se ut som at «karakterkortet» brukes like fullt. Noen lærere forteller at de er tydelige overfor elevene om at deltakelse i timen, uavhengig om det er en definert formell vurderingssituasjon eller ei, teller med i det helhetlige karakterregnskapet. På denne måten skaper man motivasjon eller en tilstand der elevene «brenner for timen», for å bruke Theas ord. Vi så at Lars ikke brukte samspillprosjektet i niende trinn som en vurderingssituasjon med karakter, da han syntes det var vanskelig å vurdere elevene i dette prosjektet. Samtidig ga han uttrykk overfor elevene at innsats og aktivitet blir registrert og således er med på å «danne et sånt helhetlig bilde i forhold til hvor de ligger» (se avsnitt 10.2.5). Gry noterer etter hver time «hvem som er på hugget» som hun sier, og bruker det i sluttregnskapet.

Jeg: Vi har snakka om at dere driver litt med sang og spill, men det inngår ikke i vurderingsarbeidet?

Gry: Jo det gjør jo det, men ikke sånn systematisk altså.

Jeg: De har ikke spilleprøver?

Gry: Nei

Jeg: De har ikke tester?

Gry: Nei

Jeg: Har de framføringer? Spiller de for andre utenfor klasserommet?

Gry: Nei, de har ikke hatt det nå i høst.

JV: Så da er det det generelle inntrykket du får av elevene når de synger og spiller i klasserommet?

Gry: Ja.

11.1.5. Musikkfaget tas seriøst som skolefag

Lærerne mener karakterer er viktige i musikkfaget da det motiverer elevene til arbeidsinnsats. Et karakterfritt fag ville ikke bli tatt seriøst av elevene. Ifølge lærerne ville et karakterfritt fag også hatt konsekvenser for fagets plass i det obligatoriske utdanningsløpet.

Dag: Hadde det ikke vært vurdering med karakter så hadde verdien av faget antakeligvis forsvunnet, i hvert fall med sånne holdninger som er i samfunnet i dag.

De «holdningene som er i samfunnet i dag» som Dag her sikter til, er det han opplever som en rangering av fag etter nytte. Generelt har skolen et fokus på de såkalte basisfagene, der grunnleggende lese-, skrive- og regnekompetanse anses som viktig for kunnskapstilegnelse i videre studieløp. Nasjonale prøver og internasjonale resultatsammenlikninger retter fokus på disse kunnskaps- og ferdighetsdomenene, hvilket gjør at de estetiske fagene kommer i «bakevja», for å sitere Dag. Så lenge faget faller inn under den formelle vurderingsordningen, med en standpunkt karakter som teller på lik linje med andre fag, er faget fremdeles å regne som et seriøst skolefag av elever, foreldre og samfunnet for øvrig. Hadde musikkfaget hatt eksternt vurdert eksamen, ville dette videre kunne bidratt til å løfte musikkfagets anseelse som skolefag, mener Dag.

Dag: Det ville ha stramma inn ledelsene rundt omkring. De måtte ha ansatt musikk lærere. De hadde ikke hatt noe valg. Det ville ha stramma inn litt den der tanken om at man kan ta en dag til norsk, en dag til matte, en dag til engelsk, en dag til naturfag, en dag til... ja. Musikken blir veldig skadelidende.

Dag opplever at musikkfaget mister timer når hele dager går til tentamen, eksamen og prøveforberedelse i andre fag som blir eksternt vurdert. Oppfatningen om at en eksternt vurdert eksamen i musikkfaget ville ført til strukturelle endringer med hensyn til timetall og ansettelsesforhold deles av de andre lærerne i studien.

11.1.6. Vurderingsfokuset gjenoppdager didaktikken

Et siste aspekt som lærerne trekker frem som positivt med det «nye» fokuset på vurdering, er at lærerne har blitt mer fokusert på sammenhengen mellom mål og innhold. Når lærerne må lage vurderingskjennetegn parallelt med planlegging av undervisning, må de være ekstra bevisst på hva eleven faktisk skal lære. Fokuset rettes ikke kun mot å planlegge for et innhold, men også for et ønsket læringsutbytte.

Ole: Ja, kanskje er det lettere å sette karakter. Det er lettere å begrunne karakteren. Det bidrar også til at du blir mer bevisst deg selv som lærer hva du sikter etter.

Lars: Det positive for min del er at jeg må bestemme meg for hva jeg ser etter. Jeg må tenke: «ok, hva er poenget med dette her, hva er det de skal lære?» Og så klarer jeg forhåpentligvis å formidle det til elevene.

Vurderingsfokuset gjør at lærerne samarbeider mer omkring utarbeiding av planer og kriterier, noe som vi har sett oppleves som en styrke for mange (se avsnitt 9.3.3). Fokus på fag og et tettere lærersamarbeid gjør at faget og rollen som musikk lærer oppfattes som mer profesjonalisert og systematisk.

Line: I de seinere årene har jeg blitt litt sånn (lattermild), jeg pleier å kalle det «vurderingsnerd» egentlig, for jeg synes det er veldig spennende å jobbe med det og det er kanskje for at jeg er veldig analytisk av meg. Så for meg så blir det å lage vurderingskjennetegn og det å vurdere litt av det samme som jeg gjør når jeg skal analysere et musikkstykke eller analysere en tekst (...). Jeg tror at jeg finner igjen mye av det samme som: «hva er det som gjør at jeg synes dette er veldig bra»? og hvordan kan jeg formidle til elevene hva de skal gjøre for at det skal bli et godt resultat.

11.2. Negative holdninger til vurdering i musikkfaget

11.2.1. Vurdering tar fokuset bort fra det som er viktig

Å legge til rette for elevenes musikkopplevelse og musikkglede synes å være et mål for samtlige lærere. Likevel synes det å være en konflikt mellom lærernes ønske om å gjennomføre spennende, inspirerende og artige opplegg – opplegg som vil skape glede og engasjement, og det opplevde kravet om å skaffe et tilstrekkelig valid og reliabelt vurderingsgrunnlag på enkelteleven. Vi så i kapittel 10 at enkelte områder i faget oppleves som enklere å vurdere enn andre. For flere var også dette en uttalt grunn for prioritering mellom læringsaktiviteter. Videre mener lærerne at det er dimensjoner ved faget som ikke uten videre lar seg innpasse i en vurderingspraksis med tydelige mål, kriterier eller kjennetegn.

Nina: (...) det er en del ting som drukner i den der målvurderinga. Selv om jeg synes det er veldig flott at elevene vet hva de blir målt på, så er det ikke alle ting man vil med musikkfaget som lar seg uttrykke i konkrete ferdighetsmål eller kunnskapsmål.

Mats: (...) på samme måte som målene for matematikk og naturfag kan hamres i stein og si at «dette her er målene, dette er rein poengoppnåelse», så kan ikke alt i musikkfaget være rein poengoppnåelse.

Flere lærere uttrykker at det er en motsetning mellom det de opplever som musikkfagets overordnede mål, deres mer personlige mål for faget og det økte fokuset på vurdering. Musikkfaget som et kunnskaps- og ferdighetsfag settes opp mot musikkfaget som et opplevelsesfag.

Inge: (...) når jeg tenker tilbake til min tid som barn og ungdom så hadde jeg veldig sterke musikkopplevelser som var veldig personlige, men som hadde vært umulig for noen å måle. Og sånn tenker jeg også nå at jeg må være klar over at det er. Det å vurdere etter kompetansemål som selvfølgelig er veldig overfladiske og begrensede er et dilemma. Når jeg vet at det er like mange musikkopplevelser som det er elever og det er veldig vanskelig å få tak i dem og det er vanskelig å verbalisere dem enten muntlig eller skriftlig, hvis i det hele tatt. Så der føler jeg at vi er ganske langt fra virkeligheten da i hva som burde vært vurdert, hvis det burde vært vurdert i det hele tatt.

Dag: Opplevelsen av musikk er veldig, veldig viktig. For meg, for elevene og i samfunnet er kanskje opplevelsen av musikk det som er det viktigste med musikkfaget. Så det jeg mener er det viktigste med musikkfaget, det er strengt tatt vanskelig å vurdere.

Samtidig er lærerne klar over at opplevelsesaspektet ikke uttrykkes i kompetansemålene og heller ikke er gjenstand for vurdering.

Nina: Det er jo den opplevelsesbiten som på en måte ikke kommer til uttrykk i verken noen kompetansemål eller noen vurdering i det hele tatt. Men det er kanskje ikke så farlig, for det er uansett ikke noe vi kan vurdere opp mot en karaktersetting. Så det er vel noe man må få med seg om de har opplevd eller ikke og så heller bruke det til å vurdere sin egen praksis og ikke vurdere elevene så masse.

Musikkopplevelse, glede og engasjement er likevel på én måte viktig i vurderingssammenheng. Nina tolker elevenes glede og positive

musikkopplevelse som et uttrykk for at undervisningen hennes fenger. Line snakket om å tolke elevenes opplevelse som et avtrykk av læring:

Line: (...) en del av de tingene som skjer i eleven kan man ikke sette karakter på. Det er avtrykket av det som skjer som man må lære seg og tolke.

Rolf er tydelig på at han ikke vurderer estetiske uttrykk i seg selv, estetiske uttrykk forstått som kunstprodukter eller elevenes uttrykte musikkopplevelser, men de kunnskaper og ferdighetene som muliggjør det estetiske produktet eller opplevelsen.

Rolf: Man vurderer ikke så mye det estetiske uttrykket, man vurderer på en måte kapabiliteten til eleven i forhold til å skape et estetisk uttrykk.

Når vurderingsfokuset setter kunnskaps- og ferdighetsfaget musikk opp mot opplevelsesfaget musikk, vil opplevelsesfaget, eller andre «fag», fort havne på sidelinjen.

Line: Jeg tror jeg bare har gått med på den avtalen om hva musikkfaget er for noe. Jeg har på en måte tenkt det mer som et ferdighetsfag enn som et opplevelsesfag (...) Men jeg tror jo bare at jeg har gått med på den avtalen. Det er skole altså. Det er skole (trykk). Det er ikke kunst- og fritidsaktiviteter.

Når lærerne først er klar over dette aspektet trekker flere frem «aktiviteten for aktivitetens skyld» – en frison i musikkfaget der opplevelse og «vurderingsfri» utfoldelse får råde i noen minutter før det blir alvor igjen.

Rolf: (...) jeg unner ungene muligheten til det også. Gjerne begynne timen med en sang rett og slett, før vi begynner på det som skal vurderes.

Lars: Det negative med vurdering er at man blir litt for opphengt i det og at man glemmer litt aktiviteten. Noen ganger så er det bare aktiviteten for aktivitetens skyld.

Prioriteringen mellom aktiviteter som egner seg for vurdering og aktiviteter som er meningsfulle for elevene, men som ikke egner seg for vurdering, har vi sett preges både av rammefaktorenes regulerende virkning på musikkfaget (se avsnitt 9.4) og forskjellige utfordringer knyttet til språkliggjøring av forventninger til kvalitet i skapende og utøvende aktiviteter (se kapittel 10).

Tiden regulerer også «aktiviteten for aktivitetens skyld» i vurderingssammenheng.

Dag: Det hadde vært fint med noen lommer som kunne være vurderingsfrie. Det har man plass til i norsk kanskje, og i andre fag som har litt flere timer. Der er det mer tid til opplevelse enn i musikk, der jeg føler at hver eneste time så må jeg skaffe et vurderingsgrunnlag.

11.2.2. Vurdering begrenser fagets muligheter

Vi har sett at lærerne mener det er sider ved faget som er vanskelig å vurdere. Det er også sider ved selve vurderingens epistemologi som utfordrer etablerte aktivitetsformer og arbeidsmetoder i faget. I endringsfortellingene så vi at både Inge og Ole, som begge har undervist i faget i mange år, mente at faget var mer variert og allsidig «før» enn «nå». Ifølge disse lærerne var undervisningen før i større grad rettet mot felleskapsfremmende aktiviteter. Musikkfaget hadde også en uttalt rolle som kulturell leverandør for skolens høytidsmarkeringer og avslutninger. Nå oppleves faget som mer individuelt orientert med en ensretting i undervisningsmetoder. Kravet om likebehandling av elevene gjør at lærere foretrekker aktiviteter der alle elevene gjør det samme (f.eks. gitarundervisning), mens aktivitetsformer der elevene har ulike roller (for eksempel i band og samspill) velges bort som aktivitetsform hos noen.

Vi har også sett at det opplevde kravet om å skriftliggjøre forventningene til elevene i form av kriterier og kjennetegn fører til at relevante og meningsfulle musiserings- og komponeringsaktiviteter oppleves som problematiske og hos enkelte lærere bevisst velges bort. Vi har også sett at skriftliggjøring av kriterier styrker lærernes opplevelse av kontroll i karakterarbeidet og begrunnelsen av karakterene. Samtidig er det en fare for at aspekter som ikke passer inn i et slikt system, av ulike grunner uteblir fra vurderingene.

Nedbryting av kompetansemål til tydelige kjennetegn på måloppnåelse er ment å guide elevenes arbeidsprosess og føre til et økt læringsutbytte for alle elever. Men da lærerne opplever at det er viktige aspekter ved faget som ikke passer inn i slike skjemaer, og dermed uteblir fra undervisningen, er det ikke gitt at elevene lærer mer.

Jeg: Har læringsutbyttet blitt større da hos elevene, med en sånn praksis?

Ole: (lang pause). Det er ikke jeg helt sikker på. I og med at de kriteriene som står må være ganske presise, så blir kanskje elevens fokus retta direkte på de kriteriene, som er kjennetegn på måloppnåelsen, i stedet for å se på hele bildet av hva han skal gjøre (...) av og til så har jeg tenkt «denne eleven sitter jo bare her og holder på for at han skal ha en karakter ikke sant, og så gjør han akkurat det han blir fortalt», mens i opplæringsloven så står det at man skal lage «gagns menneske» og det betyr brukbart menneske, ikke sant. Og av og til så har man elever som, det kan hende jeg snakker over meg nå og trekker det litt for langt, men som gjør dette her fordi de skal få en god karakter. Men den dagen du spør de om å reise seg og holde en tale, bli med i et kor, bli med og spille, gjøre en eller annet felleshandling som musikk ofte innebærer for vanlige mennesker og for utøvere ikke sant, så skorter det noe.

Vi har sett at lærerne er positive til vurdering i form av tilbakemeldinger på elevenes arbeid. Vi har også sett at lærerne opplever karakteren som noe positivt for elevenes motivasjon. Likevel påvirker kravet om systematisk vurdering faget negativt på noen områder, ifølge lærerne. Dersom lærerne ikke hadde hatt krav om vurdering med karakter i faget, ville de brukt den tilmålte tiden annerledes.

Inge: Jeg føler at vurderingskravet legger en veldig demper på utfoldelsesmulighetene for elevene og meg selv i klasserommet. Jeg tror at hvis vi var fri for vurderingskravet så kunne vi ha musisert og opplevd så mye sammen på så mange måter. Vi kunne laget kjempeensemble av hele klassen og fått fremført... veldig mye musikkopplevelse og spilleglede og musikkglede. Mens jeg føler at den vurderingsdelen stykker opp aktivitetene slik at vi må gjøre bare «akkurat *det* nå» og bare «akkurat *det* nå», slik at vi kan få vurdert alle i de og de ferdighetene.

Mats: Hvis jeg hadde sluppet karakterer eller sluppet den biten (vurdering) der, så hadde jeg hatt enda flere band her og enda mer samspill. For jeg synes det er en sånn utrolig fellesskapsfølelse og samlende ting for klassen når vi får til et band, eller to eller tre band og spiller for hverandre og det tar av littegrann. Det er helt fantastisk. Det hadde vært mer av det opplevelsesaspektet, det hadde det.

11.2.3. Karakterer i musikk er dømmende

Lærerne i studien fastholder at karakterer er viktig for elevene. Flere uttrykker også, som vi har sett, en skepsis til et karakterfritt fag. Et musikkfag uten karakterer ville medført negative konsekvenser for elevenes motivasjon og fagets status ville blitt ytterligere redusert. Vi har sett at mange av lærerne synes det er relativt enkelt å vurdere i musikk når de først har laget vurderingskjennetegn og når aktivitetene retter seg mot konkret kunnskaps- og ferdighetstilegnelse. Like fullt har lærerne en idé om et musikkfag som skiller seg fra de andre skolefagene på enkelte områder. Disse har med affektive domener å gjøre.

Una: (...) det er vondt og vanskelig å sette karakterer i musikk, det er mye mer smertefullt enn i engelsk for eksempel.

Jeg: Hvorfor det?

Una: Jo, for det er så personlig, det er liksom sånn uttrykk... du kommer ikke vekk fra personligheten til folk. Det er en karakter på deg som menneske. Og skal du få den høye karakteren så må du utlevere deg litt også. Da må du gjøre noe som beveger publikum eller gir en reaksjon da. Og da må du jo åpne deg, og det er kjempevanskelig når du er fjorten, femten år. Det er vanskelig for voksne også.

Jeg: Synes du det er vanskelig å sette karakterer?

Lars: Jeg synes det er vondt der og da, det synes jeg

Jeg: Hvorfor er det vondt?

Lars: Fordi hvis du sitter og øver iherdig på noe så er det... jeg tror at de gjør det litt fordi de vil ha en bra karakter, men litt fordi de synes det er gøy også. Jeg synes det er verre enn å si at de har gjort feil på det mattestykket. Det går sånn på... ja...

Som vi har sett er lærerne positive til vurderingens formative funksjon. Personlig utvikling og læring er viktigere enn den avsluttende karakteren.

Line: Det blir et paradoks når du skal ha den avslutningsvurderingen, tenker jeg, i hvert fall med individuell opplæring og hele den pakka der. Man har egentlig alle redskapene for å skape en god skolehverdag for hver enkelt elev. Men så kommer du til slutten og så slår du på mange måter beina under alt det du har gjort som er bra da. Og den dommedagen veit folka at kommer. Det er dumt at utsilingstankegangen får større makt enn den personlige utviklingen.

Lærerne er innforstått med forskriften som sier at grunnlaget for karakter i faget er kompetansemålene. Samtidig har flere uttrykt at de skulle ønske de kunne gitt litt for arbeidsinnsats (og det kan godt hende at de gjør det også).

Una: Jeg synes ofte det er veldig trist å sette karakterer i musikk, for du har sett mye som kan være bra på mange plan, og som kanskje kan være veldig utviklende for det mennesket. Jeg har vært borti flere elever som bare at de tør, har jo vært en kamp. At de faktisk står der og gjør noe. Det er jo ikke noe moro å sette en dårlig karakterer på det.

Nina: (...) det er fryktelig vanskelig å ikke ta med i betraktning at man har jobba ræva av seg i et halvt år da (latter) i motsetning til de som bare har sitti å surmula i et hjørne og ikke prøvd på halvparten av de tingene vi har satt i gang.

Ole: Jeg er litt tilhenger av at eleven skal få uttelling for å holde fokus på det man driver med.

Jeg: Nettopp, tenker du da på innsats?

Ole: Ja faktisk, jeg er litt tilhenger av det.

Jeg: For hvilke elever gjelder det?

Ole: De svake elevene.

Jeg: Ser du da at det er elever som jobber fokusert, men av ulike grunner ikke...

Ole: Ja. Det gjør jeg. Og det synes jeg ikke er kjekt i det hele tatt. Men vi prøver å strekke oss litt for å... så vi er nok ikke helt i pakt med loven der. Men altså, jeg prøver i hvert fall å gi de litt kreditt hvis de holder på og jobber.

11.3. Konsekvensområdet: Teoretisk perspektivering

I resultatpresentasjonen for betingelsesområdet så vi at lærerne var godt kjent med vurdering for læring-pedagogikken. Like fullt var det det summative aspektet som syntes å oppta lærerne mest i deres fortellinger.

Endringsfortellingene var i stor grad orientert rundt forbedrede teknikker for summativt karakterarbeid. Lærerne fortalte om vurderingsverktøy, som ble introdusert for dem gjennom vurdering for læring-pedagogikken, fikk sin

anvendelse i dette arbeidet. Også i fortellingene om rammefaktorene var det summative aspektet fremtredende: lærerne så tid, antall elever, rom og utsyr som strukturelle beskrankninger for deres muligheter til å sikre reliable og valide vurderinger. Rammefaktorene regulerte også muligheten til en systematisk formativ vurdering i tråd med vurdering for læring-pedagogikken, leste vi av lærernes fortellinger. Gjennomgangen av læringsaktivitetene på beslutningsområdet viste at lærerne hadde store utfordringer med deler av faget når det kom til vurdering. Disse utfordringene handlet også om det summative aspektet – hvordan utforme vurderingskriterier og hvordan sette rettferdige karakterer i de utøvende og skapende områdene i faget. Lærerne uttrykte ingen særlige utfordringer knyttet til formative tilbakemeldinger og veiledning i dette arbeidet. I det siste kapittelet i resultatpresentasjonen, konsekvensområdet, har vi sett på lærernes holdninger til vurdering. Lærernes holdninger er her skrevet frem som konsekvenser av deres erfaringer med vurdering. Koblet opp mot funnene fra kapittelet om endringsfortellingene, ser vi også her at lærerne har positive holdninger til nye teknikker og verktøy som har gjort at de opplever det summative vurderingsarbeidet som enklere.

Systematisk kontroll

Når lærerne tar i bruk kriterier og skjemaer på måloppnåelse, opplever de en større følelse av trygghet og kontroll. Dette handler både om en form for systematisk kontroll over hva som skal vurderes, en kontroll i selve vurderingshandlingen og en trygghet i å formidle og begrunne vurderingene til elevene. Arbeidet med utforming og bruk av skriftlige kriterier fremstilles som en systematisk praksis der både læreren og elevene er orientert rundt noe som tilsynelatende blir en felles referanseramme for «objektivitet». Det er ikke lenger lærerens «smak» eller «subjektive synsing» som skal bestemme karakteren. Vurderingens objektivitet sikres ved at den forholder seg til noe som er uttalt, eksplisitt og gjort kjent for alle gjennom skrift i dokumenter og skjemaer. Skjemaene med kriterier og kjennetegnformuleringer gir læreren kontroll over hva han eller hun skal vurdere og fungerer samtidig som en *tingliggjøring* – noe læreren kan peke på og referere til når elevene ber om begrunnelser for karakteren (Orr 2010, se også avsnitt 5.2.9). Videre blir hyppige vurderingssituasjoner, der disse skjemaene brukes systematisk, en

videre sikring av lærernes vurderingsarbeid mot den endelige summative sluttvurderingen.⁷⁶

Kommunikasjon via kriterier

At lærerne finner kriterier nyttige i kommunikasjonen med elever, og særlig i begrunnelser for karakterarbeid, er noe som er godt opplyst i vurderingslitteraturen (se f.eks. Saunders og Holahan 1997; Stanley et al. 2002; Gynnild 2010; Silverman 2011). I Stanley et al. (2002) ble det utviklet spesifikke vurderingskriterier for ulike instrumentgrupper til bruk i vurdering av utøving på konservatorienivå. Kriteriene ble utformet i samarbeid mellom lærere, studenter og forskere. Lærernes opplevelse av bruken av disse kriteriene var delt. Noen mente kriteriene hjalp dem da de skulle artikulere feedback til studentene og ikke minst holde fokus på hva som var viktig i tilbakemeldingen. Andre mente at kriteriene ble for rigide og at de dermed begrenset deres holistiske vurderinger. De fleste brukte kriteriene for å rettferdiggjøre egne vurderinger i etterkant av en holistisk vurdering. Et tilsvarende utviklingsarbeid og forsøk ble gjennomført av sangpedagogene på Norges Musikkhøgskole (Gynnild 2010). Her var vurderingskulturen før

⁷⁶ Det kan tyde på at lærernes utstrakte bruk av vurderingskriterier og kjennetegn fungerer slik lærerne i denne studien rapporterer – at det hjelper læreren i begrunnelsene og i klagearbeidet. Jeg henvendte meg til oppvekst- og utdanningsavdelingen hos Fylkesmannen i samtlige fylker på Østlandet og tilsvarende tilbakemelding ble gitt: «Skoler som har gode systemer for undervisvurdering og kommunikasjon med elevene får færre klager. For fortsatt er elevens hovedbegrunnelse for å klage at karakteren kom som en overraskelse» (epost-korrespondanse med Fylkesmannen i Buskerud 160413). Undervisvurdering, som gjennom vurdering for læring-pedagogikken og i forskriften har elevens økte læring som mål, fremstilles her som teknikk for karakterbegrunnelser. Tilsvarende: «Mange skoler har kommet langt i arbeidet med kjennetegn på måloppnåelse i fag. Dette er et resultat at systematisk arbeid med læreplanene i Kunnskapsløftet, og bidrar som oftest til at elever og foresatte er kjent med hva som vurderes og hvilke krav som stilles for å oppnå ulike karakterer» (www.fylkesmannen.no/Vestfold).

utviklingsarbeidet preget av en individuell holistisk og implisitt tilnærming, uten felles kriterier og språklig repertoar for tilbakemelding til studentene. Lærerne samtalte om mulige kriterier, lagde en liste som ble utprøvd og revidert. Listen ble gruppert i fem kategorier med en rekke underliggende kriterier (teknikk, språk, musikalitet, formidling og repertoarvalg). De involverte lærerne mente kriteriene kunne være en god støtte og et bidrag til en bedre vurderingspraksis både i formative og summative prosesser. Som i studien til Stanley et al. (2002, op. cit.) var det også her diskusjoner blant de involverte lærerne om den stringente bruken av disse kriteriene. Det var enkelt å bruke kriterier for de tekniske aspektene ved fremføringer, mens andre aspekter, som f.eks. musikalitet, fordret en mer holistisk tilnærming. Lærerne i Gynnilds studie var positive til det samtalerommet som ble etablert blant lærerne i utviklingen av kriteriene, og mente prosessen ga dem en felles forståelse for hvilke aspekter som var ønskelig å vektlegge i en vurdering.

Også i studier om vurdering i musikk på grunnskolenivå (f.eks. Hargreaves et al. 1996; Winter og Lehmann-Wermser 2012) vektlegges samarbeid om vurderingskriterier som en måte å skape en felles plattform for forståelse av kvalitet. I Hargreaves et al (1996) satt lærere fra ulike skoler sammen og fortalte hverandre om mål og arbeidsmetoder i musikk, kreativ skrijving og kunst og håndverk. Forskerne systematiserte lærernes forventninger til kvalitet i skjemaform som igjen ble utprøvd i summative vurderinger av elevenes produkter. Resultatet viste en stor grad av samsvar mellom lærernes vurderinger. Winter og Lehmann-Wermser (2012) beskriver tilsvarende et aksjonsforskningsprosjekt i Tyskland, der en gruppe ungdomsskolelærere og en forskergruppe fra universitetet i Bremen møttes regelmessig over en periode på fire år. Lærerne var svært usikre på vurdering og karaktersetting i begynnelsen av prosjektet, men ble gradvis tryggere gjennom å delta i felles møter og workshops der de fikk mulighet til å samtale om kvalitetsforventninger. Forsøkene illustrerer også her at dersom flere lærere gis mulighet til å språklig klargjøre sine ideer og ambisjoner om barn og unges kreative arbeid, vil det også være mulig for dem å enes om kvalitet. I min studie har vi også sett at lærerne, i den grad de samarbeider med andre (se avsnitt 9.3.3) opplever det som positivt å kunne samtale om vurdering og kjennetegn.

Vurderingsforskriften som juridisk regulerer den vurderingspraksis som skal bedrives i grunnskolen og videregående opplæring, fremhever at vurderinger skal være kriteriebaserte til forskjell fra normbaserte vurderinger. Lærerne i min studie forteller at kriteriene hjelper dem å unngå normbaserte vurderinger. Samtidig så vi i fortellingene på beslutningsområdet at lærere foretrekker vurderingsaktiviteter der elevene gjør det samme. Dette må kunne tolkes som at sammenlikningsgrunnlaget mellom elevene likevel er en vesentlig faktor i lærernes vurderingspraksis. Denne tolkningen støttes i alle tilfeller hos Prøitz og Borgen (2010). I deres studie var informantene også bevisst forskjellen på normbaserte og kriteriebaserte vurderinger, men flere oppga at de syntes det var vanskelig å gi en kriteriebasert vurdering.

Mål, innhold og systematisk vurdering

Vi har også sett at lærerne mener kriteriene hjelper dem å kommunisere tydelige mål til elevene. Lærerne forteller også at arbeidet med å beslutte hva som skal være utbyttet av undervisningen gjør at de blir mer bevisst om egen planlegging. Det kan med andre ord se ut som at den kritikken som ble rettet mot læreres undervisning under L97 (Dale 2010, se avsnitt 4.2.1), er tatt høyde for hos lærerne i min studie: Lærerne planlegger ikke overflatiske innholdsaktiviteter uten spesifikke læringsmål (ibid.), snarere ser det ut som om innholdsaktivitetene i stor grad er planlagt ut fra spesifikke læringsmål og tilhørende vurderingskriterier.

Når det er sagt så blir denne sterke koblingen mellom mål, innhold og systematisk vurdering også gjentatte ganger problematisert av studiens lærere. Faren er at en slik sterk kobling kan begrense fagets muligheter og redusere betydningen til de aktivitetsformer som ikke passer inn i et slikt system. Dette aspektet er også godt dokumentert i vurderingslitteraturen. Sheridan og Byrne (2002) beskriver blant annet hvordan komposisjonsdelen av musikkfaget i skotsk skole forandret seg etter at musikk lærere ble oppfordret til å formulere tydelige kriterier i kursplanene.

In Scotland, assessment procedures tend to dominate the teaching and learning of music. Teachers are concerned that the recording and measuring of pupils' output against criteria are achieved at the expense of engaging them in meaningful, creative experiences (ibid.: 135).

Sheridan og Byrne beskriver i denne studien hvordan en lang tradisjon med åpne og praksisnære oppgaver (*expressive objectives*, Eisner 1985a, se avsnitt 5.2.1) ble erstattet med tilnærminger der lærere på enklere vis kunne krysse av på om eleven hadde løst oppgavene på en riktig eller gal måte. Undervisningen ble tydeligere rettet mot det håndverksmessige aspektet i komposisjonsfaget – mot arrangering og satsteknikk.⁷⁷

I min studie ble bekymringen om at krav om systematisk vurdering kan føre til at enkelte områder i musikkfaget blir nedprioritert til fordel for det som er enkelt å måle, særlig belyst i fortellingene om beslutningsområdet. Men denne bekymringen strekker seg utover utfordringer knyttet til spesifikke innholdsvalg. Den sterke koblingen mellom mål, innhold og systematisk vurdering rokker også ved musikkfagets betydning som fellesskapsfremmende og kulturskapende fag, skal vi tro studiens mest erfarne lærere, Inge og Ole. Et sterkt fokus på individuelle prestasjoner skaper en ensretting i undervisningen. Og et sterkt fokus på å sikre et tilstrekkelig valid og reliabelt vurderingsgrunnlag (på begrenset tid) gjør at læringen retter seg mot vurderingssituasjonene på bekostning av konserter og opptredener utenfor undervisningssituasjonens ramme (f.eks. forestillinger, avslutninger med mer).

Motivasjon og fagets legitimitet

Videre argumenterer lærerne i min studie for den systematiske vurderingens, ikke minst sluttvurderingens betydning for elevenes motivasjon og fagets

⁷⁷ Jeg deltok selv som lærer i et pilotprosjekt i regi av Norsk Komponistforening og Oslo Filharmoniske orkester (*ung.kom*, 2008), der elever fra musikklinjene i Oslo og Akershus fikk komponere musikk til en sinfoniettabesetning som skulle fremføres i Oslo konserthus. I evalueringen av dette pilotprosjektet ble en av lærerne kritisert for å ha ledet elevene inn på et spor der fokuset var på tradisjonell satsteknikk i kontrast til mer innovative og kreative komposisjonsuttrykk. Læreren forklarte at dette valget kom av vurderingshensyn: Elevene skulle på slutten av semesteret ha en karakter i faget og denne måtte baseres på definerte kriterier for stemmeføring angitt i satslæren.

posisjon. Uten å følge dette aspektet noe nevneverdig, fremhever litteraturen om vurdering og motivasjon at de fleste former for belønning virker ødeleggende for en indre motivasjon og gjør elevene ytrestyrt (se f.eks. Smith 2009). Denne litteraturen fremhever at vurdering i form av kun en karakter har liten innvirkning på elevenes læring. Det kan virke oppmuntrende for elever som får en god karakter og skade motivasjonen for elever som får svake karakterer, men karakteren i seg selv har liten innvirkning på læringsprosessen (ibid.: 30). Litteraturen om vurdering og motivasjon synes derfor å vektlegge det formative vurderingsarbeidet, der den språklige informasjonen som kommer i stedet for, eller i tillegg til karakteruttrykket, er av vesentlig betydning for læringsprosessen.

Når det gjelder vurdering og karakterers betydning for et fags anseelse og posisjon i et utdanningsforløp, finner vi nok eksempler på tilsvarende retorikk i den internasjonale litteraturen om vurdering i musikk (se f.eks. Colwell 2003, 2006; Hanna 2007; Niermann 2012). Når musikkfaget blir vurdert på tilsvarende måte som i andre fag, og når karakteren teller i form av en likeverdig karakter i vitnemålet, opprettholdes fagets rettmessige plass i grunnutdanningen.

The music curriculum (...) seems to derive its «grown-up» status from the fact that it is assessed in very similar ways to other more «serious» subjects in the curriculum (Byrne et al. 2003: 278).

Vurderingen og karakteruttrykkets strukturelle betydning for fagets anseelse og posisjon er intet nytt argument, heller ikke i en norsk kontekst. Verken sangfaget i Normalplanen fra 1939 eller musikkfaget i forsøksplanen for 9. årig grunnskole fra 1960 ble vurdert med karakter. Musikkfaget var det eneste karakterfrie faget i skolen (Jørgensen 1982: 43). Utover 1960 engasjerte det musikkpedagogiske miljøet seg for å få innført karakterer i ungdomsskolen. Argumentene var stort sett disse: «På den ene siden at fagets anseelse og derved først og fremst elevens holdning og arbeidsinnsats bar preg av at det var det eneste faget uten karakter» (ibid.). Det ble gjennomført en rekke forsøksordninger med karakterer i faget utover 60-tallet og fra og med Mønsterplanen for grunnskolen fra 1971 (midlertidig utgave) blir musikkfaget vurdert med karakter, på lik linje med de andre skolefagene.

At faget blir vurdert med karakter er en sak, men hadde faget også vært et eksamensfag ville det kunne føre til strukturelle endringer i organiseringen av faget, mener flere lærer i min studie. Musikkfaget kunne fått flere timer og ønsket om flere fagkvalifiserte lærere ville blitt innfridd. Heller ikke dette er en ukjent tanke i vurderingslitteraturen:

Without external pressure to demonstrate what the students should know and be able to do on accepted objectives, little *internal change* will occur (Colwell 2006: 253, *mine kursiveringer*)

Internasjonalt argumenteres det videre for at andre strukturelle grep, som internasjonale resultatsammenlikninger for musikkfaget etter PISA-modell⁷⁸ og *high-stake* testing av musikkfaglige kunnskaper og ferdigheter (Niermann 2012; Colwell 2006), ville kunne høyne musikkfagets status og anseelse. Dette samsvarer med Pedersons (2007) konklusjon: «What is trasured is measured» (se avsnitt 9.5).

⁷⁸ Diskusjonstema på ISME 2002 Bergen (omtalt i Varkøy 2003: 44).

12. Oppsummering av resultatdelen

I dette kapitlet oppsummerer jeg studiens resultater fremkommet gjennom de tre foregående kapitlene i resultatdelen. Jeg organiserer denne oppsummeringen ved å returnere til studiens problemstillinger.

Hvordan foregår vurdering i musikkfaget i ungdomsskolen?

Selv om det forekommer noe variasjon, synes det å være en felles oppfatning blant lærerne at det økte fokuset på formell vurdering i skolen også påvirker hvordan vurdering praktiseres i musikkfaget. Sortert etter erfaring danner det seg to grupper med ulike fortellinger om tilhørende endringer. Lærerne med mest erfaring (5-20 år) forteller om endringer i vurderingspraksis som følge av innføringen av Kunnskapsløftet som læreplanreform. Lærerne med mindre erfaring opplever at deres vurderingspraksis er annerledes enn den de selv husker å ha bli utsatt for som elev.

Den «nye» vurderingspraksisen ser ut til å dreie mot en analytisk tilnærming til vurdering og kjennetegnes av en planleggingsfase i forkant av undervisningen der kompetansemål tolkes og brytes ned i mer konkrete målbeskrivelser med tilhørende kriterier eller kjennetegnformuleringer. Disse kommuniseres til elevene muntlig og skriftlig både underveis i undervisningen og i forkant av formelle prøvesituasjoner.

Lærerne synes å være innforstått med skillet mellom den mer karakterorienterte sluttvurderingen og den veiledende underveisvurderingen. Selv om underveisvurdering løftes opp som et sentralt begrep i ny vurderingspraksis og er vurdering for læring-pedagogikkens fremste kjennetegn, representerer denne vurderingsformen i seg selv ingen ny praksis

for de intervjuede lærerne. Det «nye» ved det formative vurderingsaspektet synes å være en systematikk i vurderinger, rapporteringer og tilbakemeldinger på den enkelte elev.

Lærerne synes også å være innforstått med begreper og prinsipper fra vurdering for læring-pedagogikken og støtter seg til denne i fortellingene om praksis. Like fullt er det det summative fokuset mye av fortellingene dreier seg om: Vurdering for læring-pedagogikken har gitt lærerne en rekke redskaper som gjør at arbeidet rundt det summative karakterarbeidet og den etterfølgende begrunnelsen oppleves som enklere og tryggere.

De aller fleste lærerne synes også å være innforstått med hva vurderingsforskriften forteller om sluttvurderingen: Standpunktvurderingen skal baseres på elevenes kompetanse til slutt i opplæringen. Dette arbeidet oppleves av lærerne som særlig utfordrende. Lærerne har begrenset tid «mot slutten av opplæringen» til å vurdere elevenes kompetanse særlig når denne skal dekke bredden i en læreplan som har skapende, utøvende, lyttende, reflekterende og teoretiske kompetanseområder. Det ser ut til at de fleste lærerne baserer sin sluttvurdering på det arbeidet eleven har prestert i løpet av det siste året, der avsluttende prosjekter, fremlegg eller fremføringer tjener den funksjon å supplere eller støtte opp om lærerens inntrykk av eleven.

Selv om denne studien ikke har fokusert spesifikt på hvordan karakterene i musikk fordeler seg på elever og hvilken kompetanse som forventes på de ulike nivåene, kan studien likevel skissere noen ytterpunkter: Felles for beskrivelsen av toppelvene i lærernes fortellinger, de som får karakteren seks, er at disse er i fåtall og overgår lærerens forventninger – det holder ikke å nå høy måloppnåelse på aktivitetene, eleven må ha «det lille ekstra». Lærerne forteller at disse elevene stort sett er elever som driver aktivt med musikk eller dans utenfor skolen. Svake elever blir ikke først og fremst beskrevet i fortellingene ut fra manglende musikkfaglig kompetanse, men ut fra deres vilje til å delta. Lærerne forteller at de forsøker å unngå å sette dårlige karakterer på de elevene som engasjerer seg og er med på aktivitetene, men som like fullt skårer dårlig på prøvene og testene.

Hvilke faktorer synes å betinge musikk lærernes vurderingspraksis?

Tid er en sentral rammefaktor for lærernes vurderingspraksis. Lærerne forteller om begrenset tid til å gjennomføre aktiviteter i tråd med læreplanen og samtidig etablere et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag for enkelteleven. Det formative elementet synes også å være regulert av tidsaspektet da læreren har begrenset tid til veiledning av den enkelte elev. Lærerne forteller også at elevene har liten tid avsatt til å opparbeide seg en kompetanse i musikk i tråd med læreplanens intensjoner. Den formelle vurderingspraksisen i henhold til vurderingsforskriftens direktiver krever også tid: Vurderingskriterier skal kommuniseres til elevene og elevene skal aktivt ta del i vurderingsarbeidet med å utforme kriterier og vurdere egen og andres læring.

Hvor mange elever læreren har i klassen påvirker også lærerens vurderingspraksis. Når læreren har mange elever er det en utfordring å gi (nok) konkrete individrettede tilbakemeldinger til enkelteleven med tanke på å øke hans eller hennes kompetanse. Læreren må også evne å «se» den enkelte eleven og sørge for å ha nok informasjon om denne for å trekke slutninger om standpunktkarakter. Samtlige lærere i denne studien har mange klasser og mange elever og forteller om utfordringer knyttet til å kjenne elevene godt nok til å trekke sikre nok slutninger om den enkelte elevs musikkfaglige kompetanse. Løsningen på denne utfordringen synes å være mange vurderingssituasjoner med tilhørende registrering av elevprestasjoner.

Tilgang på utstyr og rom regulerer musikk lærernes vurderingspraksis i den grad læreren ikke opplever å få gjennomført en undervisning i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner. Dersom en standpunktkarakter skal dekke bredden i kompetansemålene og deler av lærerplanen ikke er gjennomført, vil man kunne stille spørsmål om standpunktkarakterens validitet.

Kun de ferskeste lærerne forteller at de hadde vurdering som emne i egen utdanning og er positive til den kompetansen utdanningen har gitt dem på dette området. Andre lærere uttrykker seg kritisk til utdanningens yrkesforberedelse på dette punktet.

Lærerne trekker frem kollegaer som gode samarbeidspartnere og støttespillere i vurderingsarbeidet. De som har mulighet til å samarbeide omkring

kjennetegnsformuleringer ser på dette som svært positivt. De lærerne som har anledning til å vurdere elever sammen med kollegaer, opplever dette som en sikrere form for vurdering enn om de hadde vurdert alene.

Det kan virke som om musikkfaglig kompetanse og ansiennitet betyr noe for lærernes vurderingspraksis. Musikkfaglig kompetanse blir viktig for å kunne tolke kompetansemålene og omsette disse i relevante læringsaktiviteter og deretter identifisere læring hos elevene på disse kompetanseområdene.

Lærerne forteller at egen erfaring med vurdering er den viktigste faktoren for utvikling av vurderingskompetanse. Lærere som har stått lenge i jobben forteller at de støtter seg til en form for «magefølelse» i vurderingsarbeidet. Denne magefølelsen forstås som en personlig og intuitiv vurderingskompetanse som er utviklet gjennom utallige vurderingshandlinger over tid.

Lærerne mener skolens ledelse kan være en viktig faktor for vurderingspraksis. Gjennom å fokusere på ulike aspekter ved vurdering på fellesmøter, avsette tid til planlegging i faggrupper, kursing og veiledning bidrar ledelsen til en felles vurderingskultur. Med få unntak er lærerne positive til en slik påvirkning.

Hvordan påvirker krav om vurdering musikk lærernes beslutninger om valg av musikkfaglig innhold og læringsaktiviteter?

Lærerne forteller om ulike utfordringer knyttet til vurdering av elevenes musikkfaglige kompetanse. Uavhengig om aktivitetene er musisering, komponering eller lytting synes en hovedutfordring å være identifisering og språkliggjøring av deres egne forventninger til måloppnåelse hos elevene. Lærerne beskriver en praksis der kriteriene, enten disse forholder seg til kjennetegnsformuleringer på tre nivåer eller andre former for kvalitetsforventninger, skal være utformet slik at de dekker alle aspektene ved aktivitetene som læreren mener bør måles og at de er språkliggjort på en slik måte at det er klargjørende for elevene. Jo mer aktiviteten konkret kan knyttes til observerbare ferdigheter og kunnskaper, desto mindre utfordringer skaper det for læreren. Jo mer ensrettet undervisningen er, i form av at elevene utfører og prøves på de samme kunnskapene og ferdighetene, desto lettere er det for læreren å vurdere. Når alle elevene skal vurderes etter samme målestokk

skaper det utfordringer for de lærerne som gjerne ønsker å åpne opp for varierte og allsidige aktiviteter preget av mangfold i uttrykk og instrumentbruk. Faren er dermed at krav til formell vurdering kan begrense fagets muligheter.

Når tiden også er en sentral regulerende faktor vil det være begrenset tid til såkalte «vurderingsfrie» aktiviteter. Lærerne løser utfordringen knyttet til beslutninger om innhold med å prioritere mellom læringsaktiviteter.

Det er særlig «diffuse» kvalitetsområder som kreativitet, musikalitet og opplevelse som synes vanskelig å innpasse i en formell skriftlig vurderingspraksis. Selv om lærerne finner måter å vurdere disse områdene på, virker det ikke som om disse aspektene inngår i lærernes formelle vurderingspraksis. Det kan derfor være en fare for at en formell vurderingspraksis vil favorisere aktiviteter med målbare kunnskaper og ferdigheter til fordel for skapende arbeid og andre kreative aktiviteter.

Hvilke holdninger har musikk lærerne til vurdering i musikkfaget?

Lærerne er positive til nye verktøy i vurderingsarbeidet da de opplever at det er enklere å gi karakterer og lettere å begrunne karakterene. Det at lærerne er tydelige i mål og forventninger til prestasjon bidrar til at elevene er kjent med hva som vurderes og hvilke krav som stilles for å oppnå de ulike karakterene. Vurdering med karakter oppfattes hos lærerne som en nødvendighet med tanke på å motivere elevene og for å sikre fagets plass som obligatorisk fag i utdanningsløpet.

Det kan virke som om lærerne synes det er spesielt vanskelig å vurdere i musikk, da faget betraktes som et fag der følelser og personlig uttrykk står i sentrum. Tingliggjøringen av vurderingsobjektet i form av skriftlige kjennetegn ser ut til å være en styrke i så måte.

Samtidig formidler også flere lærere vurderingsfokusets negative påvirkning på musikkfaget. Lærerne er negative til vurdering i den grad kravet om formell vurdering retter et ensidig fokus på de aktivitetene som er enkle å måle og bort fra andre aktiviteter som er vanskeligere å legge til grunn for et rettferdig, sikkert og pålitelig vurderingsgrunnlag.

13. Diskusjon og avslutning

Jeg har tidligere i denne avhandlingen sammenliknet studiens funn med andre empiriske studier og teori. Denne sammenlikningen ble foretatt i slutten av hvert hovedkapittel i resultatdelen. Hensikten med denne sammenlikningen var å belegge og styrke den deskriptive fremstillingen av praksis. I dette avsluttende kapitlet vil studiens resultater, oppsummert i kapittel 12, føres inn i en mer overordnet teoretisk diskusjon som sikter mot å utdype forståelsen av resultatene. Jeg deler diskusjonskapitlet inn i to hovedavsnitt. I det første avsnittet presenteres en forståelse av vurderingspraksis i musikkfag som *selvforsvar*. Det finnes selvsagt andre forståelser og perspektiver på vurdering som kan trekkes fram, men ut fra studiens resultater er det dette perspektivet som vokser frem som det aller mest interessante og vil også være denne studiens særlige bidrag til vurderingstenkningen. I det andre avsnittet ser jeg på hvordan musikkfaget konstrueres under rammene av et slikt selvforsvarskonsept. På bakgrunn av denne studiens empiriske fremstilling og den forståelsen som har fremkommet, avslutter jeg med å beskrive ulike scenarier for musikkfaget.

13.1. Mot en forståelse av vurdering som didaktiske selvforsvarsstrategier

I kapittel 3 leste vi at vurdering, av ulike grunner, har vært ansett som høyst problematisk blant musikkklærere og for mange også uønsket i musikk så vel som i andre kunstfag. Litteraturen peker på at dette først og fremst gjelder den summative delen av vurderingen knyttet til å sette verdi på elevers utøvende

ferdigheter og kreative produkter (se f.eks. Olsson 2001; Eisner 2002; Colwell 2006; Murphy 2007; Costantino og Bresler 2010). Den formative vurderingen synes å være mye mer akseptert da denne oppfattes som en naturlig del av all ferdighetsinnlæring og på mange måter også er jevnstilt med gode veiledningsprosesser i praktisk og skapende arbeid. Videre er formativ vurdering ansett som noe positivt hos lærerne all den tid lærerne er opptatt av elevenes læring og utvikling. I denne studien har vi sett at musikk lærerne ikke rapporterer om noen særlige utfordringer knyttet til det formative aspektet ved vurdering, selv om en rekke rammefaktorer gjør det vanskelig å fullt ut implementere en systematisk utgave av denne i musikkfaget i tråd med vurdering for læring-pedagogikken.

Det at vurdering, og da primært den summative varianten, har vært ansett som problematisk og til dels uønsket i musikkfag, kan ha innvirket på den rolle denne delen av profesjonsutøvelsen har fått i lærerutdanningen, i hvert fall inntil nylig. Både vurderingslitteraturen og lærernes fortellinger i denne studien støtter opp om en slik antagelse. Som vi har sett er det kun studiens ferskeste lærere som forteller at de bruker teknikker og kunnskap om vurdering som de har ervervet gjennom egen utdanning. De andre lærerne forteller at en slik opplæring aldri har funnet sted. I min egen utdanning ble karakterarbeid fremstilt som et «nødvendig onde» og overlatt til studentene selv å lære seg i praksis. Den rikskjente «superlæreren» Håvard Tjora beskriver tilsvarende hva han lærte og ikke lærte i lærerutdanningen: «Hadde jeg jobbet i ungdomsskolen, ville det også bydd på problemer – jeg hadde aldri hørt om hvordan jeg skulle sette karakterer».⁷⁹ Lærerutdannelsen har blitt kritisert for dens manglende kompetanse i individvurdering, og forskningen har heller ikke tilført utdanningsinstitusjonene tilstrekkelig kunnskap på dette feltet: «Fra 1970 og utover var det ikke «god tone» å forske på individvurdering i Norge» (Dale 2010: 172). Den musikkpedagogiske litteraturen som ligger til grunn for lærerutdanningen, har heller ikke vært særlig opptatt av vurdering. I den grad vurdering har blitt behandlet er det stort sett gjennom kritiske røster som har

⁷⁹ Håvard Tjora i Magasinet 27.april 2013 s.64.

advart mot vurderingens dømmende funksjon og dens negative innvirkning på faget. Det kan også hevdes at nyere musikkpedagogisk litteratur, gjennom dens faglige fokus eller agenda, videre har bidratt til å gjøre vurdering i skolens musikkfag problematisk eller på andre måter vanskelig.⁸⁰ Dette dreier seg om 1980-tallets *relativisme* (se f.eks. Olsson 2001) og 1990-tallets *musiske* konsepter (Bjørkvold 1989).⁸¹ Fra 1990-tallet og utover fikk vi også en rekke tekster som formidlet en form for *epistemisk pluralisme*. Ved siden av å problematisere kunnskapsbegrepet i musikkfaget, bidro disse tekstene samtidig til å sprengte rammene for hva som kunne betraktes som kunnskap i musikk (se f.eks. Krüger 1994; Dyndahl 1994, 2004; Nerland 2004a). Fra slutten av 1990-tallet ble det også en stor interesse for uformelle og delvis ikke-systematiserte musikkpraksiser, der læringsprosesser slik de foregår «utenfor» skolen ble lagt som modell for musikkfaget (se f.eks. Green 2002; Folkestad 2006). Samtidig har didaktikkfaget lenge vært preget av en type *anti-normativ* tilgang til undervisningsfeltet, en tilgang som synes å være mer opptatt av en reflektert analyse, snarere enn å foreskrive «de beste» løsningene for praksisfeltet (se f.eks. Nielsen 1994; Hanken og Johansen 1998). Ikke minst synes (ut)danningen av den fremtidige musikk lærer å vektlegge musikkopplevelsens fundamentale betydning, i det den følges av tekster som

⁸⁰ Typologiseringen som følger (*kursiv*) er mine forslag til hvordan feltet kan deles opp. Det er ikke ment som en fyllestgjørende kategorisering av feltet, men viser til det som for meg (gjennom egen utdanning og undervisning i lærerutdanningen) fremstår som sentrale interessefelt eller fokusområder i den musikkpedagogiske litteraturen og forskningen.

⁸¹ Argumentet om relativisme i musikk har i Norge i særlig grad blitt introdusert gjennom tenkningen til Even Ruud (se f.eks. Ruud 1979, 1983, 1994). I kjølvannet av *Det musiske menneske* (1989) og de mange foredrag Bjørkvold holdt på lærerutdanningsinstitusjoner og pedagogiske samlinger på begynnelsen av 1990-tallet, fikk vi antydninger til en type *musisk bevegelse* i grunnskolen, en bevegelse som utover 1990-tallet ble synlig blant annet gjennom konsepter som «Positivt skolemiljø». Både argumentet om relativisme og det musiske konseptets betydning for vurdering, er redegjort for i kapittel 3.

promoterer «nyttens i det unyttige» og argumenterer for det utsigelige forhold ved menneskets møte med den klingende musikken (se f.eks. Varkøy 2003, 2010, 2012). Betrakter vi en lærers habitus som noe «varig og tregt» (Bourdieu 1977: 72, se også avsnitt 7.2.2), vil det derfor være nærliggende å forvente at lærerens holdninger til vurdering, formet både under utdanning og gjennom erfaring, ville medføre en motstand mot det økte fokuset på individvurdering i den norske skolen. Det ville også være nærliggende å forvente en motstand, i hvert fall en skepsis, mot nye teknikker og krav til vurdering som søker å forandre lærerens praksis. Men en slik motstand mot endring synes ikke å la seg beskrive i denne studien.

Riktignok har vi sett lærerne uttrykke at det kan bli litt vel mye fokus på vurdering. Flere uttrykker også en reflektert skepsis (lært eller erfart) til de konsekvenser vurdering kan få for både for elever og for fag, men denne skepsisen veies opp av de mange fordelene lærerne finner i den nye praksisen. Lærerne opplever vurderingens selekterende funksjon med karaktergivning og begrunnelser som det mest utfordrende med jobben. Lærerne har manglet kompetanse i dette arbeidet. Ny pedagogisk innsikt har gitt lærerne en rekke verktøy som gjør at denne jobben oppleves enklere og tryggere. I dette ligger det et paradoks. Paradokset består i at lærerne støtter seg til prinsipper og teknikker fra en pedagogikk som har elevens økte læring som målsetning (formativ vurdering) når de forteller om forbedrede teknikker for karaktersetning (summativ vurdering). Black og Wiliams læresetninger om at «elevens forutsetninger for læring kan styrkes om de kjenner til hva de skal lære og hva som er forventet av dem» (UDIR, se avsnitt 2.4.1) har fått sin metodiske operasjonalisering i kjennetegnformuleringer, skriftlig og muntlig kommunikasjon av vurderingskriterier, testing, rapportering og tilbakemelding. «Vurdering for læring» blir gjennom lærernes fortellinger på mange måter semantisk redefinert til en type «vurdering for læreren» – fokuset i lærernes fortellinger flyttes fra eleven over på læreren som det handlende subjektet. Og det er i denne sammenhengen at lærerne tar til seg ny vurderingspraksis uten særlig motstand. Hvorfor er det i så fall slik?

En rimelig tolkning kan være: Fraværet av motstand kan skyldes en *interesse* hos læreren aktivisert i *spillet om vurdering*. Betrakter vi skole og utdanning som et felt i Bourdieusk forstand (Bourdieu og Wacquant 1993), har læreren en

rettmessig autoritativ plassering i feltet. Læreren er sertifisert til rollen som profesjonsrettet aktør i utdanningsfeltet gjennom formell kvalifikasjon. I Bourdieusk forstand vil lærerens posisjon i utdanningsfeltet være basert på lærerens omsettelige kapitalformer, det vil si kompetanse, pedagogisk kvalifisering, menneskelige egenskaper, ansiennitet, erfaring og liknende. Lærerens oppgave i feltet er å omsette denne kapitalen til det beste for eleven. I spillet om vurdering kan det se ut som at en vesentlig interesse for læreren er å omsette disse kapitalformene til det beste for seg selv når elevens (og foreldrenes) interesse for best mulig avkastning skaper strid i feltet. I spillet om vurdering er avkastningen først og fremst symbolisert ved karakteruttrykket – det er karakteren det strides om. Om vi leser dette spillet om vurdering inn i Bourdieus krigerske metaforer om strid og kamp, kan vi forstå lærerens posisjon som autoritativ aktør som «truet av angrep» av andre aktører i feltet, hvorpå læreren må «forsvare» seg med ulike midler. Før jeg ser nærmere på hvilke midler til forsvar læreren rår over, skal vi se noe nærmere på hvilke strukturelle rammer som gjør at musikk lærerens posisjon i spillet om vurdering kan bli utsatt for et slikt angrep.

13.1.1. Strukturelle rammer i spillet om vurdering

Premisset for at vi i det hele tatt kan tale om et *spill om vurdering* er at spillet har spillere (Bourdieu og Wacquant 1993: 36). Læreren er forventet til å utføre jobben sin, det vil si implementere en vurderingspraksis i tråd med gjeldende lover og forskrifter. Tilsvarende er elevene forventet å fremvise sin kompetanse gjennom lærerens vurderingsordninger. Aktørenes handlinger og holdninger er videre påvirket og delvis innvevd i en rekke strukturer som påvirker spillet. Disse strukturene finner vi både i musikkfaget, i skolen rundt musikkfaget og i samfunnet rundt skolen.

Det er en ideologisk ramme rundt skole og undervisning som indirekte påvirker de oppfatninger aktørene i spillet har om vurdering. Det er godt dokumentert at det har vært et økt fokus på vurdering i alle dets former og fasetter i norsk skole på 2000-tallet (se kapittel 4). En følge av dette ser ut til å være en oppfatning av at hvis noe er av vesentlig betydning skal det vurderes. Vurderingsfrie fag eller vurderingsfrie læringsaktiviteter har ingen rettmessig

plass i en slik kontekst. En slik strukturell innramming av opplæringen er, sett i et makroperspektiv, politisk initiert. «Mer kunnskap» og «mer læring» synes å være mantraet for skolepolitiske visjoner fra venstre gjennom sentrum og til høyre i norsk politikk. Vurdering, testing og rapportering blir ansett som viktige midler i denne visjonen. Et nylig eksempel på en slik sammenheng finner vi i det politiske ordskiftet omkring innføringen av valgfag i ungdomsskolen.⁸²

(...) valgfagene skal løfte elevenes ferdigheter ved at det blir stilt klare krav i fagene som blir knyttet til konkrete læreplanmål. Regjeringspartiene vil også at elevene skal ha karakterer i valgfagene. Det viser at valgfagene skal bli tatt seriøst både av elever og av lærere (Hadia Tajik – Ap).

(...) jeg har også merket meg at man er positiv til å gi karakterer i disse fagene og gi dem status på linje med andre fag (Elisabeth Aspaker – H).

(...) det er utrolig deilig og inspirerende å høre kunnskapsministeren fra Sosialistisk Venstreparti snakke om viktigheten av å stille kompetansekrav og krav om karakterer i de nye valgfagene som vi nå skal få. Det viser at Skole-Norge har gått fra oppfatningen av at det skal være kosefag og koseskole til å stille klare, konkrete krav til elevene (Mette Hanekamhaug – Frp).

Da valgfagene ble gjeninnført i ungdomsskolen i 2012 var det som et forsøk på å styrke elevenes motivasjon for skolen og øke deres læring gjennom praktiske aktiviteter som interesserte dem. Valgfagene skulle bidra til en variert og praktisk ungdomsskole, forhindre skoletretthet i ungdomsskolen og videre frafall i videregående opplæring. Selv om det var politisk uenighet om etablering av slike valgfag, ble disse likevel innført da verdien av fagene som «ordentlige skolefag», i motsetning til «trivselsfag», ble garantert gjennom krav om formell vurdering med karakterer. I en slik tilsynelatende politisk konsensusstenkning rundt «økt kunnskap» og «økt læring», med måling og

⁸² Behandlingen av stortingsmelding St. 22 (2011-2012) «Motivasjon – Mestring – Muligheter», 9. januar 2012. Referat fra møtet hentet fra <http://www.stortinget.no/Global/pdf/Referater/Stortinget/2011-2012/s120109.pdf>

rapportering av elevprestasjoner som viktige virkemidler, må også musikkfaget fremstå som et kunnskapsfag der læring blir noe konkret som lar seg beskrive og dermed vurdere. Man kan ikke karaktersette trivsel, lek, engasjement, samhold, opplevelse, kunstnerisk utforskning og undring. Vi ser også at lærerne i denne studien hegner om formell vurdering med karakterer for å redde stumpene av det flere betrakter som et allerede marginalisert musikkfag. Karakterene er viktige i musikk både for elevenes motivasjon og for fagets anseelse, hevder de. Det er med andre ord ikke bare lærerens rolle som aktør i utdanningsfeltet som skal forvares i spillet om vurdering, det er også fagets verdi i seg selv.

Ifølge Steinar Kvale (2000) representerer kunnskap den motsetningsfylte varekarakteren som beskrevet hos Marx (ibid. 43). Det vil si at kunnskap både har en bruksverdi og en bytteverdi. Bruksverdien til kunnskap, formidlet gjennom undervisning, er kvalitativ mangfoldig og følgelig forskjellig fra fag til fag. For eksempel vil musikkfaglig kunnskap kunne brukes til alt fra å spille instrumenter til å lytte til musikk, mens matematikkfaglig eller religionsfaglig kunnskap vil ha andre bruksområder. På den andre side er kunnskapens bytteverdi kvantifiserbar og sammenlignbar mellom fag og på tvers av disipliner. Der varens bytteverdi i økonomien vanligvis er penger, er varens (kunnskapens) bytteverdi i skolen først og fremst karakteruttrykket. En sekser i musikk fra ungdomsskolen har like stor verdi som en sekser i matematikk. Kvale argumenterer for at kunnskapens varekarakter fort kan få en ensidig bytteverdi i en vurderingsfokusert skole. Kunnskapens primærverdi blir dermed ikke hva den kan brukes til, men hva den kan byttes inn mot, det vil si hvilke privilegier bestemte karakterer kan gi. For ungdomsskoleelevene betyr det først og fremst hvilke videregående skoler og studieprogram de får mulighet til å komme inn på, et valg som igjen vil kunne legge føringer på videre utdanning og yrkesmessig karriere. Kvale mener at et slikt fokus kan føre til en devaluering av fagets innhold og de kunnskaper og verdier som blir formidlet: «Til slutt teller bare det tallfestede resultatet av evalueringen» (ibid.: 44). I denne studien har vi sett at lærerne mener musikkfaget er innvevd i en tilsvarende ytre forestilling om vurdering når elevene motiveres og drives av og mot karakterer. Et økt fokus på vurdering fører også til at elevene og foreldrene blir mer bevisst på egne rettigheter. En av følgene av denne

bevisstheten er at klageprosenten på eksamen og standpunkt for alle fag i ungdomsskolen og videregående opplæring har økt siden innføringen av Kunnskapsløftet.⁸³ En bevissthet omkring egne rettigheter samt krav og forventninger til skolen er eksempelvis videre manifestert i en nylig etablert internettportal for å karaktersette enkeltlærere.⁸⁴ På lik linje med utsikt, solrik tomt og lignende, har også eiendomsmeglere begynt å bruke skolerresultater fra nasjonale prøver i salgsprospekter.⁸⁵ Med andre ord: Mye står *på spill* i spillet om vurdering.

Det er ikke bare i en skolekontekst vi kan observere et økt fokus på vurdering. Vurdering synes å være et *fenomen* som er synlig i de fleste sfærer i samfunnet. Vi lever på mange måter i et vurderingssamfunn der alt kan og skal måles, veies og vurderes. Ved siden av medias tradisjonelle rolle som kunst- og kulturkritiker, triller nettavisene og ukeblader nå også terning på alt fra pappvin, ballkjoler og iskrem til politikere og fornøylesparker. Der film-, musikk- eller vinkritikk for den saks skyld, i lang tid har vært forvaltet av kompetente aktører eller *connoisseurs*, inviteres også hvermannsen til å «si sin mening» eller trille egen terning gjennom blogger, kommentarfelt eller i enkle surveys. En slik «demokratisk» vurderingsordning kan videre identifiseres langt utover massemedias forbrukerveiledning. I dag finnes det sågar internettportaler der vi kan gi poeng til alt fra rørleggeren til fastlegen.⁸⁶ Vurdering er også blitt en vital del av underholdningsindustrien. Hver kveld, i alle tv-kanaler, er det noen unge håpefulle eller eldre håpløse som enten danser, synger eller spiller og får en mer eller mindre faglig begrunnet

⁸³ Se f.eks. Aftenposten 28.05.2013

⁸⁴ På det privatinitierte nettstedet www.minlarer.no, kan alle skrive hva de synes om læreren sin. Vurderingen knyttes til enkeltlærere ved navn og er tilgjengelig for alle som vil lese. Innsenderen er anonym.

⁸⁵ <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Kjoper-hus-der-skolene-er-best-6993874.html>

⁸⁶ Se f.eks. www.praxis.no/her2.asp og www.legelisten.no

vurdering av sin innsats. Ofte kan det virke som om vurderingen som gis er overlegen aktiviteten som deltakeren utøver. Dommerens signifikante uttalelse er lovpregt: den skaper helter og tapere. Den har også en opplærende funksjon: den forklarer publikum hvorfor noen blir idoler mens andre får drømmen om stjernestatus knust i beste sendetid. Ny teknologi inviterer også her publikum til å aktivt delta i vurderingsarbeidet. Gjennom *twitring* og *likes* på sosiale medier gir vi umiddelbart uttrykk for våre smaksdommer. Gjennom sms-stemmer blir folkets røst avgjørende i de utallige musikk- og dansekonkurransene på tv. Gjennom ny teknologi og gjennom underholdningsindustrien blir barn og unge trent i vurderingsuttrykk og vurderingshandlinger – *hvem skal stemmes ut i kveld?* Slik setter det seg et språk og en praksis om hva vurdering dreier seg om; forestillinger om at estetiske ytelser kan bedømmes raskt, sikkert og med irreversible konsekvenser. Når elever og foreldre møter musikkfaget kan det derfor tenkes at de har med seg en slik mediert og underholdningspreget forestilling om hva vurdering i musikk handler om. Slike forestillinger kan med andre ord tolkes som en strukturerende faktor som utfordrer lærerens posisjon i spillet om vurdering. Lærerne i denne studien forteller blant annet om foreldre som lurer på hvorfor sønnen eller datteren ikke får toppkarakter når han eller hun er så flink til å synge, spiller i skolekorpset eller har vært med på å «vinne» det lokale UKM. I musikkfaget er det ikke det musikalske talentet som primært skal dyrkes frem. Læreren skal undervise i en rekke musikkfaglige emner og vurderingen skal baseres på en bred palett av kompetanser.

Skolens musikkfag

Musikkfaget er underlagt den samme vurderingsforskriften som de andre skolefagene, der det heter at det er kompetansemålene uttrykt i læreplanen som er grunnlaget for vurderingen. Lærerne i denne studien har vektlagt musikkfagets rammefaktorer som en vesentlig utfordring i denne sammenhengen. Selv om man kan betrakte rammefaktorer som noe selvfølgelig og derav kanskje forutsigbart (selvfølgelig må en lærer ta høyde for rammefaktorene, det gjelder for så vidt for all undervisning) har denne studien understreket rammefaktorer som tid, antall elever, rom og utstyr som vesentlige regulerende strukturer på musikk lærerens vurderingspraksis.

«Vurdering for læring» i et fag med få timer, lite utstyr, mange elever og et mangfold av kompetanseområder for utprøving, modning og læring blir særlig utfordrende å fullt ut realisere. Få timer, lite utstyr, mange elever og et mangfold av kompetanseområder som det skal undervises i, gjør også det summative vurderingsarbeidet rundt sluttvurderingen utfordrende. Klarer læreren å gjennomføre en undervisning i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner og samtidig skaffe seg et tilstrekkelig og godt vurderingsgrunnlag for den enkelte elev som vil være gyldig nok? Og klarer læreren, på tross av rammefaktorenes utfordringer, å foreta en slik gyldig vurdering *til slutt* i opplæringen slik forskriften foreskriver? Dersom rammefaktorene innvirker på lærerens vurderingspraksis, slik det er beskrevet i denne studien, vil rammefaktorene også kunne tolkes som en strukturerende faktor som utfordrer lærerens posisjon i spillet om vurdering.

Musikkfaget er tradisjonelt oppfattet som et vanskelig fag å vurdere. Fagets mangefasetterte og til dels uavklarte kunnskapsgrunnlag gjør at vurdering må håndteres på forskjellige måter. Ved siden av fagets rammefaktorer har vi i denne studien sett at de regulerende strukturene for lærernes valg og beslutninger også er innvevd i det musikkfaglige innholdet. Lærerne forteller at noen aktiviteter er enklere å innpasse i en formell vurderingspraksis enn andre. Lærerne har også fortalt at det generelt er utfordrende å identifisere kvalitetsområder i musikk, sette ord på disse og differensiere i skrift ulike forventninger i form av kjennetegn på måloppnåelse. Dersom meningsfylte og relevante musikkfaglige læringsaktiviteter blir igangsatt i musikkfaget uten et slikt analytisk forarbeid, vil det kunne medføre mindre kontroll i vurderingsarbeidet. Metaforisk: I spillet om vurdering har læreren da *senket garden*.

Dersom en vesentlig interesse fra elevens (og foreldrenes) side i spillet om vurdering er gode karakterer, vil *forventninger* til lærerens vurdering ha en strukturell betydning. I denne studien forteller lærerne at de opplever en holdning hos andre aktører i feltet om at det er lett å få en god karakter i musikk og at det generelt gis gode karakterer. Vi har også sett eksempler på lærere som forteller at det til og med er *en tradisjon* for å gi gode karakterer i musikk på deres skoler. Disse tradisjonene og disse forventningene har således en strukturell innvirkning på lærerens posisjon i spillet om vurdering.

En vesentlig strukturerende faktor i spillet om vurdering er læreren selv. Det er læreren som skal tolke og omsette Kunnskapsløftets intensjoner i varierte og engasjerende læringsaktiviteter. Og det er læreren som i kraft av faglig innsikt og kompetanse skal evne å vurdere elevens læring som en følge av disse aktivitetene. Her forteller lærere om formell kompetanse, ansiennitet og erfaring som vesentlige faktorer i spillet om vurdering: En godt kvalifisert musikk lærer med erfaring og ansiennitet har tiltro hos de andre aktørene i feltet. Og like viktig – en godt kvalifisert musikk lærer med erfaring og ansiennitet har tiltro til seg selv.

13.1.2. Didaktiske selvforsvarsstrategier i spillet om vurdering

Hvis vi tolker musikk lærerens posisjon i spillet om vurdering som en *utsatt* posisjon og videre tolker de beskrevne rammene rundt og i musikkfaget som premiss for at så er tilfellet, skal vi nå se nærmere på hvilke midler læreren har å forsvare denne posisjonen med. To vesentlige premisser må understrekes før jeg går videre. For det første: Perspektivet med didaktiske selvforsvarsstrategier er en dimensjon som fremtrer som vesentlig på bakgrunn av min analyse av det empiriske materialet. Strategiene som presenteres i det følgende er i Bourdieusk forstand både bevisste og ubevisste hos aktørene i feltet (Bourdieu og Wacquant 1993: 112ff). Noen strategier er bevisste i den forstand at de fremstår tydelig i fortellingene, i lærernes refleksjoner omkring utfordringer, valg og beslutninger, der prioriteringer av faginnhold og bruk av vurderingsverktøy begrunnes eksplisitt ved at lærerne føler seg trygge. De mer ubevisste strategiene framtrer gjennom mine tolkninger av lærernes valg og beslutninger der dette selvforsvarsperspektivet ikke er like uttalt i fortellingene, men som jeg like fullt mener vil være en rimelig tolkning av de forhold som blir beskrevet. For det andre: Det må understrekes at begrepet selvforsvar må forstås i overført betydning – det er selvsagt ikke snakk om at læreren blir utsatt for fysiske eller voldelige angrep – det står ikke om liv og

helse.⁸⁷ Like fullt er det verdt å nevne at flere lærere i min studie omtaler musikkfag som svært belastende og stressende. De beskriver en hverdag med mange utfordringer og påkjenninger. I intervjuet med Una ble dette eksplisitt brakt på banen. I intervjuet fortalte hun om ting hun gjerne skulle gjort mer av i musikkfaget, men som velges bort for å få vurdert alle elevene *nok*: «Alt er sånn: Fram mot neste prøve» (se avsnitt 9.4.1). På oppfølgingsspørsmålet om hun syntes dette var bra, svarte hun resolutt:

Una: (latter) for min arbeidssituasjon og for min *psykiske helse*, så ja.

Det første midlet til forsvar i spillet om vurdering er med andre ord identifisert. En musikk lærer må sørge for å ha nok vurderinger på den enkelte elev. Dersom musikk læreren har nok vurderinger vil han eller hun kunne trekke slutninger om elevens kompetanse som oppleves som sikker nok. Flere registreringer av enkeltprestasjoner, det være seg på skriftlige prøver, aktivitet i undervisningen, i skapende arbeid og på praktiske tester, trykker lærerens vurderingsarbeid. Hvis det blir spørsmål om *hvorfor*, kan læreren finne frem permen med notater som dokumentasjon. Bevisbyrden påhviler musikk læreren – dess tykkere permen er, dess tryggere står læreren i sitt forsvar.

Selve vurderingsverktøyene, skjemaer på måloppnåelse og andre kriterier, fungerer også preventivt i lærerens forsvar. Blant annet fortalte Inge at det var lettere å få aksept for sine vurderinger jo tydeligere han var på sine vurderingskriterier (avsnitt 11.1.2). Når læreren først har bekjentgjort i skrift sine forventninger til elevenes prestasjoner, fungerer denne som en *objektiv* referanseramme for lærerens vurdering. Ifølge lærerne i denne studien har et slikt skriftlig dokument stor betydning i spillet om vurdering. Når elevene ber om en begrunnelse oppleves det som en styrke å kunne vise til rubrikker med avkryssninger. Vi husker Rolf som hevdet: «Elevene kan være uenig karakteren i

⁸⁷ Selvforsvar defineres blant annet i Store norske leksikon som «det å forsvare seg i nødverge» (snl.no). Vi kjenner begrepet fra kampsport, der selvforsvar handler om en rekke mottiltak i form av kropps- eller våpenteknikker man kan bruke for å forvare seg selv eller andre fra fysiske angrep.

begynnelsen, men så får de se vurderingsskjemaet, så er de plutselig helt enig» (avsnitt 11.1.2).

Lærerens forestilling om objektive vurderinger henspiller på at noe er sikkert og rettferdig. En objektiv vurdering står solid i møtet med de andre aktørene i spillet om vurdering. Skriftlige prøver, for eksempel, er nettopp uttrykk for en slik forestilling om objektivitet. Vi husker Mats som fortalte at han måtte ha «en del musikkhistorie og teori» for å kunne prøve dette skriftlig. Hvis noen skal klage eller ha en begrunnelse for karakteren i musikk, er det disse prøvene «de respekterer» (avsnitt 9.4.1). En skriftlig prøve eller et skriftlig hjemmearbeid blir også en konkret dokumentasjon av et elevarbeid – et mer «håndfast bevis» enn for eksempel en spilleprøve der elevenes kunnskaper og ferdigheter utøves i sanntid parallelt med lærerens vurdering. Lyd- og bildeopptak av spilleprøver og fremføringer brukes dermed av flere for å lette vurderingsarbeidet, men også som dokumentasjon, eller *bevis*, dersom elever er uenige eller stiller spørsmål ved lærerens vurdering.

I den «virkelige verden» forstår vi gjerne selvforsvar som de mulige mottiltak vi igangsetter når vi først er i en truende situasjon, men vi kan også forstå selvforsvar som et mer føre-var-konsept. Det aller beste er å innrette seg slik at man unngår å havne i situasjoner der slike mottiltak blir nødvendige. For eksempel: Dersom du skal gå hjem fra byen en sen kveld unngå mørke gater, truende situasjoner og gå gjerne sammen med andre. Dersom man er uheldig og havner i en truende situasjon vil man kanskje forsøke å snakke seg ut av den, alternativt vil et godt forsvar være å ta beina fatt og springe. Hvis konfrontasjon er uunngåelig er det selvsagt ingen ulempe å være stor og sterk. Hyppige tester og utstrakt bruk av vurderingskriterier, rapportering og dokumentasjon i permer eller i opptak, kan således forstås som redskaper (eller *våpen* om man vil) i spillet om vurdering – *opprustning* som virker preventivt, men som også kan tas aktivt i bruk i truende situasjoner. Selvsagt skal en dyktig musikk lærer kommunisere klart og tydelig med sine elever og gjøre musikkundervisningens læringsmål tilgjengelige. I en formell vurderingssituasjon er det videre rett og rimelig at elevene vet hva de måles etter. Men som vi har sett vil det for mange av musikkfagets læringsaktiviteter være vanskelig å være tilstrekkelig presis slik at tolkningsrommet i vurderingsarbeidet tilsvarende vil oppfattes som lite. Men enhver begrensning av handlingsrommet for utøvende og skapende

musikkaktiviteter for å tilpasse krav om eksplisitte vurderingskriterier, vil kunne tolkes som en form for reduksjonisme som i denne sammenhengen vil fremstå som en selvforsvarsstrategi. Læreren unngår dermed «mørke gater og truende situasjoner» når de i spillet om vurdering aktivt velger bort meningsfulle læringsaktiviteter. Som i den «virkelige verdens» mørke gater og truende situasjoner, kan enkelte musikkfaglige aktiviteter oppleves som i overkant *spennende* når det kommer til vurdering. Vi husker for eksempel Mats (se avsnitt 10.3.3) som bevisst valgte bort komponering av «ny» musikk på ungdomsskolen.

Mats: (...) jeg føler meg veldig utsatt for at elever skal kunne si: «hva faen er forskjellen på det bråket jeg lagde og det bråket de lagde?».

En tilsvarende preventiv strategi kan leses inn i lærernes øvrige beslutninger om faglig innhold. Når rammefaktorene regulerer hva musikk læreren har mulighet til å realisere av faglig innhold og aktivitetsformer, må læreren prioritere. Vi har sett at flere lærere uttrykker at de prioriterer de aktivitetene de kan bruke som vurderingsgrunnlag (se avsnitt 9.4.1.)

Line: Jeg har mest konsentrert meg om å få målt det jeg skal måle i og med at jeg har så begrenset tid.

Den kritikken som har blitt rettet mot rammefaktorteoriens fremstilling av en nærmest handlingslammet aktør uten agens (se avsnitt 6.3), blir i denne studien med andre ord svart på. Lærerne er høyst agerende, men de handler innenfor musikkfagets regulerende rammer – de foretar valg og beslutninger på bakgrunn av undervisningens betingelser. Min oppfatning er at musikk lærere generelt i lang tid har demonstrert en særlig velvilje til å finne løsninger i praksis gitt undervisningens regulerende rammer. Denne velviljen følges ofte av en «kreativ» innstilling og agens, kall det gjerne tilpasning. Eksempelvis: Når delingstimer forsvinner, finner lærerne løsninger i konsepter som rotasjon på bandinstrument eller bare tar til takke med at det blir mindre aktivitet på hver enkelt elev. I ytterste konsekvens tilpasser læreren seg de regulerende rammene ved å kutte ut alt som heter spill på instrumenter (uten at det blir overskrifter i avisene av den grunn). Betegnelsen «skolemusikk» (at det oppstår en særegen musikk sjanger i skolen som både praktiseres og låter annerledes enn musikk i andre kontekster, se f.eks. Bresler 1998) er på mange måter drevet frem av en tilsvarende tilpasning. Når elevene lager egne

instrumenter eller finner kasseroller og emballasje å slå på, betyr ikke dette nødvendigvis at intensjonen er å kultivere elevenes skapende evner (i tradisjon etter John Paynter, Sigurd Berge eller Stein Bakke). Når rike beskrivelser av og «oppskrifter» på hjemmelagde instrumenter (som for eksempel i Brune's (1974) *Resonant Rubbish* eller i Arnesen's (1978) *Vi lager instrumenter*) i praksis manifesteres som «forseglede bokser med tørkede erter», blir spørsmålet om en slik praksis med kasseroller og hjemmelagede risteinstrument ville funnet sted i skolens musikkfag hvis alle elevene hadde tilgang til vanlige instrumenter eller om elevene hadde tilstrekkelig tid til å utvikle egne. Vi kan gjerne kalle et kjent scenario fra praktisk musikkundervisning: *tre elever som deler på ett trommesett*, som en metodisk tilpasning – et annet ord ville være dårlig råd. Musikkfaget i grunnskolen blir på mange måter konstruert gjennom slike tilpasninger. I spillet om vurdering tilpasser også lærerne seg. I den grad lærerne tilpasser undervisningen til krav om systematisk vurdering, ved å prioritere aktiviteter som er enkle å vurdere til fordel for aktiviteter som kanskje er mer meningsfulle eller relevante for elevene (men som er vanskelig å vurdere), kan det følgelig tolkes som en selvforsvarsstrategi.

En dreining av musikkfaget mot enkeltprestasjoner på bekostning av fellesskapet, som var Ole sitt vesentlige poeng (se avsnitt 9.1.1), kan også tolkes som en forsvarsstrategi i spillet om vurdering. Det er lettere for musikk læreren å gi en vurdering når han eller hun har et vurderingsgrunnlag som gjør det mulig å sammenlikne elevene (deres prestasjoner, forståelser osv.). Når alle elevene spiller de samme sangene på det samme instrumentet etableres et slikt sammenlignbart vurderingsgrunnlag. Et liknende grunnlag er ikke like sterkt i aktiviteter der elevene gjør forskjellige ting.

Læreren står også sterkere i sitt forsvar hvis han eller hun ikke står alene. Flere lærere som samarbeider om undervisning, utarbeiding av kriterier og vurdering trykker posisjonen. Det er ikke bare «jæg» som mener dette, vi er flere om konklusjonen: «Consensus breeds confidence in the objectivity of the judgements rendered» (Eisner 1998a: 45). Etableringen av praksisfellesskap eller styrking av slike (metaforisk: *allianser på slagmarken*) kan med andre ord tolkes som en selvforsvarsstrategi. Vi har også sett at læreren kan danne slike allianser med andre enn sine kollegaer. Dersom det å være flink i musikk

forstås relasjonelt – at noen er flinke på grunnlag av at noen andre ikke er det, vil læreren alltid finne støtte i å ha musikkfaglig sterke elever i klassen. En dyktig gitarist, en god danser eller en elev med fin sangstemme, vil således både fungere som rollemodell, men også som et referansepunkt – *her legger vi lista*.

Thea: Hvis vi er heldige, så har vi noen gutter eller jenter som spiller gitar, og da hører de (de andre elevene) jo det (avsnitt 10.2.1).

Erik: Elevene skjønner selv når noe er fett (avsnitt 10.3.5).

Ved siden av hyppige tester; vurderingsverktøy; dokumentasjon; prioritering av læringsaktiviteter; samarbeid eller allianser; vektlegging av noen typer aktiviteter i vurderingsarbeidet fremfor andre, vil kompetanse og erfaring også kunne forstås som vesentlig i spillet om vurdering og til en viss grad også kunne leses som viktige ressurser i lærerens forsvar. Vi har sett at flere av lærerne fremhever nettopp kompetanse, erfaring og ansiennitet i sine fortellinger. Garantisten for rettferdige og pålitelige vurderinger er den profesjonelle yrkesutøveren. På bakgrunn av sin kompetanse er han eller hun gitt myndighet til å utøve skjønn, og på bakgrunn av denne kompetansen kan andre aktører i feltet få tiltro til denne skjønnsutøvelsen – *det er bra fordi læreren sier det*. Vi har også sett at kompetente og erfarne lærere (f.eks. Inge, Ole, Mats, Odd og Rolf) trekker frem skjønnsvurderingen som en vesentlig vurderingstilgang og snakker sågar også om en «magefølelse» i vurderingsarbeidet. Til sammenlikning husker vi Una som trakk frem manglende formell musikkfaglig kompetanse både hos henne selv og hos kollegaene som et viktig premiss for en utstrakt bruk av kriterier i en hver vurderingssammenheng. Lærere med en «stor kapitalbeholdning» kan med andre ord våge seg ut i engasjerende og komplekse læringsaktiviteter som fordrer en mer holistisk tilgang til vurdering, vel vitende om at de har et språk å formidle sine vurderinger gjennom. Lærere med en tilsvarende «liten kapitalbeholdning» virker mer avhengige av eksplisitte *spilleregler*. Kompetanse og ansiennitet blir dermed også viktige ressurser når læreren skal begrunne sine vurderinger. Det å snakke om kvalitet i musikk og musikkutøvelse er en krevende øvelse, en øvelse som en kompetent og erfaren musikk lærer kanskje har noen språklige forutsetninger for å turnere.

I avsnitt 9.3.2 fortalte Dag om det han opplevde som et press fra ledelsens side om å gi gode karakterer i musikkfaget. Musikkfaget inngår i kvartetten av de fag som på folkemunne går under betegnelsen «de praktisk-estetiske fagene» i grunnskolen (musikk, kunst og håndverk, mat og helse, og kroppsøving). Det er også disse fagene som mottar den største delen av klager på standpunkt karakter, og det er også i disse fagene medholdsprosenten hos Fylkesmannen er størst.⁸⁸ Formelt klagearbeid opptar mye tid og ressurser hos både faglærer og skolens ledelse. En effektiv forsvarsstrategi i denne sammenheng blir, som Dag fortalte, nettopp å gi gode karakterer. Når elevene får gode karakterer unngås hele «klageapparatet» med bråk og merarbeid, var Dags poeng. Om det er slik at det gis bedre karakterer i musikkfaget enn det skulle være grunnlag for, er et annet forskningsprosjekt – det kan ikke denne studien uttale seg om. Men det vi har sett i denne studien er lærere som uttrykker at de synes det er sårt å gi elevene dårlige vurderinger i musikk og at de strekker seg langt for å unngå å skrive ut svake karakterer i faget. Blant andre var Line tydelig på at kriteriene for de lave karakterene i hennes musikkfag var konstruert for at samtlige elever i klassen, med et minimum av innsats, ville kunne innfri disse (se avsnitt 10.2.1). I den tidligere refererte studien *Schoolteacher* (Lortie 1975), er alt som konstituerer en «god dag på jobben» forbundet med lærer-elev-interaksjonen. Alle andre aktører, det være seg foreldre, rektorer, kollegaer eller andre personer som innvirker på «mitt klasserom og mine elever», var forbundet med noe negativt (ibid.: 169). Lærere bryr seg med andre ord om sine elever og vil dem godt. Koblet opp mot den bevisste holdning mot å gi dårlige karakterer i musikkfaget indikerer dette et nytt element i forståelsen av vurdering som forsvar: Det er ikke bare musikkfaget og lærerens posisjon som skal forvares i spillet om vurdering, det er også i stor grad elevene.

⁸⁸ Tall og statistikk hentet inn hos Fylkesmannen i samtlige fylker på Østlandet.

13.1.3. Vurdering for og av læring, og som selvforsvar

Vurdering i en didaktisk kontekst omhandler vurderingshandlinger innenfor et formelt lærings- og utdanningsløp. Innenfor dette lærings- og utdanningsløpet har vurdering en dobbel funksjon. På den ene siden skal den tjene en *formativ* funksjon, det vil si lærerstyrte vurderingshandlinger som har til hensikt å øke elevens læring. Denne funksjonen blir i nyere vurderingsforskning presentert under vignetten vurdering *for* læring og er også kjent som prosessvurdering. Forskning om vurdering *for* læring har gitt utdanningsfeltet nye innsikter i og nye ideer for hvordan lærerne kan innrette sin undervisning for å kultivere de iboende kapasitetene til alle elever. Vurdering *for* læring i en norsk kontekst har blant annet manifestert seg i begreper som *underveisvurdering*, verktøy som *kjennetegn på måloppnåelse* og i tiltak på skolenivå for å etablere en *felles vurderingskultur* (samarbeid om mål- og kriterieformuleringer, felles struktur for gjennomføring av undervisning, tett oppfølging og rapportering av enkeltelever etc.). På den andre siden skal vurderingen tjene en *summativ* funksjon, den skal rapportere om hva eleven faktisk har lært. Denne funksjonen blir i nyere vurderingsforskning presentert under vignetten vurdering *av* læring og er også kjent som produktvurdering. Forskningen om vurdering *av* læring har i stor grad konsentrert seg om hvorvidt ulike summative vurderingsordninger måler det de gir uttrykk for å måle og hvorvidt de konklusjoner (vanligvis et karakteruttrykk) som trekkes på bakgrunnen av denne målingen er reliabel. På bakgrunn av denne forskningen har utdanningsfeltet fått innsikter i og ideer om hvordan ulike tester og prøver kan konstrueres og gjennomføres slik at vurderingen av elevene blir rettferdig og pålitelig. Vurdering *av* læring kan også fungere formativt i den grad eleven og læreren bearbeider informasjonen fra resultatet av testen eller prøven for å sette inn tiltak for å forbedre læringen. En særegen norsk variant av vurdering *av* læring manifesterer seg i begrepet *sluttvurdering*. En sluttvurdering er den endelige konklusjonen, i form av en standpunkt karakter i vitnemålet til eleven, og skal være et uttrykk for den kompetansen eleven har ved endt utdanningsløp.

Denne studien har beskrevet forhold knyttet til lærerens bruk av vurdering i musikkfaget. Den har omtalt både det formative og summative aspektet, vurdering *av* og *for* læring, og slik disse vurderingsfunksjonene utspiller seg i

musikklærernes vurderingspraksis. Det er særlig utfordringer og løsninger knyttet til det summative aspektet som har fremstått i lærernes fortellinger som særlig presserende. Det formative aspektet, som i nyere tid har blitt operasjonalisert i vurdering for læring-pedagogikken, har gjennom lærernes fortellinger også blitt, av ulike grunner, tilpasset diskursen om karaktersetting og begrunnelser. I de forrige avsnittene i dette kapittelet løftet jeg de innsikter jeg har fått fra lærernes fortellinger opp i en mer overordnet teoretisk fremstilling ved å lese disse inn i en aktør-struktur modell inspirert av Bourdieus praksisteori. Dette har gitt et nytt perspektiv på vurdering i musikkfag – vurdering som didaktiske selvforsvarsstrategier. Dette betyr ikke et alternativ til vurdering *av* eller *for* læring, men et perspektiv på hvordan vurdering, slik det utspiller seg i praksis, også bør kunne forstås. Forsvar av vurderingshandlinger er ikke i seg selv et nytt perspektiv på vurdering. Det er et snev av forsvar i alle vurderingshandlinger, både i og utenfor skolen, når vi bruker språk og argumentasjon for å begrunne valg og handlinger. Det forventes også av lærere at de skal begrunne sine vurderinger. I et formativt anliggende skal denne begrunnelsen virke læringsfremmende. En begrunnelse av en summativ vurderingshandling vil nødvendigvis være et forsvar for de konklusjoner læreren har satt, det er heller ikke noe nytt eller revolusjonerende med det. Jeg anser heller ikke dette for å være særlig problematisk. Karaktersetting og begrunnelser er en del av *spillet om vurdering* og læreren forventes å delta i dette spillet – det er noe som tilfaller den profesjonelle yrkesutøveren. Karaktersetting og begrunnelser er en del av lærerens arbeidsoppgaver. Således bør alle tiltak og metoder som bidrar til å gjøre lærerens vurderingsarbeid enklere og kanskje bedre, også på det summative området, være positivt. Det jeg anser som det nye perspektivet på vurdering er hvor tydelig dette selvforsvarskonseptet fremstår i lærernes egne refleksjoner om vurdering når de strukturelle rammene rundt og i musikkfaget inndras som premiss. Det er *premissene* for spillet om vurdering i musikkfag som nærmest «tvinger» frem en forståelse av vurdering som selvforsvar. Det er premissene som er problematiske. Forsvarsstrategier fremkommer i lærernes planlegging for, og gjennomføring av, undervisning på grunn av musikkfagets strukturelle innramming, og når vurdering, av ulike grunner, blir et sentralt omdreiningspunkt for lærernes handlinger og holdninger. Termene «strategi» og «selv» i headingen «vurdering som didaktiske selvforsvarsstrategier» søker å

innfange lærerens agentskap i spillet om vurdering. Læreren er det handlende subjektet, men premissene for handlingene ligger i musikkfagets strukturelle innramming. Forsvaret til den handlende, strategier som i Bourdieusk forstand både kan være refleksive/kalkulerte så vel som prerefleksive/intuitive (Bourdieu og Wacquant 1993: 112ff), innrettes mot egen person og posisjon, fagets verdi og elevenes ve og vel. Vurdering som selvforsvar kan dermed forstås lærersentrert, fagsentrert og elevsentrert.

De strukturelle rammene i og rundt musikkfaget gjør at vurdering som didaktisk kategori må forstås relasjonelt i forhold til andre didaktiske kategorier. Vurderingens relasjonelle forankring til andre didaktiske kategorier fremkommer i Bjørndal og Liebergs modell, men de strukturelle rammenes betydning ble gitt mer vekt i min revidering av Heimann/Schulz modell for undervisningens struktur og faktoranalyse (se avsnitt 6.4). Gjennom denne modellen fremstår vurdering i musikkfag som et komplekst saksforhold. I denne avhandlingen har jeg studert dette komplekse saksforholdet empirisk og gjennom analyse og tolkning har vi fått nye innsikter og forståelser av hvordan vurdering forstås og praktiseres av musikk lærerne i utvalget. Når vurdering blir et sentralt omdreiningspunkt for læreres handlinger og holdninger slik at det også kan leses og forstås som selvforsvar, vil dette også få en betydning for hvordan musikkfaget vil kunne fremstå. I det neste og siste avsnittet ser jeg på vurderingens mulige betydning for musikkfagets utforming.

13.2. Vurderingens betydning for musikkfagets utforming

Nielsen (1994), Hanken og Johansen (1998) og Dyndahl (2004) har på hvert sitt vis analysert musikkfagets innhold, aktivitetsformer og legitimering både i et historisk og kontemporært perspektiv og fremstiller undervisningsfaget musikk som ulike «fag». Felles for forfatterne er at de søker å beskrive hvordan undervisningsfaget musikk har fremstått og kan fremstå alt ettersom man i praksis betoner ulike sider ved dets faglige basis eller hvordan de ulike «fagene» kan fremstå i lys av ulike pedagogiske ideer eller konsepter. Således får vi eksempelvis musikk som *sangfag*, *musisk fag* eller *lydfag* i Nielsens

fremstilling av «noen vesentlige didaktiske posisjoner og konsepsjoner i musikkfaget» (Nielsen 1994: 163ff); musikk som *estetisk fag, kunnskapsfag* eller *trivselsfag* i Hanken og Johansens «ulike syn på musikk som undervisningsfag» (Hanken og Johansen 1998: 168ff), mens Dyndahl viser tilsvarende hvordan ulike musikkteknologier setter sitt preg på mulige musikkfag i det han skriver frem IKT-relaterte fagidentiteter som *akkompagnert musisering, det skapende musikkfaget og nettverksfaget musikk* (Dyndahl 2004: 76ff).⁸⁹ Analysen som ligger til grunn for konstruksjonen av disse ulike «fagene» ser ut til å basere seg på historisk-kulturelle diskurser om musikkpedagogisk og -didaktisk tenkning som igjen har satt sitt preg på undervisningsfaget musikk, eller som i Dyndahls kategorisering, også *vil* kunne sette sitt preg på undervisningsfaget musikk. Slik kan vi lese disse ulike fagene, didaktiske posisjonene, konsepsjonene eller fagidentitetene som faktisk *historiske* (musikk som sangfag i både Nielsen og Hanken og Johansens fremstilling er tett opp til hvordan faget faktisk en gang har vært realisert) *samtidige og fremtidige* «mulige musikkfag». Like fullt er et vesentlig poeng hos samtlige forfattere i fremstillingen av disse ulike fagene, posisjonene eller konsepsjonene at de må leses som teoretiske konstruksjoner. I praktisk musikkundervisning vil disse på ulike måter gripe over i hverandre og man vil trolig ikke finne en musikkundervisning som kan plasseres i en enkelt kategori, en kjensgjerning som sannsynligvis ville kunne bekreftes om disse forfatterne også hadde studert musikkundervisningen empirisk i framskrivningen av de ulike fagene. Fremstillingen synes også i stor grad å være basert på didaktikkens mål-, innholds- og legitimeringsaspekt der den hos Nielsen fremstilles i forhold til ulike dannelsesteoretiske posisjoner og hos Hanken og Johansen ut fra musikkpedagogens fagsyn. Dyndahls fremstilling er mer mediert i det han beskriver hvordan undervisningsfaget kan fremstå gjennom ulik didaktisk og metodisk bruk av musikkteknologisk verktøy. Det som er interessant i vårt anliggende er at ingen av forfatterne vektlegger

⁸⁹ En fullstendig liste over «fag» slik de fremstår hos de ulike forfatterne og med en delvis sammenliknende analyse, finnes hos Dyndahl (2004: 84).

vurderingsaspektet i fremstillingen av de ulike fagene.⁹⁰ Er det slik at vi i dagens skole virkelig kan tale om «mulige musikkfag» realisert på bakgrunn av musikk lærerens fagsyn, en reflektert hva-hvorfor-analyse eller innovativ bruk av ny teknologi, eller blir vurdering også en vesentlig faktor å inndra når man skal tale om hvilket innhold og hvilken form faget kan ha eller beskrive den profilen faget faktisk har? På hvilken måte kan vurdering innvirke på realiseringen av de ulike fagene? Kan det også tenkes at den nye vekten på vurdering kan føre til konstruksjoner av andre typer musikkfag enn de som er beskrevet hos Nielsen, Dyndahl og Hanken og Johansen?

13.2.1. Vurdering som konstruksjon av «fag»

Kvale (2000) mener at all vurdering er utøvelse av makt – makt til å definere verdien av noe. Lærere definerer således gjennom karakterordningen verdien av elever i form av hva de kan og hva de vet. Ifølge Kvale er det ikke kun elevene som omfattes av ulike vurderingsformer, men også det som til enhver tid oppfattes som et fagfelts legitime valide kunnskap. Kvale undersøker eksamensordningen i høyere utdanning som en slik maktutøvende vurderingsform. Eksamen definerer for lærerne hva som er viktig å undervise i og for studentene hva slags kunnskap som er verdt å tilegne seg og mestre. Eksamen bestemmer dermed verdien av kunnskap og er således medkonstruerende for et fagfelts kunnskapsbase. Premisset for en slik

⁹⁰ Hanken og Johansen (1998) hevder riktignok at skolens ulike vurderingsformer og -kriterier vil kunne prege fagets profil. De skriver at elevenes kunnskaper om musikk er kanskje det som er det enkleste for en lærer å vurdere og det vil av den grunn ikke være rart om en del lærere legger større vekt på dette aspektet enn andre aspekt i sin undervisning. I så tilfelle vil faget fremstå som et «kunnskapsfag» (ibid.: 172). Nielsen på sin side nevner ikke skolens vurderingspraksis i sin fremstilling av ulike didaktiske posisjoner og konsepsjoner. Ut fra danske forhold beskriver han riktignok sporadisk andre didaktiske kategorier som lærer- og elevforutsetninger, materielle og økonomiske betingelser, undervisningsmateriell etc. som hindrende eller fremmede faktorer for realiseringen av ulike «fag».

kunnskapskonstruksjon ligger ifølge Kvale i et postmoderne syn på kunnskap og læring. Kunnskap, sett fra et postmoderne perspektiv, er ikke objektiv og udiskutabel, men i endring. Sannhet er noe som til enhver tid må fremforhandles og enes om. Kvale omtaler den vurderingsformen der også kunnskap får en verdi som en type meta-evaluering. I stabile tider er en slik meta-evaluering knapt synlig, men når det skjer radikale paradigmatisk forandringer i kunnskapen, blir de tradisjonelle verdiene i et fag utfordret. Når flere kunnskapsperspektiver melder sine krav i konflikt med hverandre blir meta-evalueringen synlig og da blir det nødvendig å redefinere fagets grenser og etablere sentrale begreper og metoder på nytt. Kvale (ibid.: 44f) viser til eksempler fra eget fag, psykologi, der det i nyere tid har vært faglige disputer om hvorvidt innsikter fra psykoanalytisk teori, kritisk og marxistisk tenkning kan være en del av den vitenskapelige psykologiens kunnskapsbase. Der studenter som trakk inn slike influenser i eksamensbesvarelser for førti år siden kunne risikere å stryke, er disse retningene i dag ansett som legitime innsikter til å forstå psykologi på og gjennom.⁹¹

Også musikkfagets kunnskapsbase er i nyere tid preget av en samme type faglig ekspansjon med tilhørende disputer om hva som skal innlemmes og hva som skal utelates som undervisningsstoff (jf. Krüger 1994, se avsnitt 7.2.1). Tidligere konsensuspregede forestillinger om at musikkfaget var til for å forme elevenes stemmer for å løfte den gode kirkesangen eller for at elevene skulle lære noter og musikkhistorie for å kunne ta del i en fremtidig klassisk-europeisk voksenkultur, er for lengst overskredet (se også Dyndahl 2002:

⁹¹ Kvale (2000) hevder videre at vurderingsordningens funksjon i en slik postmoderne tilstand fort vil få en type *kompensatorisk legitimering*. Argumentet er som følger: Når kunnskap som vurderes ikke har en objektiv verdi vil fokus på selve vurderingsteknikken tjene til å opprettholde en tro på objektiviteten i den kunnskapen som blir målt. Dette får igjen konsekvenser for hva som innlemmes som undervisningsstoff: «Det som teller, er det som kan telles» (ibid.: 45). Denne betraktningen synes å være i samsvar med Eisners «prosedurale objektivitet» (1998a, se også avsnitt 5.2.4), Torrance «backwash»-beskrivelse (2011, se også avsnitt 9.5) og konseptet om vurdering som selvforsvar, som ble fremstilt i avsnitt 13.1.2.

116f). I takt med den (populær)musikalske utviklingen, musikkteknologiske fremskritt og en stadig sterkere, men like fullt flerfoldig barne- og ungdomskultur, øker også den musikkfaglige basisen for lærerens innholdsbeslutninger. En flerfoldig og høyst levende musikalsk praksis utenfor klasserommet i kombinasjon med en rekke talte og uuttalte oppfatninger om hva musikkfaget i grunnskolen er godt for, gjør at musikk læreren «brytes (...) mellom å vektlegge kunstneriske dimensjoner, sosiale eller kreative dimensjoner, ferdighetsdimensjoner, musikkvitenskapelige eller teknologiske dimensjoner osv.» (Sætre og Vinge 2010: 167). Det at gamle forestillinger om musikkfagets innhold og legitimering er overskredet, betyr nødvendigvis ikke at de er forkastet eller forlatt. Snarere vil jeg hevde at disse godt kan eksistere parallelt med en rekke andre forestillinger og vil videre manifestere seg i en rekke lokale praksiser.⁹² Det er, som tidligere beskrevet, også en villet politikk og en aksept for at musikkfaget nettopp skal utformes lokalt. Det er derfor fagplanen ikke angir et innhold, men beskriver hvilke musikkfaglige kompetanser elevene skal ha tilegnet seg etter endt opplæring. Men gjennom den generelle beskrivelsen av musikkfaget i Kunnskapsløftet kan vi riktignok identifisere noen overordnede fagsentrerte kriterier for innholdsvalg: Elevene skal musisere, lytte og komponere og gjennom dette få kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikle musikalske ferdigheter og reflektere om musikk. Med andre ord fastslår planen at musikkfaget skal inneholde utøvende, skapende og teoretiske aktiviteter. Samtidig oppfattes mange av emnebeskrivelsene og kompetansemålene, i hvert fall hos lærerne i min studie, som såpass åpne eller diffuse at lærerne langt på vei kan tilpasse innholdet i faget ut fra egne kriterier. Disse kriteriene kan være lærersentrerte: hva læreren mestrer og har kontroll over av kunnskap og ferdigheter; hva læreren synes er interessant; hva læreren synes er bra musikk og bra musikkundervisning osv. Kriteriene for utvalg av lærestoff og

⁹² Dette er også en av Nielsens (1994) konklusjoner etter fremstillingen av de ulike didaktiske posisjoner og konsepsjoner i musikkfaget. Selv om de ulike posisjonene fremstår retrospektivt som mer eller mindre realiserte, har de alle viktige dimensjoner som på ett eller annet vis gjør seg aktuell og gjeldende (ibid.: 283).

undervisningsinnhold kan også være mer elevsentrerte: hva elevene har forutsetning for å mestre; hva elevene kan synes er meningsfullt og relevant; hva elevene synes er bra musikk og bra musikkundervisning osv. Trolig blir musikkfaget utformet i henhold til en rekke kriterier, både sammenfallende og konkurrerende, der også musikkundervisningens rammefaktorer, som vi har sett, har en vesentlig betydning.

Når det foreligger en stor (og gradvis ekspanderende) kunnskapsbase og et delvis uavklart syn på hva musikkfaget kan romme av innhold og aktiviteter, samtidig som læreren står fritt til å prioritere innenfor gitte rammer, vil dette også prege lærerens vurderingspraksis. Det eksisterer ingen «portvakt» for musikkfaget i form av en eksamensordning slik som Kvale (2000, op. cit.) beskriver i høyere utdanning. Vurderingsformene i musikkfaget bestemmes og utformes av musikk læreren basert på hva læreren beslutter å fylle undervisningen med. Men disse vurderingsformene skal like fullt være i samsvar med et regelverk og de forholder seg, som vi har sett i denne studien, også til en formalistisk pedagogikk der læringsmål og vurderingskriterier skal formidles klart og tydelig i en skriftlig fremstilling som søker å minske tolkningsrommet mellom læreren og elevene. Spørsmålet blir dermed om ikke vurderingsordningene som læreren selv langt på vei både bestemmer og utformer likevel kan få en slik konstituerende funksjon på musikkfagets innhold og utforming, likt som det Kvale beskriver. I en vurderingsfokusert skole, med de regulerende rammer som er identifisert og beskrevet gjennom denne studien og som resulterte i en forståelse av vurdering som didaktiske selvforsvarsstrategier, vil jeg svare ja, det er en plausibel slutning. Hvilket fag er det vi da kan se konturene av?

13.2.2. Mulige musikkfag?

Tar vi utgangspunkt i hvordan Kunnskapsløftets fagplan i musikk fremstår med sine kompetansemål; den praktiske implementeringen av vurdering for læring-pedagogikkens analytiske vurderingstilgang; musikkundervisningens rammefaktorer, samt musikk lærerens inderlige ønske gjennomføre en trygg og sikker vurderingspraksis – fremstår Hanken og Johansens «musikk som kunnskapsfag» og «musikk som ferdighetsfag» som de mest aktuelle

kategoriene hvis vi først skal sette merkelapp på dagens aktuelle musikkfag i ungdomsskolen. Det vil i alle tilfeller være en forsiktig slutning å hevde at disse kategoriene, i hvert fall i praksis, har en konstituerende *forrang* alle andre mulige fag, posisjoner eller konsepsjoner. Logikken bak dette er som følger:

1: Vi har sett det i denne studiens empiriske fremstilling. Undervisningen vil fort få et fokus på de aktiviteter og det innhold som senere skal måles og vurderes, med det endelige siktemålet å etablere et solid grunnlag for elevens standpunkt karakter. Kunnskaper *om* musikk er lett å vurdere i elevenes skriftlige og muntlige besvarelser; elevenes spilltekniske ferdigheter *i* utøvende musikkaktiviteter likeså (i hvert fall når lærerne gjennom bruk av kriterier på forhånd har definert hva de vurderer etter. Utformingen av disse kriteriene er, som vi har sett, like fullt forbundet med ulike utfordringer).

2: Det er også kunnskaper og ferdigheter, *vite at og vite hvordan*, som ligger innbakt i musikkfagets kompetansemål for ungdomsskolen. Når disse brytes ned eller omskrives i kriterier eller kjennetegn på måloppnåelse, fremstår de med en enda klarere vekt på at noe skal kunne fremvises – kunnskaper *om* musikk og ferdigheter *i* utøvende og skapende musikkaktiviteter. Alle andre aspekter ved elevens læring (f.eks. de affektive dimensjonene) vil på den ene siden, i tråd med gjeldende vurderingsreglement, ikke innlemmes i vurderingsarbeidet. På den andre siden vil et eventuelt ønske om å inndra slike dimensjoner i vurderingsarbeidet bidra til å forkludre lærerens ønske om å være konkret og eksplisitt.

3: Det kan godt tenkes at en musikk lærer gjennom sitt fagsyn, sine interesser eller sin musikkfaglige eller pedagogiske kompetanse legger opp til læringsaktiviteter med en målsetting om å skape trivsel, engasjement og samhold eller læringsaktiviteter som beveger seg mot det estetiske, det usagte og kanskje uangripelige – med andre ord innholdskriterier som ville gjøre andre av Hanken og Johansens typologiseringer aktuelle. Men disse realiseringene av faget blir i beste fall underordnet kunnskaps- og ferdighetsfaget musikk. De blir *midler*, i Nielsens terminologi (1994: 282). Lærerne i min studie trekkes mellom ulike fagsyn, men beskriver likevel gjennom sine fortellinger et musikkfag med fokus på kunnskaper *om* og ferdigheter *i* musikk. På et praktisk nivå vil de på denne måten innrette fagets

innhold slik at det er forenlig med en vurderingspraksis som søkes implementert fra sentralt hold. På et mer teoretisk plan vil retorikken om et kunnskaps- og ferdighetsfag være mer forenlig med den rådende politiske visjonen om «mer kunnskap» og «mer læring». Gjennom å gi kunnskaps- og ferdighetsfaget musikk konstituerende forrang andre mulige «fag», tilpasser musikkfaget seg den rådende skolepolitiske diskursen. Denne teoretiske refleksjonen om konstruksjon av musikkfag, blir eksplisitt i Lines karakteristikk av eget musikkfag (se avsnitt 11.2.1):

Line: Det er skole altså. Det er skole (trykk). Det er ikke kunst- og fritidsaktiviteter.

Når det er sagt: Et fag som evner å balansere det utøvende og skapende med det teoretiske og refleksive, og dermed fremstår som både et «kunnskapsfag» og et «ferdighetsfag», er vel et bra musikkfag? Hadde kravet om vurdering ført til et rendyrket kunnskapsfag, der alt innhold og alle aktivitetsformer ble knyttet an til kunnskaper *om* musikk – musikkteori, musikkhistorie, notasjon osv., så hadde det ikke vært et fag etter Kunnskapsløftets intensjoner. Det ville trolig heller ikke være et musikkfag som hadde svart til de forventninger elever, foreldre og samfunnet for øvrig ville ha til et obligatorisk musikkfag i grunnskolen. Vi ser også at lærerne i denne studien, med få unntak, forteller at de gjennomfører mange utøvende og skapende aktiviteter i faget. Samtidig balanserer de dette med et innhold og vurderingsordninger som søker å fange elevenes kunnskaper om musikk. Og videre: Når lærere først skal vurdere elever, og der ulike vurderingsformer til slutt skal «sette verdi» på elevenes kompetanse i form av en standpunkt karakter, hva skulle denne vurderingen ellers basere seg på om det ikke var hva elevene kan *om* og *i* musikk slik det kommer til syne i kunnskaper og ferdigheter? Hvordan de opplever musikken inni seg? De holdninger elevene, etter endt opplæring, har til klassisk musikk, etnisk musikk eller andre typer musikk som eventuelt har vært fremmed for dem? Hva i så fall er en god holdning? Og hvis det er sånn at «musikkopplevelsen (er) bærer av emosjonell betydning» for elevene og at det er særlig på dette punktet musikkfaget skiller seg fra de andre skolefagene (Ruud 1994: 17), hva med de elevene som ikke føler noe særlig, eller ikke *føler rett*?

Problemet er ikke at musikkfaget i seg selv fremstår som et «kunnskapsfag» eller et «ferdighetsfag». Problemet, etter mitt syn, er heller ikke at når lærere først forventes å sette karakterer på elevene skal disse baseres på noen avgrensede, forståelige og oppnåelige kriterier. Problemet melder seg først når kravet om vurdering fører til et kunnskaps- og ferdighetsfag som fratrar elevene erfaringer som de ellers kunne ha fått. Problemet melder seg når lærere ser seg nødt til å gjennomføre en undervisning som i stor grad baserer seg på at alle elevene skal gjøre det samme, der resultatet av en slik praksis blir enfold fremfor mangfold. Jeg synes også det er problematisk hvis det er slik at formelle krav til vurdering fører til en streben etter å gjennomføre prøver og tester på enkelteleven i en slik utstrekning at det stjeler tiden fra et allerede presset musikkfag – en tid som ellers kunne disponeres av den kompetente musikk lærer for å stoppe opp litt mer og gi mer rom til utvikling av de prosjektene og de aktivitetene som oppleves av elevene som spennende, utfordrende og meningsfulle. En vurderingspraksis som baserer seg på en strengt prestrukturert undervisning vil også ha problemer med å i tilstrekkelig grad forandre kursen underveis. Dersom krav om rik dokumentasjon av enkeltelevers prestasjoner fører til at det sosiale aspektet i musikkutøvingen blir skadelidende, er det heller ikke bra. Det er i alle tilfeller et brudd med fagplanens intensjoner: «I arbeid med musikk står den musikalske og menneskelige samhandlingen sentralt (...)» (LK06).

Det er videre et problem hvis kravet om vurdering fører til en undervisning i musikkfaget som favoriserer et innhold som er lett å måle. Det vil ikke si at elevene ikke skal kunne lære seg å spille gitar og at vurderingen her kan, eller kanskje også skal, baseres på hvor mange akkorder eleven kan og i hvilken grad eleven kan skifte mellom akkorder i «time». Musikkfaget kan, og skal kanskje også romme slike ferdighetsområder. Problemet er nødvendigvis ikke hva som gjøres i faget, men hva som eventuelt utelates. I denne studien har vi sett lærere som har dårlige erfaringer med enkelte skapende aktiviteter, ikke fordi det ikke var interessant eller meningsfylt for eleven; ikke fordi elevene ikke skapte gode produkter eller i det minste produkter som de selv var godt fornøyde med; ikke fordi at elevene ikke *lærte noe*, men fordi læreren ikke følte at han eller hun kunne vurdere produktene på en slik måte at det tilfredsstilte kravet om en sikker og rettferdig vurdering. Krav om vurdering kan også føre til, som vi har

sett, at det instrumentet som de aller fleste av oss bærer med oss fra krybbe til død – sangstemmen, ikke i tilstrekkelig grad trekkes inn som innholdsmoment i faget. Sang blir i vurderingssammenheng forbundet med så mange problematiske aspekter at flere av lærerne rapporterer at de forsømmer klassesangen.

Det er også uheldig om kravet om sikre og rettferdige vurderinger skaper et slikt press på musikk lærerne at det frembringer kvalitetsdiskurser av typen: «bass er enklere å spille enn gitar, fordi bassen har fire strenger mens gitaren har seks»; «lav måloppnåelse er når man bare danser med beina, mens høy måloppnåelse er når man danser med hele kroppen»; «en bluestekst skal formidle noe trist og leit» osv. Problemet her er ikke at lærerne gjør noen valg og bestemmer seg for noen kvalitetsforventninger som de så omsetter til kriterier. Det kan også godt tenkes at elevene lærer noe i arbeidet mot å tilfredsstille disse forventningene. Problemet er heller at slike kvalitetsdiskurser oppstår i et vurderingsfokuset musikkfag og på den måten kan bidra til å redusere en holistisk, pragmatisk og ikke minst *musikalsk* holdning til musikk og musikkutøvelse. Det er ikke sånn at alle skal spille førstestemmen. Det er ikke uten grunn at man i musikkens vokabular finner begreper som akkompagnement, forgrunn og bakgrunn. Lillebjørns «Blues for Katrine» er ikke spesielt trist og kanskje er det slik at noen elever ønsker å «bare danse med beina» – i noen stiler er det til og med det som er hovedsaken.

Ikke minst er det uheldig hvis musikkfaget forvaltes på en slik måte at fokuseringen på den enkelte elevens kunnskaper og ferdigheter fører til at det ikke blir noe tid igjen til å forberede og øve inn et felles repertoar som kan fremføres utenfor musikkrommet. Jeg tenker først og fremst på bekymringen som ble reist av Ole, en av studiens mest erfarne musikk lærer (se avsnitt 9.1.1):

Ole: (...) det var mer samhandling i musikkfaget før. Du øvde til avslutninger, du øvde til kirka.

I Oles musikkfag øvde elevene på musikk som klassen i felleskap eller i flere mindre grupper, med ulike roller og funksjoner tilpasset den enkeltes nivå, skulle fremføre på skolens avslutninger og høytidsmarkeringer. Dette faget synes i dag, i hvert fall for Ole, vanskelig å realisere. Konsekvensene på sikt kan da bli at avslutninger og høytidsmarkeringer i større grad baseres på den

musikkompetanse som er tilegnet utenfor skolen – der podiet okkuperes av kulturskolens elever, eventuelt subsidiert av en mer eller mindre innøvd og motivert møljesang under akkompagnement fra en Korartig-playback.

13.3. Avslutning: Mulige scenarier for musikkfaget

I denne studien har jeg beskrevet vurdering i musikkfag slik det forstås og praktiseres av 14 musikkfaglærere som alle jobber på forskjellige skoler innenfor en og samme kommune på Østlandet. Lærerne har fortalt om sitt musikkfag i lys av vurdering som det sentrale omdreiningspunktet. Det er ikke kun undertegnede som har *gjort* vurdering til et sentralt omdreiningspunkt for å kunne studere vurdering i musikkfaget – vurdering oppleves i høyeste grad hos samtlige lærere som en vesentlig og høyst presserende del av jobben i skolen. Nye krav til vurdering, nye ideer, prinsipper og verktøy setter preg på lærernes musikkfag. Felles for samtlige fortellinger er at vurdering oppleves som spesielt utfordrende, men at lærerne finner løsninger på disse utfordringene. Ulike utfordringer skapes i relasjonene mellom strukturer rundt musikkfaget og strukturer innvevd i selve musikken – i musikkfagets kunnskapsbase og i de musikkfaglige læringsaktivitetene som utøves i klasserommet. Ulike løsninger etableres i lærernes strategier, valg og beslutninger. Det at utfordringene oppleves til dels forskjellig hos lærerne og at lærerne finner ulike løsninger på disse må forstås i forhold til de praksisfelleskap lærerne deltar og i forhold til de enkelte læreres kompetanse, erfaring og ansiennitet i lys av de ulike rammebetingelsene for den enkelte skole. Således tegnes et bilde av vurdering i musikkfag som et relasjonelt fenomen, noe som er uttrykt i ulike didaktiske modeller og som i denne studien er beskrevet slik det utspiller seg i praksis.

Med utgangspunkt i denne studiens resultater og de drøftinger som er foretatt på bakgrunn av disse, vil jeg avslutte med å skissere det som for meg peker seg ut som mulige scenarier for musikkfaget. Et scenario forstås her som en beskrivelse av hvordan musikkfaget kan se ut i nærmeste fremtid og hvilke eventuelle tiltak som kan iverksettes for å utvikle faget i den ene eller andre retning. Jeg konkluderer ikke på noen av disse scenarioene, men velger heller å utforme dem som spørsmål som kan diskuteres videre i det

musikkpedagogiske miljøet, i lærerutdanningen og kanskje danne utgangspunkt for fremtidige forskningsprosjekt. Å avslutte denne studien med å skissere slike scenarioer, mulige alternativer eller fremtidsbilder av mer *utopisk* karakter, er videre i samsvar med det Heimann/Schulz-modellen for undervisningens struktur- og faktoranalyse legger opp til (se Gudem 2011: 53, se også avsnitt 6.2).

Et musikkfag med tilstrekkelige rammer

De didaktiske kategoriens interdependens (Schulz 1965; Bjørndal og Lieberg 1975) gjør at ulike scenarioer for musikkfaget også må kunne peke utover de scenarioene som handler om å forandre eller raffinere selve vurderingspraksisen til lærerne. Vi har for eksempel sett at veldig mange av utfordringene knyttet til vurderingsarbeidet, både den formative og den summative varianten, skyldes musikkfagets rammevilkår. På grunn av liten tid, mange elever, få egnede rom og lite utstyr har lærerne store utfordringer med å gjennomføre en undervisning med tilhørende vurderingspraksis i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner. Det betyr ikke at musikkklærere ikke får til noe. Det er mange lærere rundt om i landet som gjør en fantastisk innsats både for elevene og for musikkfaget under eksisterende rammebetingelser. Men kvalitativt god musikkundervisning krever ressurser. Ved å bedre rammevilkårene for musikkfaget i ungdomsskolen ville lærerne hatt større forutsetninger for å kunne gjennomføre en god musikkundervisning som ville svare på Kunnskapsløftets intensjoner. De ville samtidig kunne implementere en god variant av «vurdering for læring» i musikkfaget i tillegg til å ha større mulighet til å vektlegge læringsaktiviteter som var vanskelig å innlemme i det formelle vurderingsarbeidet – det ville være tilstrekkelig tid igjen til å «måle det læreren skulle måle». Med forbedrede rammevilkår ville lærerne også ha større forutsetninger for å trygge vurderingsarbeidet frem mot standpunkt karakteren både med tanke på elevens muligheter til å forbedre sine resultater og for lærerens «forsvar».

Å satse på musikkundervisning i dagens skole, ved å bedre rammevilkårene for musikkfaget, synes derimot å være av utopisk karakter. Hvorfor skal vi bruke masse ressurser på å ruste opp musikkrommene, ansette flere musikkklærere eller øke rammetimetallet når elevene leser for dårlig, ikke forstår

grunnleggende matematikk eller dropper ut av skolen? Og hvilken samfunnsnytte har egentlig musikkundervisningen? Slike spørsmål må kunne besvares fra det musikkpedagogiske miljøet. Den musikkpedagogiske forskningen må fortsette å formidle innspill til grunnlagstenkingen slik at musikkklærere og –lærerutdannere kan delta i legitimeringsdebatten med gode argumenter. Når det ser ut som at de etablerte argumentene ikke i tilstrekkelig grad har vunnet frem, tyder dette på at det fremdeles er en jobb å gjøre, både for forskningen og den offentlige formidlingen av denne.

Et musikkfag med tilpassede ambisjoner

Dersom musikkfaget opprettholdes i sin nåværende «marginaliserte» form, kan kanskje et alternativ være å senke ambisjonsnivået. Kanskje er det slik at selve fagplanen forventer for mye av elevene og lærerne gitt de rammevilkårene som gjelder for musikkfaget? Kanskje er det slik at musikkfaget kunne fokusert på færre emner og aktivitetsformer? Hva med å gjøre musikkfaget til et rent sangfag igjen? Hva med å utelukkende basere musikkfagets tildelte ressurser til å gjennomføre rene gitarkurs etter modell fra musikk skolens opplæring? Kanskje elevene bare skal jobbe med musikkproduksjon på data? Eller hva med å gjøre musikkfaget til et rent lyttfag med musikkhistorie, teori og analyse? Et slikt fag ville kanskje være det mest «effektive» faget med hensyn til musikkfagets strukturelle rammer i møte med vurderingsutfordringene? Slike prioriteringer blant de vell av muligheter for innhold og aktivitetsformer i musikkfaget kunne føre til at både elever og lærere får tilstrekkelig tid til å utvikle noe godt nok. Først da vil musikkfaget bli et fag som vil kunne svare på ambisjonene om «mer kunnskap» og «mer læring». Jeg sier ikke at det er en god løsning, men rammevilkårene for musikkfaget fører oss i en retning der vi kanskje er nødt til å revurdere musikkfagets utforming på nasjonalt plannivå. En mulighet som heller ikke virker totalt utopisk, gitt dagens skolepolitiske klima, er en ungdomsskole uten et obligatorisk musikkfag. Sett at musikkfaget fortsetter i en nedadgående utvikling der musikkklærere må kjempe for å opprettholde fagets plassering gjennom stadige tilpasninger eller innstramninger, blir spørsmålet om musikkfaget gjør større skade enn nytte. Christopher Small konkluderer i hvert fall: «I can see no alternative to taking the teaching of music out of schools» (Small 2010: 288).

Alternativet er at vi fortsetter som før og at elevene får en smakebit på mange forskjellige kunnskaps- og ferdighetsområder. Kanskje slike smakebiter tross alt vil kunne vekke en interesse og et engasjement hos flere elever, slik at de på egen hånd fortsetter med musikk eller oppsøker en mer spesialisert musikkundervisning utenfor skolen. En løsning på vurderingsutfordringene knyttet til det summative aspektet i skolens musikkfag ville da kanskje være at det fra sentralt hold ble utarbeidet kvalitetsforventninger som var tydeligere enn dagens kompetansemål, noe som leder oss til et nytt scenario.

Et musikkfag med nasjonale vurderingskriterier

En av utfordringene til lærerne i vurderingssammenheng handler om en usikkerhet rundt hva som bør forventes av musikalske kunnskaper og ferdigheter hos elevene på gitte trinn. Hva er en god elevkomposisjon? Hvor mange akkorder på gitar bør en elev kunne? Hva skal man forvente av en elevkoreografi? Et forsøk på å imøtekomme denne usikkerheten kunne vært tydeligere signaler fra sentralt hold på hva som bør gjelde i musikkfaget. Til tross for at det nå er formulert kompetansemål i musikk er det langt fra noen allmenn oppfatning, slik vi finner det i lese-, skrive- og regnekunnskapen, om hva elevene skal kunne prestere i spill, sang og dans på gitte trinn. Hvorfor er det slik at musikkklærere skal sitte rundt på hver sin skole å selv bestemme hva som er godt nok? På den andre siden ville slike sentralt utarbeidede vurderingskriterier redusert musikk lærernes muligheter til å utforme musikkfaget lokalt. I denne studien har vi sett at lærerne verdsetter den muligheten de har til selv å kunne skape et musikkfag med utgangspunkt i egen kompetanse og interesser. Alternativet til et scenario med et musikkfag med nasjonalt definerte vurderingskriterier og føringer på innhold ville være å legge til rette for mer utveksling og samarbeid mellom musikkklærere på tvers av skoler og på tvers av trinn. Slike samlinger blir tidvis initiert fra utdanningsinstitusjonene og fra lokale skolemyndigheter, men burde kanskje i større grad blitt etablert som en regulær og kontinuerlig arena for idéutveksling, inspirasjon og «realitetssjekk». Slike møtepunkt kan også være

en arena for videre forskning og kan også fra utdanningsinstitusjonene initieres som aksjonsstudier.⁹³

Et musikkfag som forvaltes av kompetente musikklærere

Dersom det forventes at musikklæreren selv, eller i samarbeid med andre, skal bestemme hva som skal forventes av elevene etter endt opplæring, fordrer det god musikkfaglig kompetanse. Det burde i så måte være opplagt at musikkfaget i ungdomsskolen, på lik linje med andre fag, skulle forvaltes av lærere med høy faglig og pedagogisk kompetanse. Når det er sagt vil ikke formell utdanning i seg selv garantere for at lærere klarer å gjennomføre god og relevant musikkundervisning og heller ikke at vurderingsarbeidet blir fritt for problemer og utfordringer. Men utdanning kan bidra til å gi lærerne et blikk for, og et språk til å forstå og lese undervisning og læring.

En av de store utfordringene til musikklærerne, som vi også har sett i denne studien, er å innlemme såkalte ekspressive mål i vurderingsarbeidet (Eisner 1985a, se avsnitt 5.2.1). Som kjent argumenterer Eisner for at mye av aktiviteten i kunstfag bør fokusere på prosesser der elevene får mulighet til å utforske, undre, prøve og feile i engasjerende skapende aktiviteter. I musikkfaget er det særlig i disipliner som improvisasjon og komposisjon slike ekspressive mål kan være fremtredende. Gjennom slike aktiviteter utvikles elevenes kreative tenkning hevdes det. Videre argumenterer Eisner for at undervisningen i kunstfag i større grad bør lede elevene inn på aktiviteter og uttrykksformer som opptar og interesserer den enkelte elev – at elevene selv

⁹³ Slike aksjonsstudier er omtalt tidligere i denne avhandlingen. Saunders og Holahan 1997; Stanley et al. 2002; Gynnild 2010, er eksempler på studier som konstruerer og validerer vurderingsverktøy for høyere utdanning. Hargreaves et al. 1996; Winter og Lehmann-Wermser 2012, er eksempler på studier som søker å utvikle en intersubjektiv forståelse hos grunnskolelærere for vurdering i musikkfag. Oslo kommunes veileder for vurdering i musikkfag (Sætre og Vinge 2009) er utviklet i samarbeid med musikklærere i grunnskolen og kan på tilsvarende vis sies å være et resultat av en aksjonsstudie i liten skala. Slike arbeid kunne blitt initiert i større deler av landet.

bør kunne velge i aktiviteter og uttrykksformer. Ekspresive mål blir vanskelig å innlemme i det formelle vurderingsarbeidet av flere grunner. En grunn er det faktum at man ikke uten videre kan definere måloppnåelse i form av atferdsmål i kreative prosesser *på forhånd*. Utfallet av en kreativ prosess vil føre til utallige løsninger og produkter som kan være like «gode» eller like «sanne» (Sætre og Vinge 2010: 174). En annen grunn kan være at vektlegging av elevenes egne interesser nødvendigvis vil føre til et mangfold av aktiviteter og uttrykksformer, noe som gjør at det vil være vanskelig å definere ett sett med kvalitetskriterier som skal gjelde for alle. Videre vil definerte mål i kreative prosesser fokusere mer på utfallet eller produktet enn på selve prosessen. En slik målrettet prosess vil kunne føre til at elevene blir mer fokusert på å gjennomføre arbeidet *rett*, enn i tilstrekkelig grad utforske muligheter og suksessivt komme frem til et resultat elevene selv er fornøyd med. Vi har sett i denne studien at lærerne enten prioriterer bort slike kreative læringsaktiviteter eller fokuserer langt mer på ferdighetsaspektet i det skapende arbeidet (arrangementskunnskap, instrumentbeherskelse ol.). Vi har også sett at i den grad noen lærere gjennomfører slike aktiviteter er det for at «elevene skal få litt frihet», en talemåte som på ett nivå kan gi inntrykk av at aktiviteten i seg selv ikke er så viktig. Vi har også sett eksempler på lærere som igangsetter kreativt og skapende arbeid uten å ha klargjort alle vurderingskriteriene på forhånd, men heller konstruerer og tilpasser disse underveis i arbeidet med utgangspunkt i hva de enkelte elevgruppene holder på med. Denne formen for holistisk vurderingstilgang fordrer kompetente og sikre musikk lærere. De må i den forbindelse ha en tilstrekkelig trygghet for å la elevene holde på selv, tilstrekkelig innsikt i skapende prosesser for å stille de rette spørsmålene og en improvisatorisk innstilling slik at læreren kan endre kursen og eventuelt «spillereglene» underveis til det beste for elevene.

Mange læringsaktiviteter i musikkfaget er, som vi har sett, relativt enkle å innlemme i det formelle vurderingsarbeidet da de oppleves av lærerne som konkrete og avgrensede og gjennom dette synliggjør elevenes kunnskaper og ferdigheter på en oversiktlig måte. Andre typer læringsaktiviteter er ikke av dette slaget, men burde like fullt kunne innlemmes i et bredt og allsidig musikkfag. En faglig kompetent musikk lærer har kanskje større forutsetning for å balansere disse ulike aktivitetene og velge vurderingstilganger som er

relevant i forhold til aktivitetens særpreg. En faglig kompetent musikk lærer har også kanskje en større forutsetning for å kunne foreta en holistisk vurdering til slutt i opplæringen som vektlegger alle sider ved elevenes læring. Vi har sett noen eksempler på hvordan lærere omtaler egen vurderingspraksis i lys av egen kompetanse og erfaring, men studien har ikke hatt et eksplisitt fokus på dette forholdet. Dette kunne være et tema for videre forskning.

Et musikkfag uten karakterer

Et musikkfag uten karakterer betyr ikke det samme som et musikkfag fri for vurdering. Det betyr kun at læreren slipper den delen av vurderingen som dreier seg om å sette «verdi» på elevenes kompetanse i form av et karakteruttrykk som skal føres inn i et vitnemål der det sammen med karakterer fra andre fag tjener en funksjon i videre seleksjonsprosesser. Alle andre former for vurdering, *underveisvurdering*, *egenvurdering*, *kammeratvurdering*, *tilbakemeldinger*, *fremovermeldinger* (sammen med en rekke andre formative vurderingsformer som det florerer av i vurdering for læring-pedagogikken) vil like fullt kunne være en integrert del av læringsprosessen. Slik har det for så vidt alltid vært (se Kvale 2008, se også avsnitt 9.2). Disse formene for vurdering der *novisen* tilegner seg kunnskaper og ferdigheter i praksisfelleskap og under kyndig veiledning fra *mesteren* forsvinner ikke med karakterene, men mange sentrale utfordringer knyttet til musikkfagets utforming og videre utvikling ville enkelt la seg løse i et slikt scenario. Uten karakterer i musikkfaget ville læreren kunne gjennomføre relevante faglige aktiviteter som kunne være inspirerende og engasjerende for elevene uten å måtte tenke på om elevenes prestasjoner kunne eller skulle la seg måle. Uten karakterer ville musikkfaget i grunnskolen kunne utvikles på fagets egne premisser, det vil si et fag som både var et kunnskaps- og ferdighetsfag og samtidig evnet å innlemme estetiske, kreative og kunstneriske aspekter i tilstrekkelig grad. Men det synes altså å være vanskelig å utvikle musikkfaget på fagets egne premisser uten å stå i fare for å miste status som «ordentlig fag». Hvis det er slik at faget får sin status ved at det vurderes på lik linje med de andre skolefagene og at standpunkt karakteren i ungdomskolen opprettholder fagets legitimitet, synes derfor eventuelt et forslag om å ta vekk karakterene i musikkfaget å være en dårlig idé. Hvilke alternative ordninger

kunne svart på det maktelementet i vurderingsordningen som ifølge lærerne sikrer musikkfagets relevans og elevenes arbeidsinnsats og motivasjon? Kanskje alternativet finnes i en tydeligere formidling av den kompetansen som utvikles i undervisningen og de produkter som utvikles på bakgrunn av elevenes ulike kompetanser? Dersom undervisningsinnholdet og aktivitetene i faget for eksempel innrettes mot at noe skal fremføres foran et publikum, skulle en tro at det ville være motiverende nok å jobbe for at fremføringen ble best mulig. Dersom læreren og elevene ikke trengte å tenke på at noe skulle måles i dette arbeidet med tanke på å kunne konkludere med reliable og valide karakterer, ville det kunne gi et større rom for mangfold i uttrykk og oppgaver. Elevene ville kunne bruke sin kompetanse eller sine interesser til å gjøre forestillingen kvalitativt best mulig. En form for *autentisk* summativ vurdering ville da være applausen elevene fikk av sine stolte foreldre eller fra andre publikummere de spilte og sang for. Mange ville kanskje synes at et slikt scenario er litt enkelt, naivt eller i beste fall søtt? Det får i så fall stå sin prøve. Applaus er nå en gang et av flere uttrykk for publikums verdsettelse av en fremføring. Den er dermed autentisk i den form at et slikt vurderingsuttrykk er grunnleggende i musikklivet (også) utenfor skolen. Den er i høyeste grad summativ – for utøveren markerer den en avslutning på noe som er innøvd og fremført. Den gjør godt og vil således inspirere – applausen er slik sett også en tilbakemelding som vil kunne peke fremover. Et scenario som legger opp til formidling av den kompetansen som utvikles i og gjennom faget, gjennom konserter og opptredener på avslutninger og høytidsmarkeringer både i skolen og på andre institusjoner rundt skolen (f.eks. barnehager, eldresentre, fritidsklubber) ville kunne gjøre faget kvalitativt forskjellig fra andre fag i skolen, gitt elevene alternative erfaringer og samtidig være med på å bygge kultur på skolen og i nærmiljøet. Spørsmålet videre, gitt et slikt scenario der musikkfaget blir et rent scenisk fremføringsfag, er hvordan man kan innlemme all den musikkfaglige forståelse og kunnskap man ikke får «applaus» for, og i hvilken grad. Et slikt scenario understreker med andre ord betydningen av Nielsens (2006) snevre didaktikkbegrep: «Hva er det, som er viktig(s)t å lære og derfor undervise i og hvorfor? (ibid.: 251) – et spørsmål, som på bakgrunn av de scenarioene jeg har skissert her avslutningsvis, ser ut til å bli et sentralt spørsmål i musikkdidaktisk tenkning i uoverskuelig fremtid.

14. Litteratur

Abbott, H. Porter. (2008). *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.

Abeles, Harold F. (2010). Assessing music learning. I H. F. Abeles & L. A. Custodero (Red.), *Critical issues in music education: contemporary theory and practice* (s. 167-193). Oxford: Oxford university press.

Alexander, Robin J. (2001). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.

Alvesson, Mats, & Sköldbberg, Kaj. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Amabile, Teresa M. (1996). *Creativity in context: update to The social psychology of creativity*. Boulder, Colo.: Westview Press.

Arfwedson, Gerhard. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige? Tilrettelagt for norske forhold av Egil Viken*. Oslo: Tanum-Norli.

Arnesen, Gunnar. (1978). *Vi lager instrumenter: med fotos, tegninger og byggebeskrivelser til 50 ulike instrumenter*. [Oslo]: Aschehoug.

Bakke, Stein. (1995). *Kreativ med musikk : skapande aktivitetar i musikkfaget*. Oslo: Samlaget.

Ballantyne, Julie, & Packer, Jan. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299-312.

Bamford, Anne. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011: report*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

- Bergesen, Helge Ole. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Bjørkvold, Jon-Roar. (1989). *Det musiske menneske : barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Oslo: Freidig forl.
- Bjørndal, Bjarne, & Lieberg, Sigmund. (1975). *Innføring i økopedagogikk: en studiebok for lærere*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørndal, Bjarne, & Lieberg, Sigmund. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Black, Paul J. (1998). *Testing: friend or foe? : the theory and practice of assessment and testing*. London: Falmer Press.
- Black, Paul, & Wiliam, Dylan. (1998b). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7.
- Black, Paul, & Wiliam, Dylan. (1998a). Inside the black box : raising standards through classroom assessment. London: GL Assessment.
- Black, Paul, Harrison, Christine, Lee, Clare, Marshall, Bethan, & Wiliam, Dylan. (2003). *Assessment for learning : putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Bouij, Christer. (1998). «Musik - mitt liv och kommande levebröd»: en studie i musiklärares yrkessocialisation. Musikhögskolan, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Bourdieu, Pierre, & Wacquant, Loïc J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.
- Bourdieu, Pierre. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre. (1990). *The logic of practice*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre. (1995). *Distinksjonen : en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, Pierre. (2005). *Udkast til en praksisteori : indledt af Tre studier i kabylsk etnologi*. København: Hans Reitzel.

- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bresler, Liora. (1998). The Genre of School Music and its Shaping by Meso, Micro, and Macro Contexts. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 2-18.
- Broadfoot, Patricia. (2008). Assessment for learners. Assessment literacy and the development of learning power. I A. Havnes & L. McDowell (Red.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (s. 213-223). New York: Routledge.
- Broady, Donald, & Palme, Mikale. (1989). Pierre Bourdieu kultursociologi. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne : Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu* (s. 181-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Broady, Donald. (1999). Det svenska hos rammefaktorteorin. Lokalisert på: <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/broady.pdf> *Pedagogisk forskning i Sverige* (Vol. 4, pp. 111-121).
- Brophy, Timothy S. (2000). *Assessing the developing child musician: a guide for general music teachers*. Chicago, Ill.: GIA Publications.
- Brune, John A. (1974). *Resonant rubbish*. London: English Folk Dance and Song Society.
- Bryant, Antony, & Charmaz, Kathy (red). (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Byo, Susan J. (1999). Classroom Teachers' and Music Specialists' Perceived Ability to Implement the National Standards for Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111-123.
- Byrne, Charles, & Sheridan, Mark. (2000). The Long and Winding Road: The Story of Rock Music in Scottish Schools. *International Journal of Music Education*, 36(1), 46-57.
- Byrne, Charles, MacDonald, Raymond, & Carlton, Lana. (2003). Assessing creativity in musical compositions: flow as an assessment tool. *British journal of music education*, 20(03), 277-290.

- Bøyum, Steinar. (2010). Kunnskap og vurdering. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 83-98). Trondheim: Tapir akademisk.
- Callewaert, Staf. (1994). *Kultur, pædagogik og videnskab : habitus-begrebet og praktikteorien hos Pierre Bourdieu*. København: Akademisk Forlag.
- Christophersen, Catharina. (2009). *Rytmaskundervisning som estetisk praksis: en casestudie* (Vol. 2009:2). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Clark, Christopher M., & Peterson, Penelope L. (1986). Teachers' thought processes. I M. C. Wittrock (Red.), *Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan.
- Clark, Christopher M., & Yinger, Robert J. (1977). Research on Teacher Thinking. *Curriculum Inquiry*, 7(4), 279-304.
- Colwell, Richard. (2003). The Status of Arts Assessment: Examples from Music. *Arts Education Policy Review*, 105(2), 11-18.
- Colwell, Richard. (2006). Assessment's potential in music education. I R. Colwell (Red.), *MENC handbook of research methodologies* (s. 199-271). New York: Oxford University Press.
- Corbin, Juliet M., & Strauss, Anselm L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Costantino, Tracie, & Bresler, Liora. (2010). Assessment in Schools - Creative Subjects. I P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Red.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (s. 262-267). Oxford: Elsevier.
- Crooks, Terence J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Dahllöf, Urban. (1998). En återblick på det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet och några av dess senare utlöpare. I R. Kvalsund & U. Dahllöf (Red.), *I lärande fellopp : helsingsskrift til Urban Dahllöf på 70-årsdagen* (s. 11-45). Volda: Høgskulen i Volda.
- Dale, Erling Lars, & Wærness, Jarl Inge. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforl.

- Dale, Erling Lars, Ulstrup Engelsen, Britt, & Karseth, Berit. (2011). Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform. Lokalisert på: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/PFI_sluttrapport_2011.pdf.
- Dale, Erling Lars. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforl.
- Dearden, R. F. (1979). The Assessment of Learning. *British Journal of Educational Studies*, 27(2), 111-124.
- Dobson, Stephen, Eggen, Astrid, & Smith, Kari (red.). (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dobson, Stephen. (2010). Nasjonale og internasjonale utfordringer innen elev- og lærlingvurdering. I S. Dobson & K. R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 24-36). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Dyndahl, Petter (1994). Musikk - teknologi - didaktikk: Fem teser om framtidens musikkundervisning. I P. Dyndahl & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (s. 135-148). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dyndahl, Petter. (2002). *Musikk/teknologi/didaktikk: om digitalisert musikkundervisning, dens diskursivitet og (selv)ironi* (Vol. nr 152). Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Dyndahl, Petter. (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer : artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 73-91). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Eisner, Elliot W. (1985a). *The Art of educational evaluation: a personal view*. London: Falmer Press.
- Eisner, Elliot W. (1985b). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, Elliot W. (1998a). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

- Eisner, Elliot W. (1998b). *The kind of schools we need: personal essays*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Eisner, Elliot W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven and London: Yale university press.
- Elliott, David J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elstad, Eyvind. (2009). Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(2), 173-189.
- Enger, Anne. (2013). Kulturutredningen 2014: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 18. mars 2011: avgitt til Kulturdepartementet 4. mars 2013 (Vol. NOU 2013:4). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Engh, Knut Roar, & Dobson, Stephen. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Engh, Knut Roar, Dobson, Stephen, & Høihilder, Eli Kari. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Engh, Knut Roar. (2011). *Vurdering for læring i skolen : på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Espeland, Magne, Allern, Tor-Helge, Carlsen, Kari, & Kalsnes, Signe. (2010). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning: en utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2010*, i samarbeid med høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Espeland, Magne. (1991). *Musikk i bruk*. Rommetveit: Stord lærarhøgskule.
- Fautley, Martin. (2007). Lost in translation: The changed language of assessment i music education. *NAME Magazine*, 6(21), 2-4.
- Fautley, Martin. (2010). *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.

Folkestad, Göran. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British journal of music education*, 23(02), 135-145.

Frith, Simon. (1996). *Performing rites : on the value of popular music*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Gabrielsson, Alf. (2003). Music Performance Research at the Millennium. *Psychology of Music*, 31(3), 221-272.

Gadamer, Hans-Georg. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Academica.

Glaser, Barney G., & Strauss, Anselm L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Green, Lucy. (2002). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.

Gundem, Bjørg Brandtzæg. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforl.

Gynnild, Vidar. (2010). Kriterier og skjønn i evaluering: en kasusstudie i utøvende musikkutdanning (Vol. 2010-4). Oslo: NOKUT.

Hall, Kathy, Collins, Janet, Benjamin, Shereen, Nind, Melanie, & Sheehy, Kieron. (2004). SATurated models of pupildom: Assessment and inclusion/exclusion. *British Educational Research Journal*, 30(6), 801-817.

Hanken, Ingrid Maria, & Johansen, Geir. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Hanna, Wendell. (2007). The new Bloom's Taxonomy: Implications for music education. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 7-16.

Hargreaves, David J., Galton, Maurice J., & Robinson, Susan. (1996). Teachers assessments of primary children's classroom work in the creative arts. *Educational Research*, 38(2), 199-211.

Hartberg, Egil Weider, Dobson, Stephen, & Gran, Lillian. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Hattie, John, & Timperley, Helen. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, John. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Havnes, Anton, & McDowell, Liz. (2008). *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education*. New York: Routledge.
- Heimann, Paul, Otto, Gunter, & Schulz, Wolfgang. (1965). *Unterricht - Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Hickey, Maud. (2001). An Application of Amabile's Consensual Assessment Technique for Rating the Creativity of Children's Musical Compositions. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 234-244.
- Hickey, Maud. (2012). Standards, assessment and creativity in American music education: Intersection of opportunities. I T. Brophy (Red.), *Music assessment across Cultures and Continents: The culture of shared practice*. Proceedings of the 3rd International Symposium on Assessment in Music Education, University of Bremen, Bremen, Germany (s. 15-35). Chicago: GIA Publications, Inc.
- Hodgson, Janet, Rønning, Wenche, Skogvold, Anne Sofie, & Tomlinson, Peter. (2010). *Vurdering under Kunnskapsløftet : læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis* (Vol. nr. 17/2010). Bodø: Nordlandsforskning.
- Imsen, Gunn. (2006). Almenn didaktikk og fagdidaktikk - mellom danning og utdanningspolitikk. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning* (s. 243-257). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn. (2009). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Jank, Werner, & Meyer, Hilbert L. (2009). *Didaktiske modeller: grundbog i didaktik*. København: Gyldendal.
- Jiveskog, Lars-Olof, Åsén, Gunnar, & Pettersson, Sten. (1978). *Lärare om teckning och musik i grundskolan*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning. Institutionen för pedagogik.

- Johansen, Geir Rosenløv. (1994). Evaluering av musikkundervisning. I P. Dyndahl & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (s. 49-61). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Johansen, Geir. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan: en intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne* (Vol. 2003:3). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jørgensen, Harald. (1982). *Sang og musikk: et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Oslo: Aschehoug.
- Jørgensen, Harald. (1997). Den reflekterte øver. En fagdidaktisk modell for øving. I B. Olsson, F. V. Nielsen & H. Jørgensen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (Vol. 1997:2, s. 105-121). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kalsnes, Signe. (2008). Musikk. I E. M. Halvorsen (Red.), *Didaktikk for grunnskolen : fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*. Bergen: Fagbokforl.
- Kinney, Daryl W. (2009). Internal Consistency of Performance Evaluations as a Function of Music Expertise and Excerpt Familiarity. *Journal of Research in Music Education*, 56(4), 322-337.
- Kjeldstadli, Knut. (1996). Habitusser og andre troll – på sporet av vår egen underjordiske : En kommentar til Pierre Bourdieus begrep om habitus. *Dugnad*, 22(3), 3-22.
- Kjørup, Søren. (2008). *Humanioras historie og grundproblemer* (Vol. 1). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Krüger, Thorolf (1994). Musikk lærerutdanningen som et sosialt felt : Noen refleksjoner om hva som påvirker kunnskapsinnholdet i utdanning og i egen undervisningspraksis. I P. Dyndahl & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (s. 177-208). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Krüger, Thorolf. (2000). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: two case studies of teachers at work* (Vol. no. 1/2000). Bergen: Høgskolen.

- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, Steinar. (2000). Eksamen som konstruksjon av kunnskap. *UNIPED*(3), 6-22.
- Kvale, Steinar. (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.
- Künzli, Rudolf. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. I I. Westbury, S. Hopman & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: the German didaktik tradition* (s. 41-54). London, New York: Routledge.
- Lagerstrøm, Bengt Oscar. (2007). *Kompetanse i grunnskolen: hovedresultater 2005/2006* (Vol. 2007/21). Oslo: SSB.
- Lauvås, Per, & Handal, Gunnar. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lilliedahl, Jonathan, & Georgii-Hemming, Eva. (2009). Parental Expectations of the Swedish Municipal School of Arts. *British journal of music education*, 26(3), 257-271.
- LK06 – *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lundgren, Ulf P. (1984). Rammefaktorteoriens historia. I D. Broady & U. P. Lundgren (Red.), *Skeptron 1. Rätten att tala* (s. 69-81). Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Lundgren, Ulf P. (1986). *Att organisera skolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- L97: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1997). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Madhaus, George F., & Kellaghan, Thomas. (1992). Curriculum evaluation and assessment. I P. W. Jackson (Red.), *Handbook of research on curriculum: a*

- project of the American Educational Research Association* (s. 119-154). New York: Macmillan.
- Mager, Robert Frank. (1990). *Preparing instructional objectives*. London: Kogan Page.
- Marsdal, Magnus E. (2012). *Kunnskapsbløffen: skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Forl. manifest.
- McPherson, Gary E., & Thompson, William Forde. (1998). Assessing music performances: Issues and influences. *Research Studies in Music Education*(10), 12.
- Miles, Matthew B., & Huberman, A. Michael. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Mills, Janet. (2005). *Music in the school*. Oxford: Oxford University Press.
- Murphy, Regina, & Espeland, Magne. (2007). Making connections in assessment and evaluation in arts education. I L. Bresler (Red.), *International handbook of research in arts education* (s. 337-340). Dordrecht: Springer.
- Murphy, Regina. (2007). Harmonizing assessment and music in the classroom. I L. Bresler (Red.), *International handbook of research in arts education* (s. 361-379). Dordrecht: Springer.
- Nerland, Monica. (2004a). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer : artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 46-56). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Nerland, Monika. (2004b). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* (Vol. 2004:1). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, Frede V. (1997). Didaktikkens grundspørsmål i fagdidaktisk perspektiv. I E. Jensen (Red.), *Didaktiske emner - belyst gjennom 12 artikler af Carl Aage Larsen & C.A Høegh Larsen* (s. 249-271). København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Danmarks Lærerhøgskole.
- Nielsen, Frede V. (1994). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.

- Nielsen, Frede V. (1999). *Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreper og distinktioner i genstandsfeltet.* (= Skolefag, Læring og Dannelse. Arbejdsrapporter 14). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Nielsen, Frede V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. I K. Scnack (Red.), *Didaktik på kryds og tværs* (s. 25-45). København: DPU's forlag.
- Nielsen, Frede V. (2006). Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold. I B. G. Hansen & A. Tams (Red.), *Almen Didaktik. Relationer mellem undervisning og læring* (s. 249-271). København: Billesø & Baltzer.
- Nierman, Glen E. (2012). Making the case for high-stakes assessment in music. I T. Brophy (Red.), *Music assessment across Cultures and Continents: The culture of shared practice.* Proceedings of the 3rd International Symposium on Assessment in Music Education, University of Bremen, Bremen, Germany (s. 97-107). Chicago: GIA Publications, Inc.
- Nordahl, Thomas, Kostøl, Anne, Sunnevåg, Anne-Karin, Aasen, Ann M., Løken, Gro, Dobson, Stephen & Knudsmoen, Hege (2012). *Dette vet vi om vurderingspraksis.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Odena, Oscar, & Welch, Graham F. (2007). The influence of teachers' backgrounds on their perceptions of musical creativity: A qualitative study with secondary school music teachers. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 71-81.
- Olsson, Bengt. (2001). Scandinavia. I D. J. Hargreaves & A. C. North (Red.), *Musical development and learning: the international perspective* (s. 175-186). London: Continuum.
- Orr, Susan. (2010). 'We kind of try to merge our own experience with the objectivity of the criteria': The role of connoisseurship and tacit practice in undergraduate fine art assessment. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 9(1), 5-19.
- Ottosen, Anna L. (2011). Utdanning og ulikhet : forklaringsmodeller og tilpasset opplæring som tiltak. I P. Dyndahl, T. O. Engen & L. I. Kulbrandstad (Red.),

Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning : bidrag til kunnskapsområder i endring (s. 51-76). Vallset: Oplandske bokforl.

Patton, Michael Quinn. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Pederson, Patricia Velde. (2007). What Is Measured Is Treasured: The Impact of the No Child Left Behind Act on Nonassessed Subjects. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(6), 287-291.

Pinar, William F. Reynolds, William M. Slattery, Patrick & Taubman, Peter M. (1995). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: P. Lang.

Polanyi, Michael. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.

Prange, Klaus. (2004). Bildung: a paradigm regained. *European Educational Research Journal*, 3(2), 501-509.

Prieur, Annick, & Rosenlund, Lennart. (2010). Danske distinksjoner. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder : ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 111-128). Oslo: Universitetsforl.

Prieur, Annick, & Sestoft, Carsten. (2006). *Pierre Bourdieu : en introduktion*. København: Reitzel.

Prieur, Annick. (2005). Forord. I P. Bourdieu. *Udkast til en praksisteori : indledt af Tre studier i kabyisk etnologi* (s. 7-18). København: Hans Reitzel.

Prøitz, Tine Sophie, & Borgen, Jorunn Spord. (2010). Rettferdig standpunktvurdering - det (u)muliges kunst?: Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen (Vol. 16/2010). Oslo: NIFU STEP.

Riessman, Catherine Kohler. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, Calif.: Sage.

Riessman, Catherine Kohler. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.

Ruud, Even. (1979). *Musikkpedagogisk teori*. Oslo: Norsk musikforlag.

- Ruud, Even. (1983). *Musikken - vårt nye rusmiddel?: om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Ruud, Even (1994). Musikkundervisning, relativisme, identitet og verdivalg. I P. Dyndahl & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (s. 15-28). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Ruud, Even. (1995). Kvalitativ metode i musikkpedagogisk forskning. I I. M. Hanken & H. Jørgensen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (Vol. 1995:2, s. 139-152). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, Even. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforl.
- Sadler, D. Royce. (1987). Specifying and Promulgating Achievement Standards. *Oxford Review of Education*, 13(2), 191-209.
- Sadler, D. Royce. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, D. Royce. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194.
- Sadler, D. Royce. (2007). Perils in the meticulous specification of goals and assessment criteria. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 387-392.
- Sadler, D. Royce. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.
- Sandberg, Ralf. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv: några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. HLS Förlag, Stockholm.
- Saunders, T. Clark, & Holahan, John M. (1997). Criteria-Specific Rating Scales in the Evaluation of High School Instrumental Performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 259-272.
- Schulz, Wolfgang. (1965). Unterricht - Analyse und Planung. I P. Heimann, G. Otto & W. Schulz (Red.), *Unterricht - Analyse und Planung* (s. 13-47). Hannover: Schroedel.

- Sestoft, Carsten. (2006a). Felt : Begreper og analyser. I A. Prieur & C. Sestoft (Red.), *Pierre Bourdieu : en introduktion* (s. 157-184). København: Reitzel.
- Sestoft, Carsten. (2006b). Om Pierre Bourdieu og hans værk. I A. Prieur & C. Sestoft (Red.), *Pierre Bourdieu : en introduktion* (s. 9-22). København: Reitzel.
- Sheridan, Mark, & Byrne, Charles. (2002). Ebb and flow of assessment in music. *British journal of music education*, 19(2), 135-143.
- Silverman, Michael J. (2011). Developing and testing the guitar songleading performance scale (GSPS). *International Journal of Music Education*, 29(3), 283-293.
- Small, Christopher. (2010). Afterword. I R. Wright (Red.), *Sociology and music education* (s. 283-290). Farnham: Ashgate.
- Smith, Kari. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. Eggen & K. r. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 23-39). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stake, Robert E. (2005). Qualitative case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 443-466). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Stanley, Michael, Brooker, Ron, & Gilbert, Ross. (2002). Examiner Perceptions of Using Criteria in Music Performance Assessment. *Research Studies in Music Education*, 18(1), 46-56.
- Steinsholt, Kjetil, & Dobson, Stephen. (2011). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Stobart, Gordon. (2008). *Testing times: the uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Strauss, Anselm L., & Corbin, Juliet M. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Stålhammar, Börje. (1991). *Grounded Theory och musikpedagogik: teogenerering med empirin som grund*. Örebro: Musikhögskolan vid Örebro universitet.
- Swanwick, Keith. (1988). *Music, mind, and education*. London: Routledge.

- Swanwick, Keith. (1998). The Perils and Possibilities of Assessment. *Research Studies in Music Education*, 10(1), 1-11.
- Swanwick, Keith. (1999). *Teaching music musically*. London: Routledge.
- Sætre, Jon Helge, & Vinge, John. (2009). *Vurdering i musikk på ungdomstrinnet: veileder*. Oslo: Oslo kommune, Utdanningsetaten.
- Sætre, Jon Helge, & Vinge, John. (2010). Musikk og vurdering. I S. Dobson & K. R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 166-177). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Sætre, Jon Helge. (2006). Barns musikkskapning. I K. Steinsholt & H. Sommero (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 133-154). Oslo: Damm.
- Sætre, Jon Helge. (2010). Vurdering. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis* (s. 73-85). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thornton, Sahra. (2006). Understanding hipness : Subcultural capital as feminist tool. I A. Bennett, B. Shank & J. Toynbee (Red.), *The Popular music studies reader*. London: Routledge.
- Thorpe, Vicki. (2012). Assessment rocks? The assessment of group composing for qualification. *Music Education Research*, 14(4), 417-429.
- Torrance, Harry. (2011). Using Assessment to Drive the Reform of Schooling: Time to Stop Pursuing the Chimera? *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 459-485. doi: 10.1080/00071005.2011.620944
- Tyler, Ralph W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Et Felles løft for bedre vurderingspraksis: en veiledning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Varkøy, Øivind. (2003). *Musikk - strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Varkøy, Øivind. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring - i Kunnskapsløftet. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis* (s. 23-37). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Varkøy, Øivind. (2012). *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forl.
- Vinge, John. (2012). Analytiske og holistiske tilganger til vurdering : en teoretisk drøfting av vurderingsstrategier og vurderingshandlinger i musikkfaget (s. 199-220). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Westbury, Ian. (1998). Didaktik and Curriculum Studies. I B. B. Gudem & S. Hopman (Red.), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang Publishing.
- Westbury, Ian. (2000). What might Didaktik teach Curriculum? I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice : the German didaktik tradition* (s. 15-39). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Winter, Carolin, & Lehmann-Wermser, Andreas. (2012). «Subjective theories» of primary school music teachers relating to the acquisition of competencies: a qualitative study in a school development project. I T. Brophy (Red.), *Music assessment across Cultures and Continents: The culture of shared practice*. Proceedings of the 3rd International Symposium on Assessment in Music Education, University of Bremen, Bremen, Germany (s. 271-276). Chicago: GIA Publications, Inc.
- Zandén, Olle. (2010). *Samtal om samspel: kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet* (Vol. nr 18). Göteborg: Nämnden för konstnärligt utvecklingsarbete (NKU) vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Aakvaag, Gunnar C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forl.

Appendiks

I appendiks legger jeg relevante dokumenter for studien. I første del presenteres ulike vurderingsverktøy: målformuleringer, kriterier, kjennetegn på måloppnåelse og oppgaveformuleringer. Disse dokumentene refereres til og omtales i avhandlingens resultatdel. Jeg legger disse dokumentene i appendiks dels som dokumentasjon, dels for å støtte opp resultatfremstillingen. Der ordlyden er lik i informantenes skjemaer, slås disse sammen.

Originalskjemaene har tilsvarende rubrikkmessig utforming, men presenteres i avhandlingen med lik visuell profil (skolelogoer, navn og andre visuelle kjennetegn er utelatt). Dette gjøres for å ivareta informantenes anonymitet.

I andre del av appendiks legger jeg ved intervjuguide, NSD-godkjenning og informasjon og samtykkeerklæring.

Del 1: Vurderingsverktøy

Appendiks 1: Kjennetegn på måloppnåelse gitar (Nina, Vilde, Lars, Rolf, Dag)

	Lav	Middels	Høy
Akkorder	Du kan spille akkordene hver for seg	Du kan spille akkordene i en sammenheng	Du kan spille akkordene rent og rytmisk i en sammenheng
Tabulatur *	Du kan gjenkjenne enkel tabulatur	Du kan gjengi og anvende ulike tabulaturer	Du kan lære deg en sang på egenhånd ved hjelp av tabulatur
Utførelse	Du kan framføre deler av sangen	Du kan tidvis framføre sangen uten stopp	Du har god flyt og framfører sangen uten stopp
Vanskelighetsgrad	Det er lav vanskelighetsgrad på det du framfører	Det er middels vanskelighetsgrad på det du framfører	Det er høy vanskelighetsgrad på det du framfører

* ikke med som vurderingsområde i Rolf og Lars sine skjema

Appendiks 2: Tillegg til skjema 1 (Dag)

	Kan noe	Kan godt	Kan veldig godt
Vanskelighetsgrad	Tre akkorder og takten på hvert slag Det er lav vanskelighetsgrad på det du fremfører	Fire akkorder og litt ekstra rytme Det er middels vanskelighetsgrad på det du fremfører	I tillegg til akkorder spiller du melodi etter tabulatur og kan bruke fingerspill Det er høy vanskelighetsgrad på det du fremfører

Appendiks 3: Tillegg til skjema 1 (Lars)

	Kan noe	Kan godt	Kan veldig godt
Rytme	Du spiller tidvis rytmisk med høyre hånd	Du spiller/ slår rytmisk på alle slagene med høyre hånd	Du spiller rytmiske variasjoner med høyre hånd
Sang	Du synger med på deler av sangen	Du synger med på sangen	Du synger i riktig toneart på hele sangen

Appendiks 4: Vurderingskriterier gitar (Thea)

	Kriterier
Karakter 2-3	Kan spille sangene på s. 18-19 Kan lese enkelt tabulatur s. 22 Vet hva gitarstrengene heter
Karakter 3-4	Kan spille «Tom Dooley» s. 35 Kan spille «What shall we do with the drunken sailor» s. 31 Kan spille «Achy breaky heart»
Karakter 4-5	Kan spille sangen på s. 43 på øret Kan spille «No matter what» Kan spille «Let i be» Kan spille kadens på s.47 Kan spille samspill for to gitarer s.23
Karakter 5-6	Kan stemme gitaren Kan spille en selvvalgt sang Kan spille «Beat it» Kan spille «Mamma Mia»
Felles	Det er viktig å ha en jevn rytme. Det skal være mulig å synge til gitarspillet. Fint om man synger samtidig som man spiller, eller at man får en medelev til å synge. Sittestilling og holdning er viktig!

Appendiks 5: Delmål for musikkfaget (Inge)

Kompetansemål*	Delmål 8. trinn	Delmål 9. trinn	Delmål 10. trinn
MUSISERING Bruke musikkens grunnelementer...	Elevene skal kunne bruke symbolene for akkordprogresjonen I V i spill på instrumenter	Elevene skal kunne bruke symbolene for akkordprogresjonen I IV V i spill på instrumenter	Elevene skal kunne bruke symbolene for akkordprogresjonen I II IV V VI i spill på instrumenter
KOMPONERING Improvisere over et eksisterende musikalsk materiale...	Enkelt, begrenset materiale tilpasset den sjangeren/ historiske epoken/ tema/ instrumentarie	Begrenset materiale tilpasset den sjangeren/ historiske epoken/ tema/ instrumentarie	Sammensatt materiale tilpasset den sjangeren/ historiske epoken/ tema/ instrumentarie

* Alle kompetansemålene er brutt ned i delmål hos Inge. Her refereres kun til de som omtales i resultatfremstillingen.

Appendiks 6: Kjenntegn på måloppnåelse musisering (Line)

*	Karakter 2	Karakter 3	Karakter 4	Karakter 5	Karakter 6	
Trommer	Slagverk	Kan lage lyder på ulike trommer	Kan kombinere basstromme og skarptromme i ujevn rytme	Kan kombinere basstromme og skarptromme i jevn rytme. Kan kobinere rytme bass, skarp og hi hat i ujevn rytme	Kan kobinere rytme bass, skarp og hi hat i jevn rytme	Mestrer de tekniske ferdighetene særdeles godt. Viser god groove-følelse og tegn til improvisasjon, som f.eks å spille fills. Fokus flyttes over fra teknisk mestring til musisering
	Håndtrommer		Kan kombinere ulike lyder på trommene i ujevn rytme	Kan kombinere enkle lyder på tromma i en ujevn rytme. Kan legge inn andre elementer som tramp og klapp i ujevn rytme	Kan kombinere flere lyder på tromma i jevn rytme. Kan involvere andre elementer som tramp og klapp	
Piano/keyboard	Akkordspill	Kan spille ulike toner	Kan lete seg fram til og spille to valgfrie akkorder	Kan akkompagnere en enkel sang med to akkorder, f.eks «Tom Dooley»	Kan akkompagnere en sang med tre akkorder eller mer, f.eks «Johnny B. Goode». Holde jevnt tempo	Kan akkompagnere en sang med minst tre akkorder. Fokus flyttes over fra teknisk mestring til musisering
	Melodispill		Kan lete seg fram til og spille en melodi med 5 ulike toner	Vet hvor alle tonene i C-dur ligger og kan lete seg fram til en enkel melodi	Kan spille en enkel melodi med flyt, f.eks «Bjørnen sover». Notespillingen er automatisert	

Gitar	Vet hvordan en skal behandle en gitar	Kan spille to valgfrie akkorder	Kan akkompagnere en enkel sang med to akkorder, f.eks «Tom Dooley»	Kan akkompagnere en sang med tre akkorder eller mer, f.eks «Johnny B. Goode». Holde jevnt tempo	Kan akkompagnere en sang med minst tre akkorder. Fokus flyttes over fra teknisk mestring til musisering

* Line har utarbeidet liknende kriterier på alle aktivitetsformer i faget. Her refereres kun til de som omtales i resultatfremstillingen.

Appendiks 7: Kjennetegn på måloppnåelse rytmisk spill (Nina)

	Lav	Middels	Høy
Rytme 1 & 2	Du klapper tidvis rytmisk korrekt	Du klapper for det meste rytmisk korrekt	Du klapper rytmisk korrekt i time med flyt
Trommer 1 & 2	Du klarer tidvis å kombinere hender og fot	Du klarer for det meste å kombinere hender og fot, og rytmen henger sammen	Du klarer å kombinere begge hender og fot, og spille rytmisk korrekt med flyt

Appendiks 8: Kjennetegn på måloppnåelse sang (Una)

	Under middels	Middels	Over middels
Sang/ stemmebruk	Du bruker stemmen og melodien kan tidvis gjenkjennes	Melodien kommer klart fram og høres tydelig	Melodien er godt innøvd og framføres, og synges med klar og ren stemme
Tekst	Du kan deler av teksten	Du kan hele teksten	Du framfører teksten slik at innholdet kommer godt fram
Deltakelse	Deltar	Deltar og bidrar under framføring	Bidrar og leder an under framføring

Appendiks 9: Oppgave og vurderingskriterier samspill (Mats)

Opgave:
<p>Gruppen skal øve inn en egenvalgt låt fra perioden 60- til 90-tallet. Noen spiller instrumenter, andre spiller rytmeinstrumenter, og noen er sangere og kor. Låta skal øves inn, framføres for klassen og spilles inn. Dere blir vurdert på framføring og på innspillingen. Framføring og innspilling blir i uke 44. Dere skal skrive en kort presentasjon av låta, med vekt på hvorfor den er viktig i sin periode, og hvorfor dere valgte den.</p> <p>Dere får øvingstid i storefri og etter skolen etter ønske og samtale med lærer. Dere får også øve i musikktimen uke 41 og 43, men som dere vet har vi begrenset med plass, så det er viktig at dere benytter dere av dette tilbudet.</p>
Vurderingskriterier:
<p>Alle bidrar under øving og framføring av låta.</p> <p>Det skal brukes instrumenter og vokal.</p> <p>Det vil bli lagt vekt på puls, rytme, harmoni og samspill, det vil si at låta må henge sammen og at de ulike instrumentene og sangen passer harmonisk og rytmisk.</p> <p>Det skal leveres inn en kort presentasjon av hvorfor dere valgte låta, og hvorfor den er viktig i sin periode av musikkhistorien. Maks 1 side.</p> <p>Det skal føres logg over øvingsperioden som leveres inn sammen med presentasjonen, der det står når dere har øvd, hvor langt dere kom og hvem som var på øvingen.</p>

Appendiks 10: Informasjon og vurderingskriterier band (Odd)

Informasjon til elevene:
<p>Del 1 (3 uker + spilleprøve): Alle velger seg et instrument som de ønsker å spille og utvikle seg på i den neste perioden. Man melder seg på et kurs hvor dere vil få en felles undervisning på instrumentet og samtidig få arbeide individuelt. Denne delen vil avsluttes med en spilleprøve som danner grunnlaget for gruppesammensetningene. De ulike instrumentene har ulik vanskelighetsgrad og det vil det vil også være av betydning for karakteren du får på prosjektet. I utgangspunktet skal man velge et instrument man ikke kan fra før – i selve bandprosjektet vil du få velge det instrumentet du spiller «til vanlig».</p> <p>Del 2 (5-6 uker): Nå flyttes fokus fra øving på et instrument til samspill i gruppe – dere blir satt sammen i band. Dere skal nå først få improvisere, deretter komponere og for så å arrangere fram en selvlaget låt. Dere vil få veiledning og hjelp underveis. Låta som dere til slutt kommer fram til vil være svært ulik fra band til band – avhengig av det nivået dere er på.</p> <p>Del 3 (1 uke): Alle gruppen skal til slutt spille låten inn i studio. Dette markerer slutten på prosjektet. Alle låtene blir å finne på klassens CD.</p>

Hva ser vi på når dere vurderes? På hvilket grunnlag settes karakteren?
<p><u>Vurderingskriterier:</u></p> <p>Spilleprøve: Kombinasjon av vanskelighetsgrad og ditt ferdighetsnivå på instrumentet er med på å bestemme karakteren.</p> <p>Samspill: Evne til å kommunisere musikalsk, bidra med å lage låta og selve spillingen bestemmer karakteren. Ditt bidrag i gruppeprosessen vil bli vurdert!</p> <p>Teoretiske ferdigheter: I komposisjon får du også bruk for notenavn, akkordnavn osv. Dette ser vi også på.</p> <p>Innspillingen: Selve låta og innspillingen av den skal til slutt vurderes. En sammensatt og lang låt med mye innhold blir naturlig nok vurdert annerledes enn en kort og enkel låt.</p> <p><u>Merk deg dette:</u></p> <p>Dette er et gruppeprosjekt, men det vil bli gitt individuelle karakterer.</p> <p>Arbeid gjennom hele året vil være avgjørende for standpunkt-karakteren.</p> <p>Lærerne setter sammen grupper utifra instrumentvalg og ferdigheter – det er ikke mulig å bytte grupper.</p> <p>Låta som dere komponerer vil være svært ulik fra gruppe til gruppe; alt fra kompliserte rockelåter med tekst og fullt orkestrester til enkle, instrumentale snutter – avhengig av det nivået du og gruppa velger å legge dere på.</p> <p>Det er svært positivt hvis noen velger å synge eller rappe på låta. Men husk at man i tillegg må velge et instrument.</p>

Appendiks 11: Kjennetegn på måloppnåelse band (Rolf)

	Lav	Middels	Høy
Eget instrument	Du kan litt på instrumentet ditt, men faller av og til ut av samspillet	Du spiller «rent»/riktig på instrumentet ditt og mestrer det slik at du ikke faller ut. Samspillet fungerer	Du behersker instrumentet ditt godt, og viser overskudd slik at du kan fokusere på å spille sammen med de andre
Samspill	Dere spiller låten tidvis sammen. Det henger ikke helt sammen rytmisk og melodisk. Dere har ikke tatt noen tydelige musikalske valg	Dere spiller låten ganske bra sammen, både rytmisk og melodisk, og dere har tatt noen musikalske valg	Dere spiller låten bra og stødig sammen, både når det gjelder rytme og melodi. Dere har tatt bevisste musikalske valg i forhold til utforming av låten
Utførelse	Utførelsen bærer preg av at man ikke får til samspillet, og det låter ikke overbevisende	Det låter til tider overbevisende og låten tenderer mot et eget uttrykk	Dere spiller med overbevisning og har utviklet et eget uttrykk

Appendiks 12: Vurderingsområder og mål komponering på data (Lars)

	Mål	Vurdering
Finne lyder som passer sammen	Å finne lyder som passer sammen.	
Sjanger	Å lage en sang. Måten sangen utvikler seg på må passe med det du har hatt med tidligere, slik at det høres ut som en sang. Få til en start og en slutt på sangen.	
Bruke programmet	Klare å bruke Acis Xpress. Utnytte de mulighetene programmet gir til å gjøre sangen mest mulig variert og spennende.	
Helhet		

Appendiks 13: Kjennetegn på måloppnåelse innspillingsprosjekt (Dag)

	Lav	Middels	Høy
Albumkurs			
Egenlaga låt		Laga låt, ikke helt ferdig	Laga låt, ferdig, godt innspilt, kreativitet
Grappesang	Liten grad deltakelse	Prøve å delta, men mangler litt på tekst og synger ikke alltid riktig	Deltar du aktivt, du kan teksten, kunne rytme, synge ganske rent
Grappa		Ha gjort oppgava, men med diverse mangler	Ha gjort oppgavene dine. Til tidsfrister og relativt selvstendig. Nivået har også noe å si

Appendiks 14: Kjennetegn på måloppnåelse komposisjon og grafisk notasjon (Rolf)

	Lav	Middels	Høy
Notasjon	<p>Symbolene illustrerer sjelden lydenes karakter</p> <p>Når hver lyd skal spilles, og hvilke som kommer sammen, er uklart</p> <p>Partituret gjenspeiler i liten grad tidsperspektivet</p> <p>Partituret er uoversiktlig</p>	<p>Symbolene illustrerer til en viss grad lydenes karakter</p> <p>Partituret viser stort sett når hver lyd skal spilles, og hvilke som kommer sammen</p> <p>Partituret står stort sett i forhold til tidsperspektivet</p> <p>Partituret er oversiktlig</p>	<p>Symbolene illustrerer tydelig lydenes karakter</p> <p>Partituret viser tydelig når hver lyd skal spilles, og hvilke som kommer sammen</p> <p>Partituret gjenspeiler tidsperspektivet</p> <p>Partituret er forseggjort og oversiktlig og pent å se på</p>
Form/ uttrykk	<p>Formen på komposisjonen bærer preg av at man ikke har tenkt over lydenes rekkefølge</p> <p>Det er tydelig at dere ikke har brukt lydene på en hensiktsmessig og gjennomtenkt måte</p> <p>Dere har ikke behandlet lydene slik at de står til hverandre og det musikalske spekteret er mangelfullt</p>	<p>Formen og oppbygningen på komposisjonen er gjennomtenkt i stor grad.</p> <p>Dere bruker lydvalg, dynamikk og tempo på en hensiktsmessig måte</p> <p>Dere har formet lydene noe, og lydene utfyller det musikalske spekteret</p>	<p>Formen og oppbygningen på komposisjonen er gjennomtenkt og naturlig</p> <p>Dere bruker lydvalg, dynamikk og tempo på en bevisst og kreativ måte</p> <p>Dere har bevisst formet lydene slik at de står i forhold til hverandre og utfyller det musikalske spekteret</p>
Presentasjon	<p>Dere presenterer komposisjonen og partituret på en uryddig måte</p> <p>Dere kan gjøre rede for få musikalske valg</p>	<p>Dere presenterer komposisjonen og partituret på en ryddig måte</p> <p>Dere kan gjøre rede for noen av de musikalske valgene dere har tatt</p>	<p>Dere presenterer komposisjonen og partituret på en god og ryddig måte</p> <p>Dere kan gjøre rede for de musikalske valgene dere har tatt</p>
<p>Komposisjonen skal ha en lengde på mellom 1-3 minutter.</p> <p>Lydfilene skal lastes opp i Audacity og omarbeides/formes i programmet.</p> <p>Hvordan lydene formes skal grunngis av gruppa i en egen presentasjon.</p> <p>Hver elev skriver en logg om hvordan samarbeidet har fungert, og hvordan man selv har bidratt ved prosjektslutt. Loggen leveres inn.</p>			

Appendiks 15: Kjennetegn på måloppnåelse blues (Rolf)

	Lav	Middels	Høy
Vokal	Du synger ikke/sjelden i tonearten som kompet spiller i Du viser liten innsikt i hvordan rytmen skal være	Du synger til tider i en toneart som passer til kompet Du viser av og til god rytmefølelse som svarer til sjangeren	Du synger i riktig toneart i forhold til kompet Du viser god rytmefølelse som svarer til sjangeren
Tekst	Teksten svarer ikke til bluessjangeren	Teksten svarer delvis til bluessjangeren	Teksten svarer til bluessjangeren
Gitar	Du klarer ikke å holde et stødig komp, og bruk av bluesfiguren er mangelfull Du viser lav innsikt i hvordan bluesskjemaet er satt sammen harmonisk, og dette er ikke spilt korrekt Du mangler soloer/spiller noen soloer som «svar» til vokalen, og disse er ikke godt nok plassert, hverken når det gjelder rytmikk eller melodikk	Du klarer stort sett å holde et stødig komp med bruk av bluesfiguren Du viser at du noe innsikt i hvordan bluesskjemaet er satt sammen harmonisk, og dette er stort sett spilt korrekt Du spiller soloer som «svar» til vokalen, og disse er til tider velplassert både rytmisk og melodisk	Du klarer å holde et stødig komp med bruk av bluesfiguren Du viser at du har god innsikt og forståelse for hvordan bluesskjemaet er satt sammen harmonisk, og dette er spilt korrekt Du spiller soloer som «svar» til vokalen, og disse er velplassert både rytmisk og melodisk
Samspill	Du spiller sjelden/ikke sammen med resten av gruppa, og forholder deg sjelden til samme puls/rytme og harmonikk/melodi som dem. Låten henger ikke sammen	Du spiller til tider sammen med resten av gruppa og forholder deg stort sett til samme puls/rytme og harmonikk/melodi som dem. Låten henger stort sett sammen	Du spiller sammen med gruppa på en ryddig, tydelig og riktig måte, både når det gjelder puls/rytme og harmonikk/melodi. Låten henger sammen
Formidling	Du formidler ikke budskapet i bluesen, eller du er useriøs under fremføringen	Du formidler budskapet i bluesen på en grei/ujevn måte	Du formidler budskapet i bluesen på en overbevisende måte

Appendiks 16: Oppgave og vurderingskriterier blues (Una)

Opgave:
Dere skal lage en 12-takters blues til ferdig akkompagnement og fremføre for klassen.
Vurderingskriterier
Vise at du forstår og kan bruke oppbyggingsmønsteret i en blueslåt. Teksten skal gjenspeile musikken (trist og leit) Gruppen skal være samstemt og holde takten! Innlevelse og gjennomføring fra start til slutt.

Appendiks 17: Kjennetegn på måloppnåelse musisering (Una)

	Under middels	Middels	Over middels
Kjennetegn på sjanger/musikkstil	Det er ett eller ingen typiske stilelementer	Det er ett eller flere typiske stilelementer	Det er flere typiske stilelementer
Forarbeid og gjennomføring	Framføringa virker tilfeldig Det virker ikke som om du har øvd Du gjennomfører ikke fra start til slutt, brudd i framføringa	Framføringa er planlagt. Du har øvd noe, og kan det meste utenat. Du gjennomfører stort sett uten avbrudd.	Framføringa er godt planlagt og innøvd. Du gjennomfører så å si prikkfritt. Framføringa er kreativ og publikumsvennlig.
Prestasjon -vokal -rytmisk -instrumental	Du treffer sjelden tonen. Du holder sjelden takten. Du spiller sjelden riktig. Du husker lite av teksten (hvis sang)	Treffer tonen stort sett. Holder takten stort sett. Spiller riktig stort sett. Husker det meste av teksten.	Du treffer tonen. Du holder takten. Du spiller riktig. Du kan teksten godt. Innslaget er musikalsk og rytmisk godt!

Appendiks 18: Oppgave og Kjennetegn på måloppnåelse blues (Line)

Oppgave:			
Lag en blues og framfør den for resten av gruppa. Den skal synges og spilles på gitar og/eller piano. Dere skal lage et refleksjonsnotat hvor dere forteller hvordan dere lagde låta, om valgene dere gjorde underveis og om framføringen. Hva lærte dere? Bruk vurderingskjennetegnene som utgangspunkt. Dere får individuell karakter, og samarbeid inngår i vurderingskriteriene.			
Dette bør dere ha med:		Bluesskjema Melodi med blåtoner Tekst med mening Verseform som passer Andre sjangertrekk dere har lagt merke til Intro/outro	
Kjennetegn på måloppnåelse			
	Under middels	Middels	Over middels
Oppbygging	Dere bruker bluesskjemaet og spiller det én gang	Dere har laget en noe tilfeldig innledning og avslutning på arrangementet	Dere har laget en komposisjon/ et arrangement som har en helhetlig form med innledning og avslutning som passer godt til hoveddelen
Uttrykk	Sangen er framført med noe fjasing	Sangen er framført med delvis innlevelse, om enn noe påtatt	Framføringen uttrykker en følelse eller stemning som gir publikum en god musikkopplevelse
Presentasjon	Det er ikke så lett å forstå hvordan melodien er eller hvilke akkorder dere hadde tenkt å spille	Store deler av melodien er tydelig, og de fleste akkordene passer til og kommer når de skal	Det er en tydelig melodi og akkorder som passer til og kommer når de skal
Sjangerbevissthet	Dere har konsentrert dere om å få med ett sjangertrekk. Komposisjonen er fin nok, med minner dessverre lite om blues	Dere har med noen sjangertrekk, og det høres litt ut som blues	Sjangertrekkene er en naturlig del av komposisjonene og framføringen, og det er ingen tvil om at det er en blues dere har laget

Samarbeid og samspill	Dere jobber hver for dere uten å samkjøre. Dere ler, gjesper eller er på andre måter usolidariske under andres framføring. Dere spiller samtidig men ikke sammen	Dere samarbeider til tider godt og er delvis samkjørte. Dere er nokså rolige og litt interesserte under andres framføring. Når dere spiller sammen, hører dere litt på hverandre, men er mest opptatt av deres egen rolle	Dere samarbeider godt. Dere er oppmerksomme og interesserte under andres framføring. Når dere spiller sammen, lytter dere til hverandre og skaper et felles samkjørt uttrykk
Refleksjon	Du sier noe om et par av punktene, men har ellers lite å si. Påstandene dine er ubegrunnede. Eksempler «Det var gøy». «Det ble fint». «Vi samarbeidet bra»	Du forteller litt om mange av sidene ved arbeidet og resultatet. Du sier noe om hva du har lært og komet med noen begrunnelser for meningene dine. Eksempel «Vi samarbeidet bra fordi vi hørte på hverandres ideer»	Du forteller om alle sidene ved arbeidet og resultatet og reflekterer rundt hva du har lært. Eksempel: «Vi prøvde å tenke ut en melodi, men det var ingen ting som ble bra. Det passet liksom ikke sammen med akkordene. Da NN viste med et riff hun hadde funnet på piano mens NN satt og spilte på gitar, fant vi plutselig ut at det passet sammen. Det ble intoren og outroen våt. Jeg lærte at en kan finne på fine ting ved å prøve seg fram»

Appendiks 19: Kjennetegn på måloppnåelse dans (Vilde, Lars, Nina)

	Lav	Middels	Høy
Utførelse	Du danser tidvis rytmisk korrekt	Du danser for det meste rytmisk korrekt	Du danser rytmisk korrekt
Koreografi	Du framfører til tider koreografi laget av andre	Du framfører koreografi laget av andre	Du framfører koreografi laget av andre, og kan komme med innspill til dansen.
Variasjon	Det er mye repetisjon i innøvd koreografi	Det er noe variasjon i innøvd koreografi	Det er stor variasjon i innøvd koreografi
Bevegelse	Du danser hovedsakelig med beina	Du får med deg armer og bein i dansen	Du får med deg hele kroppen i dansen
Komposisjon (lage egen dans) *	Du setter sammen få bevegelser og gjentar disse.	Du setter sammen noen bevegelser.	Du setter sammen mange bevegelser

* Kun Vilde

Appendiks 20: Vurderingskriterier dans (Erik)

	Lav	Middels	Høy
Fanger rytme og puls			
Lager bevegelse som uttrykker rytme og puls			
Samspill med gruppa			
Kreativitet			

Appendiks 21: Kjennetegn på måloppnåelse dans (Rolf)

	Lav	Middels	Høy
Utførelse	Du danser tidvis eller sjelden rytmisk	Du danser stort sett rytmisk	Du danser rytmisk
Uttrykk/formidling	Koreografien forholder seg lite til det musikalske uttrykket. Bevegelsene utføres uten eller med liten overbevisning og innlevelse	Koreografien gjenspeiler i noen grad det musikalske uttrykket. Bevegelsene utføres med noe overbevisning og innlevelse	Koreografien gjenspeiler det musikalske uttrykket. Bevegelsene utføres med overbevisning og innlevelse
Koreografi	Bevegelsesmønsteret gjenspeiler i liten grad musikalsk form. Koreografien har liten variasjon	Du tar i noen grad hensyn til musikalsk form og bevegelsesmønsteret gjenspeiler dette. Koreografien har dermed noe variasjon	Du tar bevisste valg som gjenspeiler musikalsk form og bevegelsesmønsteret gjenspeiler dette. Koreografien har dermed stor variasjon
Bevegelse	Du danser hovedsakelig med beina eller armene	Du danser med armer bein, tidvis koordinert	Du danser med hele kroppen, og har god flyt og koordinasjon

Appendiks 22: Kjennetegn på måloppnåelse dans (Una)

	Under middels	Middels	Over middels
Rytme Takt	Framføringa er tidvis rytmisk korrekt	Framføringa er rytmisk god. Det er stort sett samsvar mellom bevegelser og musikk	Framføringa er rytmisk god. Det er samsvar mellom bevegelser og musikk
Koreografi	Trinnsekvensen er delvis innøvd, og kommer av og til i riktig rekkefølge	Trinnsekvensen er innøvd og kommer i riktig rekkefølge	Trinnsekvensen er innøvd og kommer i riktig rekkefølge
Bevegelse	Du beveger beina eller armene i dansen.	Du får med deg armer og bein i dansen. Klare og tydelige bevegelser	Hele kroppen (inkludert ansiktet) er med i dansen. Klare og tydelige bevegelser

Appendiks 23: Kjennetegn på måloppnåelse artistforedrag (Vilde)

	Lav	Middels	Høy
Lytting	Du beskriver ikke lytteeksemplene og det er liten sammenheng mellom musikken og resten av foredraget.	Du beskriver lytteeksemplene delvis og det er noe sammenheng mellom musikken og resten av foredraget.	Du beskriver lytteeksemplene på en god måte og har god sammenheng mellom musikken og resten av foredraget
Musikkorientering	Du gjenkjenner og gjengir enkelte trekk ved musikkstilen	Du gjenkjenner og beskriver typiske trekk ved musikkstilen	Du kan gjøre rede for hvordan samfunnsutvikling, ungdomskultur og musikkstil henger sammen
Om artisten	Du har hovedfokus på artistens liv og sier lite om musikken	Du har delvis fokus på artistens musikk	Du har hovedfokus på artistens musikk

Appendiks 24: Kriterier og kjennetegn på måloppnåelse «min musikk» (Line)

Velg musikk du liker og presenter den for resten av klassen. Du bør ha med disse punktene:		
Hva er tittelen på musikken? Når er musikken laget Hva heter artisten(e)/ komponisten(e)? Er det noe vi bør vite om artisten/ komponisten som er interessant for musikken? Hvilken sjanger er det? Hvilke instrumenter hører du? Hvilken stemning eller humør synes du det er i sangen? Hvordan er musikken bygget opp? (Start, slutt, forskjellige deler) Når hører du på denne musikken? Hva er det som gjør at du liker sangen spesielt godt? Husk å snakke mest om selve musikken!		
Lav måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Høy måloppnåelse
Du svarer kort på et par av spørsmålene	Du svarer på de fleste spørsmålene	Du svarer fylldig, men ikke for langt på alle spørsmålene
Du snakker litt om bakgrunnen til artisten, men har med mye som ikke er så interessant i forbindelse	Du snakker mye om bakgrunnen til artisten, med det er ikke alt som er så interessant å vite i	Du forteller noe om artisten som er viktig for den musikken han/hun fremfører. Du begrunner hvorfor du synes det

med musikken.	forbindelse med musikken. Du har ikke tenkt så mye på hvorfor du har valgt å ta med akkurat dette	er viktig
Du snakker lite om hva vi hører i musikken	Du snakker en del om hva vi hører i musikken	Du konsentrerer deg for det meste om hva vi hører i musikken, men gir oss av og til litt bakgrunnsinformasjon som kan være interessant
Du leser opp noe du har printet ut fra internett eller kopiert fra en bok. Du vet ikke helt hva det du leser handler om. Noen ganger snakker du utydelig, og du ser ned i arket	Du har valgt ut informasjon og laget egne formuleringer og punkter. Du forstår det meste av det du snakker om. Du snakker høyt og tydelig og ser på publikum	Du viser at du kan det du snakker om og har egne tanker og meninger. Du snakker utadventd og viser tydelig at du har noe å fortelle
Du sier at du liker musikken, men ikke hva du liker ved den	Du forteller kort hva du liker ved musikken	Du forteller hva du liker ved musikken og begrunner det
Du prøver å forklare hva du hører i musikken, men finner ikke ord	Du kan noen musikkbegreper som du bruker når du forteller, og der du ikke helt finner uttrykkene, bruker du dine egne ord	Du kan bruke mange musikkbegreper og forklarer hva du hører på en god måte
Du har ikke forberedt deg så godt, men du spiller musikken og sier et par setninger	Du har forberedt presentasjonen og har en del å presentere, men har ikke tenkt så mye på at de andre skal få med seg det du sier	Du har forberedt deg godt og lagt opp presentasjonen slik at publikum blir interessert og får med seg det du forteller

Appendiks 25: Informasjon og vurderingskriterier hjemmeoppgave (Odd)

Opgaven skal bestå av to deler:
<p>Presentasjon av artisten/ gruppa (ca én dataskrevet side – utgjør 60% av karakteren) hvor du må ha med følgende:</p> <p>Kort om artisten/ gruppas karriere, hvor du forteller det viktigste av hva vedkommende har gitt ut av plater, hvordan karrieren startet, viktige begivenheter osv. Denne delen må være kort og teller lite i vurderingen.</p> <p>En beskrivelse av hva som kjennetegner vedkommende musiskalsk. Hvilken stilart representerer han/hun/gruppa? Hva er typisk for artistens musikkstil? Spesielt kjent for noe? Utvikling/endring i karrieren? Dette handler rett og slett om hvordan musikken høres ut – og</p>

hva som er din oppfatning av musikken. Sagt på en annen måte: Lat som du skal beskrive denne musikken for én som aldri har hørt slik musikk før! Dette trente vi på i fjor da vi hadde populærmusikkens historie: Jazz, blues rock ´n´roll, punk, disco. Hvis du trenger å repetere dette kan du låne med deg en pensumbok fra skolen. Disse finnes på musikkrommet og kan lånes etter avtale.

Du skal plassere artisten/gruppa i populærmusikkens historie. Det vil si at du må avgjøre hva slags sjanger musikken er, f.eks rock, pop, hip hop, rap, funk, punk, disco, soul, visejazz, heavy metal osv. og dessuten si noe om kjennetegnene ved den musikksjangeren rent historisk som artisten tilhører/ representerer. Du bør også nevne litt om hvilke artister som anses å være opphavet til eller betydningsfulle for denne musikk sjangeren. Dette punktet og det overfor kan gjerne behandles under ett.

Analyse av en låt av artisten/gruppa (ca én dataskrevet side – utgjør 40% av karakteren) hvor du må ha med noe om disse punktene:

Dynamikk – melodi – form – puls/rytme/taktart – besetning – musikalske roller – spesiell arrangering – stemning – tekst (type tekst, budskap og tema)

Mål og vurdering av oppgaven

Hovedmålet for oppgava er at du skal bruke:

«...relevante faglige begreper i presentasjon av et arbeid med selvvalgt musikk». Dette står i læreplanen for musikk i 9.klasse. Det betyr at det ikke er nok å ramse opp masse fakta fra internett om en artist og fortelle hva du synes om musikken. Du må vise at du kan beskrive musikken, har lært hva begrepene i punkt 2 betyr og at du kan bruke dem når du skal analysere musikk. Når du skal finne fakta om en artist eller gruppe må du være kritisk til det du skal bruke og hva som er viktig å ha med. Dette har du lært blant annet i norskundervisningen.

Vikige ting å merke seg:

Velg en artist/gruppe og en låt som du tror kan være interessant å analysere. Velg gjerne eldre låter av kjente artister hvor det brukes ordentlige instrumenter og hvor musikken ikke bare er «data-laget», slik som mye r´n´b, hip hop, elektronika, disco osv. Velg gjerne kjente pop- og rockelåter, heavy rock, jazz, blues, reggae, punk osv. Slik musikk er ofte enklere og mer interessant å fordype seg i. Kanskje finner du noe spesielt i platesamlingen til en voksen hjemme?

Til neste time må du ha valgt en artist/gruppe og en låt, og prosjektet skal godkjennes.

Du må oppgi kilder! Hvis du har benyttet deg av internett skal nettadressen oppgis nøyaktig. Mangelfulle kilder vil gi trekk i vurderingen.

NN og NN er tilstede for å gi veiledning. Det gis ingen trekk i karakteren å be om veiledning og hjelp – tvert i mot. Alle skal ha én veiledningssamtale i løpet av perioden. Det beste resultatet oppnås gjerne når dere snakker jevnlig med oss og får tilbakemeldinger.

Dere må regne med å arbeide med prosjektet hjemme. Vi snakker nærmere om organisering av timene.

Skrifttype: Times New Roman. Skriftstørrelse: 12. Linjeavstand: Vanlig (ikke halvannen)

Appendiks 26: Oppgaveformulering og kriterier hjemmeoppgave (Gry)

Oppgave:
Velg en sanger/artist/band i hvilken som helst sjanger. Det trenger ikke å være din favorittartist. Oppgaven består av to deler. Skriv en kort biografi av sangeren/artisten/bandet. Velg en sang av denne sangeren/artisten/bandet og beskriv syngemåten med egne ord. Ta utgangspunkt i hvordan vi lager lyder når vi synger.
Bruk for eksempel noen av disse ordene i beskrivelsen din:
Tone, heshet, hvisking, hikst, knirking, strupelyd, brystklang, nasal, skrik, imitasjon av lyder, sterk stemme, svak stemme, vokaler, konsonanter, maskulint, feminint, myk stemme, energisk, ornamentering, vibrato
Annet å ta med i beskrivelsen:
Bruker artisten vibrato, og hvordan vil du beskrive den? Hvordan legger artisten vekt på tekst? Hvilken sjanger tilhører artisten?

Appendiks 27: Kjennetegn på måloppnåelse lytting (Nina)

	Lav	Middels	Høy
Lytting	Du lister opp noen av instrumentene du hører	Du lister opp de ulike instrumentene. Du forklarer hvilken musikkstil du hører	Du lister opp de ulike instrumentene. Du forklarer hvilken musikkstil du hører og gjengir i tillegg hvem som spiller
Musikkorientering	Du gjenkjenner og gjengir enkelte trekk ved musikkstilen	Du gjenkjenner og beskriver typiske trekk ved musikkstilen	Du gjenkjenner og beskriver typiske trekk ved musikkstilen. Du kan gjøre rede for hvordan samfunnsutvikling, ungdomskultur og musikkstil henger sammen

Appendiks 28: Kjennetegn på måloppnåelse lytting (Rolf)

	Lav	Middels	Høy
Instrumenter	Du klarer å identifisere noen instrumenter Du hører når noen instrumentene spiller og kan vise noen av dem gjennom markeringer på formskjemaet	Du klarer å identifisere basisinstrumentene Du hører når basisinstrumentene instrument spiller, og kan vise det gjennom markeringer på formskjemaet	Du klarer å identifisere de aller fleste eller alle instrumentene Du hører når hvert instrument spiller, og kan vise det gjennom markeringer på formskjemaet
Form	Du klarer å identifisere noen av formdelene og når de kommer Du kaller ingen av formdelene som er like for det samme	Du klarer å identifisere de fleste formdelene og når hver av dem kommer. Du kaller noen av formdelene som er like for det samme	Du klarer å identifisere de ulike formdelene og når hver av dem kommer. Du kaller alle formdelene som er like for det samme
Refleksjon	Refleksjon over formen på låta mangler, eller er ufullstendig/useriøs.	Du kan i noen grad reflektere over hvordan låta er arrangert	Du kan reflektere over hvordan låta er arrangert på en saklig og ryddig måte

Appendiks 29: Kjennetegn på måloppnåelse rytmikk og rytmisk notasjon (Rolf)

	Lav	Middels	Høy
Notasjonsteori	Du kan noen av notasjonssymbolene vi har lært, og kan delvis bruke dem riktig i taktarter Du i liten grad gjøre rede for begrepene puls, takt og rytme	Du kan de fleste notasjonssymbolene vi har lært, og kan bruke dem riktig i ulike taktarter Du kan gjøre rede for begrepene puls, takt og rytme	Du kan alle notasjonssymbolene vi har lært, og kan bruke dem riktig i ulike taktarter Du kan gjøre rede for begrepene tempo, puls, takt og rytme
Lytting	Du kan av og til identifisere puls, takt og rytmiske figurer gjennom lytting, og du kan notere noe	Du kan i noen grad identifisere puls, takt og rytmiske figurer gjennom lytting, og kan notere disse med få feil	Du kan identifisere puls, takt og rytmiske figurer gjennom lytting, og du kan notere disse korrekt

Vanskelighetsgrad	Du kan oppfatte, komponere og fremføre rytmiske figurer av lav vanskelighetsgrad	Du kan oppfatte, komponere og fremføre rytmiske figurer av middels vanskelighetsgrad	Du kan oppfatte, komponere og fremføre kompliserte rytmiske figurer
-------------------	--	--	---

Appendiks 30: Kjennetegn på måloppnåelse noteteori (Line)

	Lav måloppnåelse		Middels måloppnåelse		Høy måloppnåelse	
Å lese noter	Jeg har hørt om noter	Jeg kjenner igjen notesystemet	Jeg forstår systemet og kan telle meg fram til hva notene heter. Jeg kan navnene på tonene i C-dur skala i rekkefølge både oppover og nedover	Jeg kjenner igjen noen av notene med én gang jeg ser dem og kan lete med fram til resten	Jeg kjenner igjen de fleste notene med én gang og finner greit fram til resten	Jeg kjenner igjen alle notene. Notelesningen er automatisert
Å spille etter noter	Jeg kan spille en tone på et instrument (f.eks piano eller blokkfløyte)	Jeg vet hvor tonen C (eller en annen tone) ligger på et instrument (f.eks piano eller blokkfløyte)	Jeg kan lete meg fram til noen toner i en ukjent melodi og spille det på et instrument (f.eks piano eller blokkfløyte)	Jeg kjenner igjen noen toner i en ukjent melodi, leter meg fram til resten og spiller det på et instrument (f.eks piano eller blokkfløyte)	Jeg kjenner igjen de fleste tonene i en ukjent melodi, finner lett fram til resten og kan spille det på et instrument (f.eks piano eller blokkfløyte)	Jeg kan spille en ukjent melodi på et instrument (f.eks piano eller blokkfløyte). Notespillingen er automatisert
Å skrive noter	Jeg har hørt om noe som heter noter	Jeg kan tegne en note i et notesystem	Jeg kan notere enkelte noter i et notesystem	Jeg kan notere alle notene i C-dur skala i et notesystem	Jeg kan notere alle notene i C-dur skala i et notesystem	Jeg kan notere alle notene i C-dur skala i et notesystem

Å notere en melodi etter gehør	Jeg har hørt om at det går an å skrive musikk med noter	Jeg har brukt noter når jeg har skrevet ned melodien jeg hører	Notasjonen følger av og til melodiens retning når jeg skriver ned det jeg hører	Notasjonen følger alltid melodiens retning når jeg skriver ned det jeg hører	De fleste notene stemmer med melodien når jeg skriver ned det jeg hører, og ellers følger de melodiens retning	Alle notene stemmer med melodien når jeg skriver ned det jeg hører
--------------------------------	---	--	---	--	--	--

Appendiks 31: Vurderingskriterier musikkprøve (Erik)

	Lav	Middels	Høy
Kan forklare hva lyd er og kjenner målene for frekvens og styrke			
Viser kunnskap om rockens historie fra 50-tallet frem til i dag.			
Viser kunnskap om sjangerutviklingen innenfor rock og pop fra 50-tallet til i dag			
Viser kunnskap om instrumentbruk innenfor rock/pop fra 50-tallet til idag			
Kan sammenligne dagens popmusikk med tidligere popmusikk			
Kan se musikkhistorien i en bredere samfunnssammenheng			
Bruker eksempler fra artister, låter og sjangre			

Del 2: Intervjuguide, NSD-godkjennelse, informasjon og samtykkeerklæring

Appendiks 32: Intervjuguide

Innledende spørsmål:

- Når du hører ordet vurdering, hva tenker du på da?

Lærer beskriver en musikkfaglig læringsaktivitet eller et prosjekt innenfor hovedområdene:

- Hva mener du er de viktigste læringsutbyttene ved denne aktiviteten, hva vil du at elevene skal lære?
- Vurderer du elevene i disse aktivitetene? Vurderer – *hvordan*? Vurderer ikke – *hvorfor ikke*?
- Hvilke kvaliteter i elevenes produkter vektlegges i vurderingene?
- Er det sider ved disse aktivitetene som du anser som viktige, men som du av ulike grunner ikke vurderer?
- Mener du at dine vurderinger (underveis og til slutt) kan være med å øke elevenes læring?
- Begrenser kravet om formell vurdering på noen måte aktivitetens potensial?

Generelle beskrivelser av vurderingspraksis:

- Hva gjøres helt konkret i forhold til vurdering i musikk på din skole?
- Blir du oppfordret av ledelsen på din skole å nærme deg vurdering på en bestemt måte?
- Hvilke hensikter mener du vurdering har i musikkfaget?
- Hvilke vurderingsformer benytter du deg av (prøver, tester, elevfremføringer, komposisjoner)
- Hvilke utfordringer mener du er de sentrale med tanke på elevvurdering i musikkfaget?
- Hvilke strategier benytter du deg av når du setter standpunkt karakter?

Vurdering i et endringsperspektiv:

- Hvis du sammenlikner situasjonen i dag med tidligere år, opplever du noen forskjell med tanke på vurdering?
- For studiens ferskeste lærere: Kan du sammenlikne din vurderingspraksis med den du selv «ble utsatt for» som elev.
- Hva opplever du som eventuelt positivt med denne nye praksisen?
- Hva opplever du som eventuelt negativt med denne nye praksisen?
- Har dette «nye» på noen måte forandret din praksis?

- Hvor har du lært å vurdere i musikkfag (utdannelse, kurs, litteratur)?
- Husker du episoder i ditt liv der du selv har blitt vurdert?
- Har du erfaringer med vurdering i ditt liv (positive/negative mht. vurdering) som har inspirert deg i nåværende vurderingspraksis?

Beskrivelser av kvalitet på elevnivå:

- Hva kjennetegner en dyktig elev (kan du beskrive en elev som får en god karakter i musikk)
- Hva kjennetegner en mindre dyktig elev (kan du beskrive en elev som får en dårlig karakter i musikk)

Vurdering slik det forstås i ulike kontekster:

- 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 noen måte relatere vurdering slik det utøves i ulike dommer-tv (Idol, X-faktor) musikkfagets vurderingspraksis?

Generelle spørsmål for å perspektivere lærernes fortellinger:

- Kan du fortelle litt om din musikalske bakgrunn?
- Hva er de viktigste målene for din musikkundervisning?
- Hva mener du er musikkfagets funksjon i skolen?

Appendiks 34: NSD-godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

John Vinge
Institutt for kunstfag og informasjonsvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010, Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Vår dato: 26.10.2010

Vår ref: 25277 / 3 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.10.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25277

Vurdering i musikk - en deskriptiv analytisk studie av læreres vurderingspraksis i ungdomsskolelaget musikk

Behandlingsansvarlig

Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

John Vinge

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Auðelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyme.svaaran@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsd@uaa.uv.u.no

Appendiks 34: Informasjon og samtykkeerklæring



John Vinge
Høgskolen i Hedmark
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Institutt for kunsthøgskole og informasjonsvitenskap
Postboks 4010, Bedriftssenteret
2306 Hamar
tlf: 913 17 561
epost: john.vinge@hihm.no

Oslo/ Hamar 01.11.2010

Vurdering i musikkfag – en studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomskolen.

Informasjon og kontrakt.

Takk for at du vil delta i forskningsprosjektet "Vurdering i musikkfag". Hensikten med dette brevet er todelt. Først så informerer jeg deg om prosjektet og hva det vil innebære for deg å delta i studien. Deretter så ber jeg deg om ditt "informerte samtykke", hvilket betyr at du kvitterer for at du aksepterer at jeg får bruke deg som informant i min studie.

Meg selv:

Jeg er utdannet allmennlærer med musikk fra Høgskolen i Bergen (2003-2007) og har hovedfag i musikkpedagogikk fra Griegakademiet/ Høgskolen i Bergen (2007-2009). Jeg har undervist i lærerutdanninga som høgskolelektor i musikk ved Høgskolen i Oslo (2001-2004). Jeg har også undervist i musikk på ulike trinn ved forskjellige skoler i Oslo og Akershus. Fra høsten 2009 har jeg vært ansatt som doktorgradstipendiat i musikk ved Høgskolen i Hedmark, og er tatt opp på doktorgradsprogrammet ved Norges Musikkhøgskole.

Studiens formål:

Hensikten med prosjektet er å samle informasjon om ulike vurderingspraksiser i musikkfaget i ungdomskolen. Vurdering er et satsingsområde i norsk skole og påvirkes av internasjonale strømninger i vurderingsforskningen. "Vurdering for læring" skal være gjennomgående for alle fag, også for musikkfaget. Vi vet mye om hvordan "vurdering for læring" søkes implementert i skolestua og hvilke formelle retningslinjer som gjelder, men vi vet lite om hvordan dette tolkes og forstås, forvaltes og gjennomføres i musikkfaget. Dette vil denne studien søke å belyse gjennom intervjuer med ulike lærere som underviser i musikk.

Denne studien søker ikke å beskrive den "beste metoden" eller avdekke feil og mangler ved visse personers undervisnings- og vurderingspraksis. Jeg anerkjenner fagets kompleksitet og at det finnes ulike undervisnings- og vurderingspraksiser i faget. Denne studien søker å beskrive disse ulike formene uten å trekke slutninger om gode eller dårlige praksiser.

Forespørsel om intervju:

Jeg ber altså om et intervju med deg. Intervjuet vil foregå hos deg til avtalt tid. Intervjuet vil ta ca. 1 time. Jeg kommer til å gjøre opptak av intervjuet for senere å skrive ut intervjuet i sin helhet. Utskriften av intervjuet sender jeg så til deg hvor du får mulighet til å kommentere eller utdype synspunkter som fremkommer i intervjuet. Det transkriberte intervjuet godkjennes av deg før jeg tar det videre til analyse, tolkning og rapportering.



I rapporten vil jeg erstatte ditt navn med et pseudonym. Ingen referanser til deg, din skole eller dine elever vil kunne identifiseres i den endelige rapporten. Det samme vil gjelde for eventuelle seinere muntlig eller skriftlige presentasjoner av prosjektet. Lydopptakene fra intervjuet oppbevares slik at ingen andre enn meg får tilgang til dem.

Forespørsel om skriftlige dokumenter:

I den grad det ved din skole finnes lokale læreplaner og vurderingsverktøy (skjemaer for måloppnåelse, egenvurderingsskjemaer, skriftlige kriterier og lignende), utarbeidet av deg eller andre, og som du bruker i din musikkundervisning, 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 også alle referanser til deg og din skole anonymiseres.

Frivillig:

Jeg gjør deg oppmerksom på at deltakelse i dette prosjektet er frivillig og at du har full anledning til å trekke deg når som helst underveis i studien uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle opptak og intervjutranskripsjoner vil da makuleres.

Fremdriftsplan:

Jeg har som mål å sende deg det utskrevne intervjuet til godkjenning i løpet av mars 2011. Deretter skal jeg analysere den innsamlede informasjonen ved hjelp av teorier om vurdering og annen relevant musikkdidaktisk teori. Stipendiatperioden utløper 1. aug 2013 og målsetningen er å ferdigstille prosjektet innen den tid.

Kontrakt:

Som kontrakt er dette skrevet utformet i to eksemplarer. Det ene beholder du og det andre returnerer du til meg der du skriver under på samtykkeerklæringen. Har du noen spørsmål angående dette skrevet eller om du ønsker noe mer utfyllende informasjon, ta gjerne kontakt med meg på telefon eller e-post.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste prosjekt nr. 25277.

Med vennlig hilsen

John Vinge

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien "Vurdering i musikkfag", og ønsker å stille på intervju.

Sted/ dato:

Signatur:

