



# Vurdering i kulturskolens instrumentalundervisning

**MASTEROPPGAVE I MUSIKKPEDAGOGIKK**

2015

Ida Tveiten



**Norges  
musikkhøgskole**  
Norwegian Academy  
of Music



## FORORD

Motstand og mestring i det å lære seg å spille et instrument, har på mange måter vært gjenkjennelig i arbeidet med masteroppgaven. Fra de første ideene i prosessen til det siste skrevne ordet er mangfoldige vurderinger foretatt. I samarbeid med andre har også ulike tilbakemeldinger og innspill drevet oppgaven fremover. Det er dermed tid for å takke alle de som har bidratt til dette:

Takk til positive kulturskolerektorer for å sette meg på sporet av dedikerte og velvillige instrumentallærere. Å slippe andre inn i en undervisning som ofte består av to personer er ingen selvfølge. Jeg setter derfor stor pris på at dere ikke lot dere skremme av mitt *vurderingsperspektiv på instrumentalundervisningen*, ved å gi meg innblikk i hverdagslig praksis: Takk for at dere delte av deres erfaringer og historier. Uten dere hadde oppgaven blitt langt mindre virkelighetsnær.

Å ha en veileder som kan kunsten å gi tilbakemeldinger har vært et viktig grunnlag i masterprosessen: Jeg vil derfor takke Geir for faglige råd, tålmodighet og kritisk lesning. I tider hvor motstanden har vært stor, har du også vist en forståelse og optimisme som skal ha mye av æren for at oppgaven nå er ferdig. I tillegg fortjener mastergjengen en takk for, mer eller mindre, seriøse arbeidsøkter, kollokvier og lunsjer. Jeg vil også takke biblioteket for å trylle frem fjernlån på usedvanlig kort tid.

Uten oppbakking fra venner og familie, hadde den omtalte "masterbobla" blitt så mye større. En spesiell takk til Sarah for faglige innspill, råd og gjennomlesing av tekster. Og sist men ikke minst, Kai: Takk for all uunnværlig støtte, tydelighet og oppmuntring.

Det har vært fantastisk å kunne reise til Oslo for å delta i gode forelesninger og faglig prat. Vurderingsreisen på papiret er herved over, men fortsetter i form av nye spørsmål og bruk i hverdagslig praksis.

Holtsås, April 2015

Ida Tveiten

## Abstract

Culture schools in Norway have traditionally provided a musical education free from externally determined curriculum and grade-based assessment, something which sets it apart from other public educational institutions. This thesis investigates the experiences with and use of assessment in the culture schools instrumental instruction. With a qualitative research design using observation and interviews, the study explores the assessment perspective through socio-cultural theory. Teachers descriptions indicated an experience of assessment as student-centered and comprised of an interplay of individual and social effects connected to, amongst other things, student potential, relationships and repertoire. The more or less conscious use of cultural assessment tools, combined with internal and external criteria, also raised the question of how individualised assessment in instrumental instruction really is. Teachers demonstrated verbal and non-verbal assessment forms which both overlapped and supported each other and could be positive, negative, inquiring and written. Practices showed that some assessment forms were used more often than others, which could limit which areas and skills were prioritised in lessons. Depending on the situation and assessment area, these forms could provide more or less visible, direct and expressed criteria for the student. These criteria were in turn more or less determined by the teacher and gave the student varying freedom to operate.

## Sammendrag

Denne oppgaven undersøker instrumentallæreres *erfaringer og bruk* av vurdering i kulturskolens instrumentalundervisning. Med et kvalitativt forskningsdesign undersøkes vurderinger som skjer underveis i spilletimen gjennom observasjon og intervju av seks instrumentallærere fordelt på tre kulturskoler i Norge. Vurderingsperspektivet belyses gjennom sosiokulturell teori og temaer som berører fenomenet. Resultatene fremhevet lærernes erfaringer med vurdering som elevsentrerte og bestående av et samspill mellom individuelle og sosiale påvirkninger knyttet til blant annet ulike elevforutsetninger, relasjoner og repertoar. Samtidig reiste lærernes mer eller mindre bevisste bruk av kulturelle vurderingsverktøy, gjennom egne indre og andres ytre kriterier, spørsmålet om hvor tilpasset og individbasert vurderingene i instrumentalundervisningen faktisk er. Lærerne brukte verbale og non-verbale vurderingsformer som både overlappet og understøttet hverandre i en lang kjede av tilbakemeldinger, som videre kunne være både positive, negative, søkende og skriftlige. Praksisen viste at noen vurderingsformer ble brukt oftere enn andre, noe som la føringer for hvilke musikalske områder og ferdigheter som ble vektlagt i timene. Avhengig av situasjon og vurderingsområde, kunne disse formene gi ulike grader av synlige, direkte og uttalte kriterier til eleven. Disse vurderingskriteriene var mer eller mindre lærerstyrte og gav eleven ulike handlingsrom med varierende grad av handlingsfrihet.

# Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag/ Abstract	iv
<b>KAPITTEL 1: Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Tema og bakgrunn	1
1.1.1 Tema	1
1.1.2 Bakgrunn for valg av tematikk	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Avgrensning og begrepsavklaring	3
1.3.1 Vurdering	3
1.3.2 Handlingsrom	5
1.3.3 Instrumentallærere	6
1.4 Tidligere forskning	6
1.4.1 Vurdering	6
1.4.2 Instrumentalundervisning	8
1.4.3 Kulturskolen	9
1.5 Disposisjon av oppgaven	9
<b>KAPITTEL 2: En sosiokulturell ramme</b>	<b>10</b>
2.1 Sosiokulturell teori	10
2.1.1 Situert læring	10
2.1.2 Mesterlære og praksisfellesskap	11
2.1.3 Kulturelle verktøy	12
2.1.4 Mediering av kulturelle verktøy	13
2.2 Vurdering	16
2.2.1 Instrumentalundervisning som estetisk praksis	16
2.2.2 Kunnskap og mål	17
2.2.3 Et kjennerskap av kvalitet, kritikk og verdier	18
2.2.4 Formativ og summativ vurdering	19
2.2.5 Analytiske og holistiske vurderingstilnæringer	22
<b>KAPITTEL 3: Metode</b>	<b>25</b>
3.1 Forskningsdesign: kvalitativt kasusstudie	25
3.1.1 Kasusdesign	25
3.2 Datainnsamling	26
3.2.1 Observasjon med videoopptak	26
3.2.2 Intervju med stimulated recall	29
3.2.3 Utvalg av kasus	31
3.2.4 Studiens organisering	33
3.3 En situert forsker	33
3.4 Analyse og tolkning	34
3.4.1 Observasjonsanalyse	34

3.4.2 Intervjuanalyse .....	36
3.5 Troverdighet og etikk .....	37
<b>KAPITTEL 4: Lærernes erfaringer med vurdering .....</b>	<b>40</b>
4.1 Erfaringer i et vurderingsspill .....	40
4.2 Vurdering i indre praksisfellesskap .....	41
4.2.1 Mennesket i vurderingen .....	41
4.2.2 Å vurdere i øyeblikket: fra indre til ytre krav .....	44
4.2.3 Instrument og repertoar som utgangspunkt .....	45
4.3 Vurdering i ytre praksisfellesskap .....	47
4.3.1 Institusjonelle vurderinger .....	47
4.3.2 Forventninger fra andre .....	48
4.3.3 "Tidsmotoren" .....	49
4.4 Diskusjoner .....	50
4.4.1 ... fra indre praksisfellesskap .....	50
4.4.2 ... fra ytre praksisfellesskap .....	52
<b>KAPITTEL 5: Lærernes bruk av vurderingsformer og handlingsrom .....</b>	<b>56</b>
5.1 Bruken i et vurderingsspill .....	56
5.2 Verbale vurderingsformer .....	57
5.2.1 Positive tilbakemeldinger .....	57
5.2.2 Negative tilbakemeldinger .....	59
5.2.3 Søkende tilbakemeldinger .....	62
5.2.4 Skriftlige tilbakemeldinger .....	63
5.3 Non-verbale vurderingsformer .....	64
5.3.1 Auditiv tilbakemeldinger .....	64
5.3.2 Auditiv-motoriske tilbakemeldinger .....	67
5.3.3 Gestiske tilbakemeldinger .....	68
5.3.4 Grafiske tilbakemeldinger .....	69
5.4 Å gi et handlingsrom .....	70
5.4.1 ... gjennom verbale vurderingsformer .....	70
5.4.2 ... gjennom non-verbale vurderingsformer .....	76
5.5 Handlingsrom i modell .....	82
<b>KAPITTEL 6: Oppsummering og avslutning .....</b>	<b>84</b>
6.1 Lærernes erfaringer med vurdering .....	84
6.1.1 ... i indre og ytre praksisfellesskap .....	84
6.2 Lærernes bruk av vurdering .....	85
6.2.1 ... som verbale og non-verbale vurderingsformer .....	85
6.2.2 ... og handlingsrom vurderingsformene gav eleven .....	85
6.3 Erfaringer, bruk og handlingsrom .....	87
6.3.1 Vurderingsformer og elevforutsetninger .....	87
6.3.2 Handlingsfrihet og vurderingstilpassing .....	88
6.3.3 Ekskluderte vurderingsområder .....	88
6.4 Avsluttende oppsummering og konklusjon .....	89
6.4.1 Konklusjon .....	90
6.4.2 Hva kan forskes på videre? .....	90

<b>REFERANSER .....</b>	<b>92</b>
-------------------------	-----------

**Vedlegg:**

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet

Intervjuguide

NSD-godkjenning

# 1 INNLEDNING

Sigrun: Siden dette er en studie må vi se litt på den hånda. Hva skal venstre gjøre her?  
Elev: (spiller akkordene i notebildet) ...sånn...  
Sigrun: Pass litt på håndstillingen der. Den skal være mer: (viser håndplassering over tangentene)  
Elev: (spiller akkordene en gang til)  
Sigrun: Nemlig! Men hva er forskjellen på dette: (spiller akkorden tenuto), og dette (spiller akkorden staccato)?  
Elev: Den andre der er mer hoppete. Nesten som popcorn.  
Sigrun: Bra! Så de prikkene der (peker i notebildet) blir sånn popcorn-aktig. Men hva heter det?  
Elev: ... ehh...  
Sigrun: Det heter sta- .... stahet? ...er det standhaftighet? Eller er det staccato?  
Elev: Ja, det siste der (ler). (Observasjon, Sigrun, Elev 5, 13:30)

## 1.1 Tema og bakgrunn

### 1.1.1 Tema

Kulturskolens instrumentalundervisning har gjennom sin tradisjonelle en-til-en organisering kunnet tilby et nært samspill mellom lærer og elev. Eksempelet over gir et innblikk i dette samspillet hvor kommunikasjonen foregår gjennom ulike tilnæringsmåter, både med og uten instrument. Fra lærerens ståsted har denne kommunikasjonen gjerne vært omtalt som veiledning (Charry et al.2003). I denne studien ønsker jeg å se veiledningen fra et vurderingsperspektiv og fra instrumentallærerens side. Temaet for oppgaven faller derfor på instrumentallærernes vurderinger i kulturskolens individuelle instrumentalundervisning.

Vurderingsperspektivet for oppgaven kan videre sees i sammenheng med samfunnets utdanningsdebatt i offentlig grunnskole som de siste årene har florert i ulike medier <sup>1</sup>. Debattene satt for alvor begrepet på kartet: For hva er egentlig vurdering? Er det kun en karakter? Uten felles fagplaner og formelle vurderinger skiller kulturskolen seg fra offentlig grunnskole (ibid.). I balansen mellom å være et frivillig og lovfestet opplæringstilbud, ble kulturskolen derfor et interessant undersøkelsesfelt av vurderinger som skjer *underveis* i instrumentalundervisningen. Hvordan foregår vurderingene her? Og på hvilke måter blir instrumentallærerens vurderinger kommunisert til eleven? Topartsforholdet mellom lærer og elev og undervisningens mange praktiske handlinger gir en unik mulighet til å studere temaet på nært hold. Ved å se nærmere på dette ønsker jeg å løfte frem en hverdagslig praksis i instrumentallærernes undervisning.

### 1.1.2 Bakgrunn for valg av tematikk

Bakgrunnen for valg av tematikk tar utgangspunkt i egen nysgjerrighet som ble vekket på kurset "Vurdering for læring" i regi av Utdanningsdirektoratet og grunnskolen. Kurset frisket opp egne kunnskaper om den didaktiske kategorien ved å påpeke at den viktigste vurderingen skjer *underveis* i undervisningen når noen kan lære av den. Kurstittelen var hentet fra den britiske forskergruppen The Assessment Reform Groups "assessment for learning", hvor

---

<sup>1</sup> Et eksempel på dette er Utdanningsdirektoratets vurderingssatsning :<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring/> (lesedato 30.04.2015)



eksempler på underveisvurderinger nettopp ble hentet fra musikkundervisning som forbilder for andre skolefag (Fautley 2010).

Med egne erfaringer fra grunnskole og kulturskole, som både elev og lærer, har jeg fått og gitt mangfoldige vurderinger. Likevel er det å vurdere noe av det mest utfordrende jeg gjør i undervisningen som lærer. Av den grunn ble temaet også valgt med ønske om å utvide egen refleksjoner og forståelser av fenomenet. For hva er egentlig "god" vurdering? Selv om oppgaven ikke søker å svare på dette spørsmålet, har jeg likevel en forforståelse av at vurderingene som foregår i individuell instrumentalundervisning er gode ved å være konstruktive og tydelige. Ut fra dette blir formålet med undersøkelsen å belyse et innforstått og taust fenomen hos instrumentallærere i kulturskolen.

## 1.2 Problemstilling

Med ønske om å fordype meg i vurderingsfenomenet fra lærernes perspektiv, fikk oppgaven en deskriptiv-analytisk tilnærming ved å fremheve seks instrumentallæreres *tanker* og *handlinger* i forbindelse med vurdering. Dette utgjorde grunnlaget for studiens hovedproblemstilling:

**Hvordan erfarer og bruker instrumentallærerne vurdering i kulturskolens individuelle instrumentalundervisning?**

For å undersøke dette får det overordnede spørsmålet tre delproblemstillinger. Den *første* delproblemstillingen vil beskrive lærerens erfaringer med vurdering:

**DP1:** *Hvilke erfaringer har lærerne med vurdering i individuell instrumentalundervisning?*

Lærernes erfaringer med vurdering vil primært tilknyttes dagens instrumentalundervisning i kulturskolen og først sees i lys av undervisningens *indre* forhold mellom lærer og elev. Deretter knyttes erfaringene hos læreren til *ytre* forhold som kan påvirke vurderinger i spilletimene. Eksempler på dette kan være institusjonelle rammer og samarbeid med kollegaer, foresatte og andre tilknyttede arenaer. Hvilke forhold kan forme vurderingene lærerne bruker? Og hvordan påvirker indre og ytre forhold vurderingene i lys av hverandre?

I den brede hovedproblemstillingen vil *bruken* av vurdering også inkludere *handlingsrom* eleven kan få av ulike vurderinger, noe som konkretiseres gjennom to delproblemstillinger:

**DP2:** *Hva slags vurderingsformer bruker lærerne i instrumentalundervisningen?*

**DP3:** *Hvilke handlingsrom gir disse vurderingsformene eleven?*

Disse to delproblemstillingene handler om instrumentalundervisningens samspill mellom lærer og elev, med et fokus på læreren. Delproblemstilling to vil registrere lærerens eksisterende *bruk* av vurderingsformer i undervisningen: På hvilke måter vurderer

instrumentallæreren eleven? Hvordan opptrer disse vurderingsformene overfor hverandre? Vurderingssamspillet vil videre gi eleven ulike handlingsrom å medvirke i læringsprosessen.

Den *trede* delproblemstillingen ser derfor på elevens handlingsrom gjennom ulike muligheter og begrensninger vurderingsformene *gir* eleven. Spørsmålet om handlingsrom vil hovedsakelig være en drøfting av ulike grader av medvirkning vurderingsformene tilbyr eleven. I hvilken grad er eleven delaktig i egen læringsprosess gjennom vurderingene som gis? Handlingsrommet inntar en tolkende og analytisk tilnærming ved å diskutere og belyse vurderingsbrukens kompleksitet, koblet til teori og tidligere forskning.

### 1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

I lys av studiens omfang og problemstillinger blir det nødvendig å gjøre et utvalg og avgrense bruk av sentrale begreper, som her vil være *vurdering*, *handlingsrom* og *instrumentallærer*.

#### 1.3.1 Vurdering

Vurdering stammer fra det tyske ordet "werderen", som kan oversettes til å verdsette eller bestemme verdien av noe (Engh 2011:23). Fenomenet omfavner i dag mangfoldige underbegreper, noe som også tydeliggjør en interesse for begrepet som både viktig og komplekst i undervisningssammenheng. I nyere pedagogisk litteratur er begrepet vurdering (assessment) knyttet til elev- og individvurdering, mens evaluering (evaluation) sikter bredere til vurdering på systemnivå (Engh et al. 2007:26). Med studiens fokus på *vurdering*, kan dette begrepet forstås på ulike måter og opptre i ulike perspektiver som både et allment, kulturelt-estetisk og didaktisk fenomen (Vinge 2014). I et allment perspektiv vil vurderingen generelt omfatte det vi sanser, velger og siler ut, mer eller mindre automatisk. Det kulturelt-estetiske viser til valg av hva vi liker og misliker som en mer eller mindre bevisst personlig smakssak (ibid.:15ff). Et allmennmenneskelig og kulturelt-estetisk vurderingsperspektiv vil vanskelig skilles fra hverandre, og også overlappe over i det didaktiske vurderingsbegrepet som denne studien hovedsakelig avgrenses til.

Det *didaktiske* vurderingsperspektivet omfavner vurdering i undervisningssammenheng, som her inkluderer formell undervisning innenfor opplæringsinstitusjonen kulturskolen. I formell undervisning kan vurderingene være både formelle, skriftlige med eller uten karakterer utført etter lovpålagt reglement, eller uformelle gjennom kontinuerlig veiledning av eleven i læringsprosessen (Hanken og Johansen 2013). Min studie vil avgrense seg til *uformelle* vurderinger, også basert på kulturskolens rammeplan sin utelukkning av karakterer (Charry et al. 2003). Et didaktisk vurderingsbegrep vil videre romme både formative vurderinger underveis i læringsprosessen, og summative vurderinger som en resultatoppsummering (Hanken og Johansen 2013). Gjennom lærer-elev relasjonen i instrumentalundervisningen vektlegger vurderingsbegrepet her *formative* vurderinger initiert av lærerne. I enkelte tilfeller vil også fellesskap som elev og lærer er tilknyttet få tilgang til disse elevvurderingene, i form av summative vurderinger. Ut ifra dette vil jeg bruke Hanken og Johansens (2013:121) definisjon, hvor vurdering omtales som: "*et strukturert og systematisk arbeid med å bedømme noe i forhold til visse kriterier*".

I kulturskolens instrumentalundervisning vil grad av det som omtales som "struktur" og "systematikk" i vurderingen avhenge av læreren og kunne foregå på ulike måter. Noen

vurderinger vil kunne systematiseres skriftlig *etter* undervisning, mens andre vil opptre *underveis* når læreren muntlig griper inn i prosessen for å veilede eleven gjennom *ord, lyd og/eller bevegelser*. Vurderingen ligger til grunn for veiledningen, noe som også gjør begrepene vanskelig å skille fra hverandre. En hensikt vil først og fremst være å gi eleven informasjon om eget ståsted og videre arbeid, men også for å gi instrumentallæreren et grunnlag å bygge vurderinger videre på (Vinge 2014). Disse underveisvurderingene utelukker avsluttende vurderinger og kan lagres, brukes og systematiseres gjennom det nyere vurderingslitteratur omtaler som *vurdering for læring* (ibid.)<sup>2</sup>.

I tråd med definisjonen "å bedømme noe", vil *noe* kunne inkludere både fag og person i lys av kulturskolens rammeplan sitt humanistiske verdisyn hvor elevens utvikling settes i sentrum for undervisningen (Charry et al. 2003): Lærerens inntrykk av elevens forutsetninger for å lære vil her være en del av vurderingsgrunnlaget. Inntrykket vil også endres i takt med elevens utvikling og gjøre individuell instrumentalundervisning *tilpasset* den enkelte elev, også omtalt som diagnostiserende vurdering (Hanken og Johansen 2013). Lærernes vurderinger kan både styres av faglige mål eller grupperelaterte elevsammenligninger. Kulturskolens fokus på elevens forutsetninger og utvikling viser at vurderinger og mål her bør være *individbaserte* og tilpasset eleven (ibid.).

Både det systematiske og strukturerte arbeidet med å bedømme noe tar utgangspunkt i begrepet "kriterier" i definisjonen. Uten felles normbaserte fagplaner i kulturskolen, vil kriteriene det vurderes ut i fra være opp til den enkelte instrumentallærer, og i enkelte tilfeller i samarbeid med elevene (Charry et al. 2003). Lærernes kriterier vil videre kunne være mer eller mindre synlige og uttalte for eleven, og sees i lys av både fag, person og undervisningssituasjon (Vinge 2014). Kriteriene vil videre kunne legge føringer for ulike former for vurderinger i instrumentalundervisningen.

### **Vurderingsformer**

Et sentralt begrep i problemstillingen er derfor vurderingsformer, som viser ulike måter å vurdere på. I nyere vurderingslitteratur ser vi at "*vurderingsformer inkluderer skriftlig vurdering, mappevurdering, flervalgsprøve, vurderingssamtale, muntlig vurdering og ferdighetsprøve*" (Dobson et al. 2007:13). Dette viser at vurderingsformene hovedsakelig deles opp i skriftlighet og muntlighet tilknyttet verbalspråket, og at de videre kan inkludere både formelle/uformelle og formative/ summative vurderinger i likhet med det didaktiske vurderingsbegrepet. Med studiens fokus på underveisvurderinger vektlegges her *uformelle* og *formative* vurderingsformer gjennom lærernes tilbakemeldinger.

Et sentralt begrep i denne sammenheng er *tilbakemeldingene* som formidler lærerens vurderinger til eleven. Tilbakemeldingene utgjør ulike vurderingsformer gjennom ulike tilnærminger i undervisningssituasjonen. Begrepet vil kunne overlape med kjente underbegreper som å rettlede, instruere, korrigere, rose, kritisere etc., og videre inkludere det underforståtte begrepsparet positive og negative tilbakemeldinger (Fautley 2010).

Med vurderingslitteraturens verbalspråklig fokus overskygges samtidig musikkens egenart som også omfatter det *non-verbale*, i tillegg til det verbale (Nielsen 1998). Studiens

---

<sup>2</sup> Vurdering for læring, formativ vurdering og underveisvurdering vil brukes videre med overlappende betydning.

fokus på instrumentalundervisning vil derfor naturlig tilrettelegge for både *non-verbale* og *verbale vurderingsformer*. Begge hovedformer vil kunne inkludere skriftlige tilbakemeldinger, for eksempel ved bruk av det verbalskriftlige eller non-verbale visuelle grafiske tegn, og muntlige tilnærminger gjennom bruk av ord, lyd eller bevegelser. Ut fra dette vil lærernes vurderingsformer gi ulike fremtreden, funksjon og betydning i instrumentalundervisningen. Denne studien avgrensers seg til å registrere vurderingsformer gjennom ulike tilbakemeldinger initiert av læreren og som eleven kan ta i bruk for å utvide egne kunnskaper/ferdigheter i læringsprosessen.

### **1.3.2 Handlingsrom**

Hvordan eleven kan ta i bruk tilbakemeldingene henger videre sammen med handlingsrommet tilbakemeldingen tilbyr. Handlingsrommet blir her en abstrakt konstruksjon som sees i sammenheng med lærerens vurderingsformer og mulighetene disse gir for elevens handlinger. Ordet *handling* inkluderer i denne sammenhengen både lærerens handlinger, i form av tilbakemeldinger, og elevens mulige handlinger ut fra disse. I tråd med instrumentalundervisningens verbale og non-verbale egenart, vil også handlingene tilknyttes begge dimensjoner og kunne foregå på et indre kognitivt og ytre sosialt plan. Begrepet kan videre sees i relasjon med Wertsch (1998) sine tanker om individets handlekraft til å ta i bruk kulturelle verktøy (se 2.1.2). Ut fra dette, og med inspirasjon fra Lindvig, Wærness og Dale (2005), blir min definisjon av instrumentalundervisningens handlingsrom dette: *"Et handlingsrom er noe en person gir og tar, avhengig av hvordan man forstår egne og andres evner og potensialer i ulike kontekster"*. Handlingsrommet sees her i tilknytning til forskningsspørsmålet om lærernes bruk av vurderingsformer, som i praksis vil ta utgangspunkt i forståelsen av elevens utviklingspotensialer. I denne oppgaven avgrenses definisjonen til å belyse abstrakte handlingsrom lærerne kan gi eleven gjennom ulike vurderingsformer.

#### **Å gi et handlingsrom**

Som et analytisk begrep viser handlingsrommet til lærerens bruk av vurderingsformer, og hvordan disse åpner og lukker for ulike handlingsmuligheter hos eleven. Potensialene for å handle vil også inkludere vurderingsformer som er mer eller mindre bevisste fra instrumentallærerens side. Videre vil et spørsmål knyttet til lærer- og elevrollens asymmetriske forhold også innebære hvor mye rom læreren skal eller kan tilby eleven i tilbakemeldingene. I det eleven kommer til kulturskolen for å lære, vil det også ligge forventninger om at læreren tar initiativ til å vurdere og gi tilbakemeldinger. Eleven vil alltid delta i egen undervisning, men kan også være delaktig og påvirke læringsprosessen på ulike måter. Gjennom vurderingsformene vil det å gi et handlingsrom både kunne tilrettelegge for at kunnskap *reproduseres* og gjenskapes individuelt gjennom handling, og/eller bidrar til *produksjon* av personlige uttrykk og refleksjoner gjennom elevens delaktighet (Nielsen 1998). Ulike vurderingsformer kan gi eleven ulike handlingsrom som lukker og åpner for ulike kunnskaper og ferdigheter. Med dette perspektivet velger jeg samtidig å se eleven som et selvstendig og handlende individ.

### 1.3.3 Instrumentallærer

Et fokus på instrumentallæreren ble først og fremst valgt ut fra egen yrkeserfaring og nærhet til kulturskolens instrumentalopplæring. Yrkesbegrepet ekskluderer her sanglærere ved bruk av fysisk synlige instrumenter, som videre kan knyttes til verktøybegrepet i sosiokulturell teori (se 2.1.2). Instrumentallærerne vil gjennom høyere utdanning og yrkesutøving ha opparbeidet seg kunnskaper, ferdigheter og verdier innenfor sitt instrumentale felt, hvor egenopplevde vurderinger også vil være en del av dette. I enkelte tilfeller vil også ansettelsesforhold i andre kulturskoler, skoleslag eller privat utøvervirksomhet gi muligheter for å hente innspill og erfaringer fra flere miljøer inn i egen undervisning og vurderingspraksis. Kulturskolens veiledende rammeplan gir også en lærerfrihet i forhold til spørsmål om kollegasamarbeid, hvordan undervisningen kan organiseres og hvilke mål det jobbes frem mot og vurderes ut fra i instrumentalundervisningen (Charry et al.2003). Der individuell instrumentalundervisning her sammenstilles med begreper som en-til-en undervisning, enkeltundervisning og spilletime, vil *instrumentallærer* og *lærer* brukes synonymt og avgrenses til lærere med ansettelsesforhold i norske kulturskoler.

## 1.4 Tidligere forskning

Studier av vurdering i instrumentalundervisning er få i Norden. Her inkluderer vurderingsforskningen i hovedsak musikkfaget i ungdomsskole og videregående skole i sammenheng med en vurderingsfokusert internasjonal utdanningsdiskurs. I USA og Storbritannia har særlig *tilbakemeldinger* i instrumentalundervisning vært forsket på, spesielt i høyere musikkutdanningsinstitusjoner. Kulturskoleundervisning viser seg derimot å være et underforsket område. Det finnes likevel et fåtalls studier som omhandler kulturskolen i Skandinavia, men selv om omfanget av slike arbeider har økt de siste årene, finnes det ingen studier om vurdering i kulturskolens instrumentalundervisning. Forskning med relevans for min studie blir derfor innenfor områdene *vurdering*, *instrumentalundervisning* og *kulturskole*.

### 1.4.1 Vurdering

*Nordisk* vurderingsforskning er gjerne rettet mot det offentlige grunnskoletilbudet der vurderingsperspektivet inkluderer både nasjonale fagplaner og karaktergivning.

Zanden (2010) undersøkte lærernes kvalitetsoppfatninger i ensemblespill med rytmiskbasert repertoar i svensk videregående skole. Funnene viste at musikkfaglige kriterier og mål fra den nasjonale fagplanen ble lite vektlagt i undervisningen. I følge Zanden, kunne dette tydeliggjøre en vektlegging av uformelle praksiser hentet fra populærmusikkens vokabular inn i undervisningen. Rui (2010) rettet søkelyset på det skriftlige vurderingsspråket i relasjon med karaktersetning av elevfremførelser på hovedinstrument i videregående skole. Resultatene fra undersøkelsen viste et mangfoldig og personlig vurderingsspråk relatert til karaktersetningen, der også språklige begrunnelser for en og samme karakter varierte. Vinge (2014) undersøkte musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolens musikkfag. Her viste resultatene at økt fokus på formell vurdering påvirket lærernes vurderingspraksis i musikkfaget. Regulerende forhold som tid, klassestørrelse, undervisningsmateriell og

lærerens musikkfaglige kompetanse syntes å påvirke både undervisningsaktiviteter og det individuelle vurderingsgrunnlaget.

Disse studiene forholder seg alle til en skoleform der vurderingene sees i sammenheng med kompetansemål og karaktersetning. Til tross for denne studiens fokus på uformelle vurderinger, er lærernes tanker, holdninger og påvirkningsfaktorer rundt vurdering i musikkfaget også relevant for erfaringer og bruk av vurdering i kulturskolelærernes instrumentalundervisning. I den forbindelse gir Dahlbergs (2012) undersøkelse av hvordan lærere og studenter anvendte og opplevde opptaksverktøy i sangundervisning et vurderingsinnblikk. Resultatet viste at lytting og vurdering var en sentral funksjon i bruken av verktøyet, som videre gav opplevelsen av faglig utvikling og en mer dialogpreget undervisning (ibid.) Denne studien er relevant både med tanke på lærernes bruk av vurderingsformer og ulike handlingsrom disse kan gi eleven.

Hovedvekten av forskningen ligger likevel på den *verbalspråklige tilbakemeldingen* som vurderingsform i undervisningen. Karlson og Juslin (2008) undersøkte på hvilken måte verbalspråklige tilbakemeldinger (feedback) ble brukt i instrumentalundervisningen med vekt på følelser og uttrykk. Undervisningen viste seg å være verbalspråklig dominert av læreren rundt tekniske aspekter, mens følelser og uttrykk kun ble uttrykt verbalt i form av billedlig metaforbruk. Til tross for store variasjoner blant lærerne, fremhevet denne undersøkelsen lærernes mangel på mål, spesifiserte oppgaver og systematiske undervisningsmønster (ibid.). Med studiens ensidige verbale fokus, utelates samtidig undervisningens kontekst i form av non-verbale handlinger som en del av spilletimens tilbakemeldinger. Dette er noe jeg ønsker å inkludere i min studie.

Forskning fra USA og Storbritannia viser at tilbakemelding er dominerende innen instrumentalundervisning og kommunikasjon mellom lærer og student og lærere seg imellom, spesielt i høyere musikkutdanning. Disse studiene tar gjerne utgangspunkt i forestillinger om effektiv musikkundervisning og studerer detaljer, prosesser og løsninger rettet mot individuell undervisning og fremførelser. Et eksempel på dette er Duke og Henningers (2002) forskning av ulike læreres verbale tilbakemeldinger. Ekspertlærere gav her like mye negative som positive tilbakemeldinger til studentene, men innholdet var mer spesifisert og profesjonelt språklig enn hos andre lærere. Videre gav alle lærere generelt mer forklaringer og detaljer rundt negative tilbakemeldinger, der studentene så ut til å ha en forståelse for at verbalspråklig korreksjon var nødvendig for musikalsk utvikling. Dette viser enkelte aspekter ved negative tilbakemeldinger som også kan være gjeldene hos lærerne i min studie.

Av britiske studier kan Atlas, Taggart og Goodells (2004) vurderingsforskning trekkes frem. Studien ser på hvilke måter sensitivitet rundt negative tilbakemeldinger påvirker musikkstudenters opplevelse av undervisningen, tilknyttet både motivasjon og fremførelse. Studentene ble vurdert i starten og slutten av semesteret gjennom selvrapportering av motivasjon og kvalitet på egne fremførelser. Resultatet viste at høy sensitivitet rundt negative tilbakemeldinger svekket aktivitetens viktighet, etterfulgt av redusert glede og tillitt til læreren. Høyt sensitive studenter følte at de utviklet seg mindre med kritikk og syntes kommunikasjonen med læreren ble vanskeligere. Dette temaet er verdt å legge merke til i forhold til spilletimens individbaserte vurderinger og hvilke forhold lærerne erfarer kan påvirke vurderingssamspillet med eleven.

## 1.4.2 Instrumentalundervisning

Mot slutten av 1900-tallet syntes forskningen å være opptatt av effektivitet i ekspertlærerens undervisning og de strategier som resulterte i best mulig musikalske fremførelser (jf. Rosenthal 1984). Flere studier påpeker videre instrumentalundervisningens vektlegging på noter, reproduksjon og tekniske ferdigheter fremfor uttrykk og følelser (jf. Young, Burwell og Pickup 2003). Studier fra tidlig 2000-tallet ser derimot ut til å rette seg mer mot instrumentalundervisning i et sosiokulturelt perspektiv, hvor kunnskap om denne undervisningsformen blant annet sees på som en sosial praksis (Nielsen 2006), gjennom interaksjoner mellom lærer og elev (Rostvall og West 2003) eller som kulturell diskurs (Nerland 2003).

Et eksempel fra 1990-tallets forskning er Perssons studie (1994) fra høyere musikkinstusjoners instrumentalundervisning i Storbritannia. Studien viste at ekspertlærerne var svært hengivne til sitt fagfelt. Samtidig dominerte verbalspråklige tilbakemeldinger som var lite fleksible i undervisningen i forhold til elevens behov, uttrykk og ideer. En svakhet ved denne studien må være Perssons ensidige blikk mot instrumentallærerens verbale monolog, fremfor å se etter hvordan kunnskap kan formidles og kommuniseres non-verbalt gjennom instrumentene. Disse funnene kan også sees i Young et al. (2003) sin forskning, hvor resultater fra instrumentalundervisningen viser en prioritering av det spilletekniske gjennom lærerens kommandoer. Oppfordring til studentaktivitet gjennom praktisk-empirisk tilnærminger var lite utbredt, og i såfall kun i form av interpretasjon og ekspressivitet (ibid.). Verdien av demonstrasjon finnes i Rosenthals (1984) studie med fokus på undervisningens læringseffektivitet. Resultatet viste demonstrasjon som mest effektiv, til tross for at den kun ble benyttet i begrenset omfang i en undervisning hvor verbal instruksjon så ut til å dominere (ibid.). Til tross for at de fleste studier her representerer undervisning på et høyt musikalsk nivå, kan disse undervisningstilnærmingene også relateres til kulturskolens godt utdannede instrumentallærere og deres bruk av ulike vurderingsformer.

Kennels (1997) studie om stillasbygging (scaffolding) i instrumentalundervisningen bygger på egen avhandling (1989) om samme fenomen, og er et godt eksempel på en studie som inkluderer det *auditive* i lærer/elev-dialogen. I stillasbygging trer læreren inn og støtter eleven i problemløsningsprosessen. Inspirert av Wood et al. (1976) sine stillasbyggstrategier, overfører og studerer Kennel disse strategiene hos en erfaren instrumentallærers undervisning på universitetsnivå. Resultatet viser komplekse interaksjoner med bruk av både verbale og non-verbale strategier. Disse stillasstrategiene vil i ulik grad også kunne innlemmes i ulike vurderingsformer, der lærerens stillas vil kunne vurderes ut fra *noe* om når denne støtten er nødvendig for eleven.

Ulike former for non-verbale stillas og elevstøtte vil i instrumentalundervisning også kunne inkludere lærerens kroppslige bevegelser. Kurkuls (2007) studie av en-til-en undervisningens bruk av gestikk kategoriserer lærernes non-verbale bruk i: "*kinestics*"; uttrykk fra øye, ansikt, hånd-, hode- og kroppsbevegelser, "*proxemics*"; å ta på et område av elevens kropp (f.eks arm/fingre), og "*paralanguage*"; bruk av stillhet eller ulike stemmekvaliteter. Resultatet viste at lærerens non-verbale sensitivitet, fremfor bruk av spesielle kroppsbevegelser, hadde positiv påvirkning på studentenes opplevelse av læringseffektiviteten. (ibid.). Perspektivet fra denne studien er derfor interessant i forhold til gestiske bruk i vurderingsformene.

Vurderingens relasjoner og underliggende syn på musikk, kunnskap og mennesket finner jeg igjen i Nerlands (2003) avhandling. Studien gir et innblikk i relasjoner mellom lærer og student, hvor kunnskap formes kulturelt og studentenes læringsrom forhandles og synliggjøres i undervisningen hos tre ulike hovedinstrumentlærere ved NMH. Resultatene viser store individuelle variasjoner i undervisningstilnæringer og -strategier, hvor ulike diskurser møtes og overlapper med et fokus på lærernes og studentenes syn på kunnskap, musikeryrket og mennesket. Dette perspektivet på instrumentalundervisning er interessant i forhold til min studies sosiokulturelle ramme og hvordan lærerne bærer med seg fagtradisjoner som også vil være en del av deres vurderingspraksis.

### **1.4.3. Kulturskole**

Kulturskolekonteksten er et område det finnes lite forskning på i Norge. Det siste tiåret viser en økende interesse for forskning på feltet både i utdanningsinstitusjoner, i Norsk Kulturskoleråd og i kulturskolene som selv driver utviklingsprosjekter (FoU)<sup>3</sup>. Masteroppgaver ved NMH med kulturskolen som undersøkelsesfelt er også eksempler på dette (Hannisdal 2000; Sanner 1997; Elvhaug 2008).

Rostvall og Wests (2001) sin avhandling følger læreres interaksjon med elever i svensk kulturskole. Rostvall og West har transkribert både tale, musikk, øyebevegelser og gester med kommunikative funksjoner og oppmerksomhetsfokus som kategorier i tolkningene. Studien peker på hvordan undervisningen vektlegger notebildet og læreren som forbilde gjennom imitasjon og direkte instruksjoner, noe som videre hindret oppdagelse av andre vesentlige musikalske kvaliteter ved elevens spill. Denne studien viser hvor kompleks instrumentalundervisningen kan være, men ser ut til å ha et noe ensidig perspektiv på begrensninger rundt oppståtte læringsmuligheter. I forbindelse med min studie er den likevel relevant i lys av observasjoner av lærerens vurderinger og tolkninger av handlingsrom som gis. Dette er så langt jeg kan se en av de få studiene som observerer kulturskolens instrumentalundervisning og dens kommunikative funksjoner på nært hold.

## **1.5 Disposisjon av oppgaven**

Denne studien vil få en deskriptiv tilnærming ved å fremstille instrumentallærernes erfaringer og bruk av vurdering i kulturskolens spilletimer. *Kapittel 2* legger teorigrunnlaget for studien som vil være sosiokulturell teori og teoretiske temaer som omslutter vurderingsfenomenet. *Kapittel 3* vil beskrive og begrunne metodevalgene, som tar utgangspunkt i et kollektivt kasesdesign som hovedsakelig undersøkes gjennom observasjoner og kvalitative intervjuer. *Kapittel 4* vil være starten på resultatdelen som fremstiller lærernes *erfaringer* med vurdering i spilletimene. Deretter beskriver jeg lærernes *bruk* av ulike vurderingsformer, og tolker ulike *handlingsrom* disse kan gi eleven i *kapittel 5*. Bruken av vurdering vil gjennom fremstilling og tolkning av to delproblemstillinger få et større fokus i studien enn erfaringene. *Kapittel 6* vil være en oppsummering og avslutning som både beskriver og ser sammenhenger mellom resultatene i kapittel 4 og 5. Avslutningsvis får studien en konklusjon som etterfølges av forslag til videre forskning.

---

<sup>3</sup> Norsk kulturskoleråds hjemmesider og NMHs opprettelse av kulturskolerelatert forskningssenter



## 2 EN SOSIOKULTURELL RAMME

---

Med denne studien ønsker jeg å rette søkelyset på lærernes vurderingsbruk og erfaringer i kulturskolens spilletimer. Lærerens vurderinger vil her bære med seg ulike tradisjoner fra praksisfellesskap som læreren er eller har vært medlem av. For å belyse dette vil jeg bruke *sosiokulturell teori* sammen med teorier tilknyttet *vurdering*. Det er lærerens vurderingsbruk i samspill med elevens handlingsrom på den ene siden, og på den andre siden undervisningens sosiokulturelle kontekst som gjør denne teoretiske tilnærmingen aktuell som en overordnet ramme. Jeg vil først sette instrumentalundervisningen inn i sosiokulturell teori ved hjelp av begreper som: situert læring, mesterlære og praksisfellesskap. I tillegg til teori knyttet til vurdering, vil jeg belyse vurderingsfenomenet gjennom begrepet verktøy i sosiokulturell teori, med en forbindelse til språk og mediering. Teorier tilknyttet vurdering vil handle om instrumentalundervisning og lærerens kunnskaper og verdier, og videre omtale begrepspar som *formativ* og *summativ*, *analytisk* og *holistisk*. Egne tanker rundt delkapitlenes områder inkluderes her underveis i teksten.

### 2.1 Sosiokulturell teori

Med et sosiokulturelt perspektiv på instrumentalundervisning vil samspillet mellom individ og kollektiv vektlegges. Dette er et samspill som gjør at vi i ulike situasjoner handler ut fra egen kunnskap og erfaringer, der situasjonens tilhørende sosiale rammer i ulik grad vil påvirke egne handlinger og valg, mer eller mindre bevisst. Som en del av en *sosial praksis* vil vi måtte vurdere og tilpasse oss ulike rammer, ofte i form av ulike regler og normer som avhenger av situasjonen. En sosial praksis kan slik sees på som en hverdagsaktivitet der det sosiale systemet det inngår i vektlegges (Säljö 2001). I tråd med karakteristiske trekk ved sosiokulturell teori, vil læring skje gjennom aktiv deltakelse og samhandling nær ulike sosiale praksiser som læringskontekst. Den sosiokulturelle forståelsen av *kontekst* fremhever læring som en integrert aktivitet av sammenvevde deler (Dysthe 2001:42). Gjennom kulturskolens spilletimer vil både *lærer* og *elev* tilhøre en felles sosial praksis med rammer som i ulik grad også vil formes av tilhørende praksiser i og utenfor undervisningen.

#### 2.1.1 Situert læring

I det sosiokulturelle perspektivet er begrepet *situert læring* ofte omtalt som et analytisk perspektiv og en måte å forstå læring på (Lave og Wenger 1991). I sosiale praksiser, som instrumentalundervisning i en kulturskole, vil læringen være nært knyttet til situasjonen: den er *situert* og kontekststøttet. Både kunnskaper og ferdigheter blir slik knyttet til sosial praksis, der en overføring av kunnskapen til en annen situasjon kan være vanskelig. For å kunne se og tilpasse kunnskapen fra en situasjon til en annen, er individets potensielle utfordring å være i stand til å se denne koblingen gjennom aktiv deltakelse i begge situasjoner (ibid.). Instrumentallærerens vurderingsutfordring kan slik være å se koblinger mellom instrumentale tradisjoner og kulturskoleelevens behov. Læreren kan oppleves som situert i egne fagtradisjoner.

En aktiv deltakelse vil være en forutsetning for at læring finner sted. Fra et begynnernivå (perifer) vil lærlingen delta aktivt i læringsprosessen mot et fullt medlemskap på mesterens nivå, i form av det Lave og Wenger (1991) omtaler som *legitim perifer deltakelse*. Uttrykket viser til at den som lærer observerer og tar del i arbeidet til en mester, hvor lærlingen er godtatt som deltaker i den sosiale praksisen, men ikke tatt opp som fullverdig medlem. Denne utviklingen vil ifølge kulturskolens veiledende rammeplan være basert på et elevsentrert grunnsyn hvor opplæringen tilbys alle (Charry et al. 2003). Kulturskolen vil dermed også være et sted for elever som ikke vil sikte mot det Lave og Wenger (1991) omtaler som fullt medlemskapet, forstått som yrkesutøvelse på lik linje med mesteren.

Lave og Wenger (1991) mener videre at uttrykket legitim perifer deltakelse også kan tilknyttes alle læringsformer med tanke om at all læring er situert i sosial praksis - her i form av kulturskolens spilletimer.

### 2.1.2 Mesterlære og praksisfellesskap

Inspirert av Lave og Wengers teori om mestere og læring, ble *mesterlære* hos Nielsen og Kvale (1999) et uttrykk for hvordan undervisning kan skje basert på fire kjennetegn; læring i praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og *evaluering* gjennom praksis<sup>4</sup>. Her er viktige elementer i læringsprosessen handling gjennom imitasjon og observasjon, der lærlingen tilegner seg kunnskap ved å observere mesterens ferdigheter, og mesteren gir kontinuerlige tilbakemeldinger underveis i undervisningen (ibid.:19). Det er disse tilbakemeldingene som vektlegges i denne studien.

I kulturskolens sosiale praksis vil instrumentallæreren, gjennom opparbeidet erfaringer og fagkunnskaper, betraktes som fullverdig medlem og mester innen sitt felt. Nielsen og Kvale (1999) beskriver to ulike former for mesterlære: en *personsentrert* og en *desentrert*, der disse to ulike undervisningstilnærmingene også vil stå i relasjon til hverandre og være situerte. En personsentrert mesterlære vektlegger relasjonen mellom lærling og mester. Denne formen for mesterlære har ofte blitt forbundet med instrumentalopplæring, og vil fremdeles være aktuell i kulturskolens en-til-en undervisning. Læreren vil her være en rollemodell og ressursperson ved å synliggjøre fagets tenkning og holdninger for lærlingen (Charry et al. 2003:80). Med en desentrert forståelse av mesterlære blir lærlingens aktive deltakelse i praksisfellesskapet avgjørende for læring<sup>5</sup>. En desentrert vurderingstilnærming vil dermed tilrettelegge for større delaktighet fra eleven, enn den personsentrerte.

Med røtter tilbake til konservatorienes mesterlære har instrumentalopplæring vært, og er fremdeles, en vektlagt undervisningsform både i og utenfor institusjoner (Nerland 2003), også i kulturskolen. Med et kritisk blick er denne formen for instrumentalundervisning også omtalt som enveiskommunikasjon der lærerens verbalitet dominerer (Karlson og Juslin 2008; Persson 1994), og hvor lokale praksisers repertoar og rutiner kan virke konserverende for både lærere og elevers nyskapning og kreativitet (Hanken og Johansen 2013). Av de mange ulike definisjoner av mesterlære fremhever Nielsen og Kvale (1999) en pedagogisk oppmerksomhet mot begrepet slik:

---

<sup>4</sup> Her blir *evaluering* rettet mot arbeidsprosessen i form av tilbakemelding, noe nyere begrepsdefinisjoner ville omtalt som; vurdering for læring (Vinge 2014).

<sup>5</sup> Desentrert mesterlære var en inspirasjon til Lave og Wengers (1991) situerte læringsteori

(...) betegnelsen mesterlære bør forbeholdes dens tradisjonelle form: læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap, med gjensidig forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over en lengre periode. (ibid:24)

### **Instrumentallærernes praksisfellesskap**

Ifølge Wenger (2004), er vi alle, i mer eller mindre grad, deltakere i ulike *praksisfellesskap*. Antall deltakere vil ikke være avgjørende for å bruke begrepet, noe som viser at individuelle spilletimers to deltakere også kan være et praksisfellesskap (Dysthe 2001:63). I tillegg til individuell undervisning i kulturskolen, vil eleven også få mulighet til å delta på ulike samspillsarenaer. Samtidig er lærerne deltakere i kulturskolens fellesskap, og kan i tillegg også tilhøre et frivillig- eller yrkesutøvende musikkliv utenfor kulturskolen.

Et praksisfellesskap betegnes ved at deltakerne er aktive og har et *gjensidig engasjement* for *felles oppgaver og repertoar*. Dette handler om at personene i fellesskapet finner sin plass og inngår i relasjon med hverandre gjennom felles rutiner, handlinger, historier og symboler (Wenger 2004). Begrepet knyttes dermed nær situert læring og mesterlære, der et felles engasjement for oppgaver i spilletimene for eksempel kan angå vurderingssamspillet ut fra notebildet mellom lærer og elev. Samtidig vil felles rutiner i kulturskolen også kunne skape relasjoner og engasjement kollegaer i mellom.

Engasjementet vil i ulik grad påvirkes og forhandles av praksisfellesskapets medlemmer (ibid.). *Meningsforhandling* mellom deltakerne blir derfor et sentralt begrep hvor mening skapes gjennom samarbeid, tilpasning og erfaringer i læringssituasjonen. Wenger (2004) omtaler meningsforhandling som et samspill og en grunnleggende prosess i alle praksisfellesskap og menneskelig læring, hvor læringsprosessen også kan bidra til å skape en *identitet* gjennom å forme hvem vi er og hva vi gjør (ibid.). Slik vil det også kunne oppstå Meningsforhandlinger om repertoar kan blant annet oppstå mellom instrumentallærer og elev, og med en forbindelse til deres tilhørende praksiser både i og utenfor kulturskolen.

Ut fra dette kan kulturskolens spilletimer karakteriseres som et indre formelt praksisfellesskap bestående av lærer og elev. Lærerens forståelse og tanker rundt vurdering vil også kunne forhandles gjennom ytre formelle praksisfellesskap, tilknyttet kulturskolen som institusjon, samarbeid med elevens foresatte og ulike samspillsarenaer. Uformelle praksisfellesskap vil derimot omfatte arenaer utenfor institusjonelle rammer (Nielsen og Kvale 1999). Slike arenaer vil her blant annet kunne være korps og orkester. Sosial praksis og fellesskap forhandles slik ved bruk av språk og handling både i og utenfor kulturskolen (Rostvall og West 2001). Dette er forhold som i ulik grad også vil påvirke instrumentallærernes vurderinger.

### **2.1.3 Kulturelle verktøy**

Et sosiokulturelt perspektiv søker å fremheve relasjonene mellom menneskelig handling på den ene siden og de kulturelle, institusjonelle og historiske kontekster den oppstår i på den andre (Wertsch 1998:24). I sammenheng med dette samspillet er *verktøy* et grunnleggende sosiokulturelt begrep i menneskelig handling og læring, og omtales som: "(...) *de ressurser, så vel språklige (eller intellektuelle) som fysiske, som vi har tilgang til, og som vi bruker når vi forstår vår omverden og handler i den*" (Säljö 2001:21). Mennesket skiller seg slik fra andre arter ved at de i samhandling benytter og utvikler fysiske og språklige verktøy. Et

sosialt fokus på læring betyr at ulike kulturer, med ulike kulturelle verktøy også gir ulike muligheter for å lære (Vist 2008:185). Slik vil også læringstilbud, instrumentalundervisning og vurderingsbruk variere fra kulturskole til kulturskole, og fra lærer til lærer.

I sosiokulturell litteratur tilknyttes begrepene verktøy, redskap og instrument samme mening, som aktive ressurser for handling og læring (Säljö 2006). Verktøybegrepet er gjerne knyttet til kulturpsykologen Vygotsky (1978), gjennom to typer verktøy; *fysiske* og *psykologiske*. Fysiske verktøy (tools) er menneskeskapte gjenstander i kulturen som kan bidra til å forme innflytelsen vår på ulike sosiale aktiviteter (ibid.), også kalt artefakter (Säljö 2006). I kulturskolens spilletimer vil fysiske verktøy være noter, instrument og notestativ. Skriftspråket viser også hvordan verktøy kan fungere som kollektiv hukommelse (ibid.), hvor notasjon kan bære fagtradisjoner og være hovedfokus i spilletimen (Rostvall & West 2001).

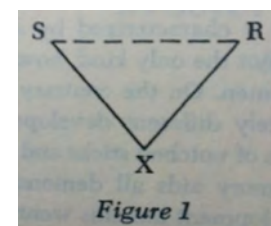
Psykologiske verktøy (signs) er knyttet til kommunikasjon og innover vendte kognitive prosesser som inkluderer det intellektuelle og språklige (Vygotsky 1978). Både Vygotsky og Säljö fremhever verbalspråk som det viktigste psykologiske verktøyet, der hver språklig framstilling inneholder referanser til kulturell og historisk tradisjon, gjennom både holdninger og vurderinger. Språket blir et intellektuelt verktøy som individet tenker med og gjennom, som et bindeledd mellom individ og omgivelser (Säljö 2001). Vist (2008) viser til Wertschs (1991) tanker om mangfoldet av verktøy som kan inkluderes i begrepet verktøyskrin (toolkit), og videre hvordan Vygotskys definisjon av psykologiske verktøy også kan understøtte denne variasjonen:

The following can serve as examples of psychological tools and their complex systems: language; various systems for counting, mnemonic techniques; algebraic symbol systems; work of art; writing; schemes; diagrams, maps, and mechanical drawings; all sort of conventional signs; and so on. (Vist 2008:190)

Jeg velger å støtte meg til Vists (2008) tanker om psykologiske verktøys mangfold, ved å inkludere det lydlig likeverdige verbalspråket. I tillegg finner jeg bistand i Nielsens (1998:11) tanker om musikkens sentrale aspekter uttrykt gjennom både verbale og non-verbale former, der denne studiens mangfold også vil omfavne det non-verbale i den psykologiske verktøykategorien. Med dette tolker jeg instrumentallærerens psykologiske verktøy til å inkludere det lydlig og kroppslige (non-verbale), i tillegg til verbalspråket (verbale). I praktiske situasjoner vil det heller ikke være ønskelig å skille verktøykategoriene fra hverandre, der: "*Artefaktenes fysiske og språklige aspekter går hånd i hånd og forutsetter hverandre; de utgjør kulturelle redskaper*" (Säljö 2006:33). Lærerens instrumentale non-verbale vurdering vil ut fra dette gjøre bruk av begge kategorier, som et kulturelt verktøy.

#### 2.1.4 Mediering av kulturelle verktøy

I følge Vygotsky (1978) vil menneskets handlinger påvirkes, formes og stå i relasjon til omverden: Handlingene *medieres*. Gjennom Vygotskys (1978) medierte handling vil mennesket ut fra en stimulus (S), eller tegn (sign), gi en respons (R). Denne responsen kan være en *automatisert* handling direkte fra S til R, eller at handlingen påvirkes av situasjon og gjør bruk av begge verktøykategorier (X) (ibid.: 40). Dette viser at elevens handling (S) utløser en respons fra



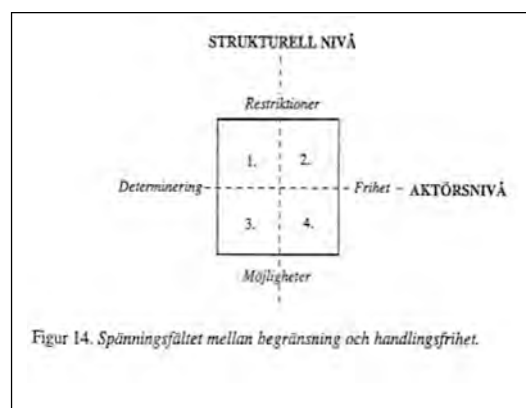
læreren (R) gjennom tilbakemeldinger som kan gjøre bruk av både verbale og/eller non-verbale vurderingsformer tilknyttet verktøykategoriene. Medierte kulturelle verktøy vil gjennom handling bevege seg fra et ytre sosialt nivå (intermentalt) til det indre individuelle (intramentalt). En mediert handling vil aktivisere et indre kognitivt plan hos personen (internalisering) da tilegnelse av ferdigheter i bruk av verktøyene skjer individuelt, og et ytre plan (eksternalisering) da tilegnelse og bruken fremkaller en handling (Vygotsky 1978). Disse verktøyene vil videre approprieres gradvis, når den som lærer er fortrolig med bruk av verktøyet og vet å bruke den i egnede situasjoner (Wertsch 1998).

Wertsch videreutviklet Vygotskys forskning med fokus på kulturelle verktøy og mediering. Ved å se mentale prosesser som handling (action) får kulturelle verktøy både en psykologisk og fysisk side å tenke med og gjennom i handlingen (ibid.). Å handle med slike verktøy vil også innebære en meningsforhandling (Wertsch 2007), der et verktøy ikke vil få en funksjon som et verktøy før det tas aktivt i bruk av en agent (Wertsch 1998). Ulike verktøy vil på den måten også inneholde ulike potensial, der verktøyet både kan begrense og tilby muligheter (ibid.). Potensialet som ligger i ulike situasjoner vil dermed avhenge av individets, eller agentens, handlekraft til å påvirke og gå utenom sosiale strukturer, også kalt *agentskap* (agency, Barnes 2000). I dette ligger en tro på et kunnskapsrikt og handlekraftig individ, der strukturen alene ikke begrenser individet (ibid.). Instrumentallæreren, som agent, vil aktivt bruke vurderingshandlinger i kulturskolens spilletimer som i ulik grad vil være automatiserte responser, mediert av kulturen og påvirket av eget agentskap. Lærerens vurderingsverktøy vil dermed også tilby eleven ulike agentroller i handlingsrommet. I spilletimenes vurderingssituasjoner vil både lærer og elev innta ulike agentposisjoner, gjennom det Sandberg (1996) kaller aktører.

Sandberg (ibid.) undersøkte forhold som kunne begrense og styre musikkundervisning gjennom rammefaktorteorien, og lærerens tolkning og omsetting av disse rammene<sup>6</sup>. Der rammefaktorteorien er kritisert for å

vektlegge begrensningene, utvider Sandberg teorien ved å belyse aktørenes *muligheter* ut fra skolens rammer: Modellen (ibid: 211) viser et dynamisk spenningsfelt mellom aktør og strukturelt nivå. Hos Sandberg består dette feltet av deltakere i skolens indre liv (aktørnivå) i møte med skolens rammer (strukturelt nivå). Slik gir modellen også en mulighet for å tolke studiens spørsmål om ulike handlingsrom

vurderingsformene gir eleven i instrumentalundervisningen. Jeg velger derfor å knytte *lærernes vurderingsformer* til strukturelt nivå. Her vil ulike vurderingsformer kunne gi eleven ulike muligheter og restriksjoner for å handle gjennom informasjonen de tilbyr. I aktørnivået plasseres *eleven* i forhold til grad av frihet og determinering (begrensning) vurderingsformene gir til å handle og medvirke. Hvert spenningsfelt vil her representere et



<sup>6</sup> Basert på Ulf P.Lundgrens (1972) bruk av teorien, der undervisningen reguleres av ytre betingelser gjennom både organisatoriske&administrerende-, juridiske- og ideologiske rammer (Sandberg 1996)

handlingsrom der strukturen i vurderingsformene gir eleven ulike frihetsgrader til å være delaktig i lærerens vurderinger.

### **Stillasbyggstrategier - medierte kulturelle vurderingsverktøy?**

Elevens delaktighet i vurderingsformene vil også kunne tilknyttes Vygotskys (1978) begrep om den *proksimale utviklingssonen*. Denne sonen kan forstås som avstanden mellom det eleven kan klare på egenhånd uten støtte, og det som eleven klarer med hjelp og støtte fra en som er mer kyndig (ibid.), her i form av instrumentallæreren. Støtten fra instrumentallæreren vil dermed utfordre og strekke elevens sone med hensyn til hva eleven kan klare. Dette begrepet er også grunnmuren i undervisningsformen *stillasbygging* (scaffolding). I pedagogisk sammenheng ble uttrykket først brakt på banen av Wood, Bruner og Ross (1976) i deres studie av stillasbyggstrategier mellom foreldre og barn. Inspirert av Vygotskys proksimale utviklingszone, beskriver Wood et al. (1976) stillasbygging som en:

(...) process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consist essentially of the adult "controlling" those elements of the task that are initially beyond the learner's capability, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. (ibid.:90).

Stillasbygging blir slik en tilpasset læringsprosess hvor stillasene blir midlertidige former for støtte ut fra elevens behov for hjelp. Et stillas kontrollerer problemområdet eleven foreløpig ikke mestrer, og vil kreve at eleven gjenkjenner støtten for å kunne bruke den i problemløsningen (ibid.). Dette viser at stillaset må tas i bruk for å kunne kalles et stillas. Lærerens utfordring vil på sin side være å legge merke til når eleven viser mestring i situasjonen, og ut fra dette vite når støtten bør fjernes (Nerland 2003). Stillasbyggingen vil dermed inkludere ulike strategier, der lærernes bruk av strategiene kan forstås som et kulturelt verktøy. Denne strategibruken vil baseres på lærerens *vurderinger* både av elevens problemområde, potensielle læringsmuligheter og nødvendigheten av stillaset underveis i prosessen. Ut fra dette kan lærernes bruk av stillasbyggstrategier forstås som kulturelle opparbeidede vurderingsverktøy som medieres videre til eleven i spilletimene. Wood et al. (1976) finner seks ulike stillasbyggstrategier i sin undersøkelse, som i praksis både vil være kontekstavhengige, overlapper og fremtre i ulike kombinasjoner:

1. "*Recruitment*": (R) skulle fange barnets interessen for oppgaven.
2. "*Reducing degrees of freedom*": (RDF) forenkle og isolere oppgaven ved å redusere antall handlinger for å nå en løsning.
3. "*Direction maintenance*": (DM) skulle motivere og holde oppmerksomhet i oppgaven på riktig vei mot målet.
4. "*Marking critical features*": (MCF) markerte relevante områder ved en oppgave, for så å minske avstanden mellom det barnet har prestert og det som gjenkjennes som løsning på problemet.
5. "*Frustration control*": (FC) var trøstende kommentarer og en hjelp til å komme videre når barnet møtte motstand slik i problemløsningen.
6. "*Demonstration*": (D) modellering av en mer eller mindre ideell oppgaveløsning imitert av eleven.

Kennel (1997) tolker og viderefører disse strategiene til sin studie av en instrumentallærers bruk av stillasbyggstrategier på universitetsnivå. I tillegg til disse strategiene, fant Kennel (1997) en "ukjent" kategori der læreren søkte seg frem til elevens problemområder verbalt eller non-verbalt. Kennel gir videre eksempler på strategier og tolker stillasbegrepet bredt ved å inkludere alle tilbakemeldinger som stillas, som f.eks: "*Work on all four movements for next week*" (DM) (ibid.:78). Ut fra Wood et al. (1976) sin definisjon, vil en bruk av slike instruksjoner ikke kunne løse elevens problemområde og videre ikke omtales som et stillas. Jeg velger derfor å knytte min forståelse av stillasbygging nær Wood et al. (1976) sin definisjon av begrepet, der elevens bruk og forståelse av stillasene kan observeres av læreren i spilletimene.

Til tross for en overvekt av verbale strategier, kunne demonstrasjoner også være *non-verbale*. Hos Kennel (1997) fremsto modellering auditivt gjennom instrumentet, mens Wood et al. (1976) kunne vise visuelle løsninger ved hjelp av kroppslige bevegelser. Slik vil Kurkuls (2007) forskning på non-verbale gester i instrumentalundervisning også kunne tilknyttes stillasbyggstrategier og være aktuelle i lærernes bruk av ulike vurderingsformer.

De kulturelle verktøyene vil likevel ha hvert sitt bruksområde og utvikle seg i takt med kulturen i samspill med menneskene (Säljö 2006). Som kulturelle verktøy vil de medieres videre, mer eller mindre bevisst (Wertsch 2007), i liket med lærernes verbale og non-verbale vurderingsverktøy. Wertsch (1998) hevder at individets mentale prosesser aldri kan oppfattes som isolert og autonomt fra sosiale kontekster. Det handler ikke om å rangere det sosiale fremfor det kognitive, men å anerkjenne samspillet mellom dem, og påpeke at det sosiale er mer grunnleggende enn det kognitiv læringsteori tidligere anerkjente (Dysthe 2001). Det er med dette perspektivet jeg anvender sosiokulturell teori i denne studien.

## 2.2 Vurdering

Med studiens sosiokulturelle ramme vil lærerens vurderingsbruk sees på som en integrert del av instrumentalundervisningen, der lærerens veiledning av eleven vil springe ut fra vurderingene (Fautley 2010). Ved å drive undervisning og læring fremover, vil vurdering på den ene siden være med på å forme *hva* det undervises i og *hvordan*, og på den andre siden tilby eleven ulike måter å delta og lære på. Ut fra dette blir det først nødvendig å se på instrumentalundervisningens vurderingsgrunnlag i kulturskolen: hva skal eller kan vurderes? Videre vil instrumentallærerens kunnskap og valg om når og hvordan det vurderes være sentralt. Dette utgjør også bakgrunnen i den kontinuerlige vurderingsdebatten som handler om hvilke måter å vurdere på som ivaretar fagets egenart og kunnskapsområder på en god måte (Eisner 1998; Vinge 2014).

### 2.2.1 Instrumentalundervisning som estetisk praksis

For å vite hva instrumentallærerens vurderinger forholder seg til i spilletimene, er det nødvendig å se på musikkfagets egenart. Basert på det greske ordet "aisthesis" som en "*erkendelse umiddelbart via sanserne*" (Nielsen 1998:105), påpeker fenomenologen Frede V. Nielsen (1998) kunstfags kjennetegn ved en direkte henvendelse til sansene, og mulighet for opplevelser og livserkjennelser på andre måter enn logisk-analytisk tenkning. Dette gjør at

kunstfaget musikk også kan forstås som et *estetisk* fag. Instrumentalundervisningen vil være en del av dette musikkfaget, som videre peker på at slike estetiske elementer også vil inngå her. Ut fra dette vil instrumentalundervisningen, som en tidligere nevnt sosial praksis, også kunne omtales som en estetisk praksis.

Nielsen (1998) mener at undervisningsfaget musikk hviler på en tredelt faglig basis, med en *vitenskaps-* (scientia) og *kunstdimensjon* (ars), i tillegg til en *håndverk og hverdagskultur* som kombinerer og binder dimensjonene sammen. Vitenskapsdimensjonen tar i bruk verbalspråk og logisk-analytisk tenkning via kunnskap om musikken. Kunstdimensjonen inkluderer sanser, følelser og opplevelsen med musikk som klingende fenomen, både gjennom praktisk kroppslig erfaringer og non-verbale tilnærminger. Håndverksdimensjonen viser her til det grunnleggende håndverket og teknikker, som i praksis vil gjøre bruk av både kunst- og vitenskapsdimensjonen. Om undervisningen skal kunne omtales som estetisk, mener Nielsen at den derfor bør forankres i kunstdimensjonen (ibid). Kulturskolens rammeplan ser også ut til å fremheve dette aspektet der; "*Kulturskolens egenart avspeiles primært i tilrettelegging for den enkelte elevs kunstneriske og estetiske utvikling (...)*" (Charry et al. 2003:10). Selv om Niensens (1998) dimensjoner vil inngå i ulike samspill i undervisningen, vil vektleggingen av dimensjoner også kunne påvirkes eller opprettholdes gjennom hva slags kunnskap lærerne velger å vurdere i instrumentalundervisningen.

### **2.2.2 Kunnskap og mål**

I en sosiokulturell ramme vil kunnskap ligge i felleskapet og medieres videre av individet (Wertsch 1998). Kunnskapsbegrepet vil her sees i sammenheng med det læreren bærer med seg av kulturelle verktøy. Dette vil inkludere ulike former for kunnskap som læreren kan vektlegge å vurdere ut i fra i spilletimene gjennom ulike mål. Nerlands (2004) oppdeling av faglige kunnskapsformer supplerer Niensens (1998) fagdimensjoner, og deler instrumentalundervisningens kunnskap opp i *påstands-*, *ferdighets-* og *fortrolighetskunnskap*. Gjennom *påstandskunnskaper* kan forståelsen av teoretisk karakter synliggjøres i form av for eksempel notasjon, stiltrekk og akkordprogresjon (Nerland 2004), knyttet til fagets vitenskapsdimensjon (Nielsen 1998). *Ferdighetskunnskaper* vektlegger beherskelsen av praktiske aktiviteter ved hjelp av motoriske og sanselige ferdigheter, for eksempel gjennom instrument, lytting og notelesing (Nerland 2004), og i tråd med håndverksdimensjonen (Nielsen 1998). Disse ferdighetene vil kroppsliggjøres som *fortrolighetskunnskap* over tid, og overta non-verbalt og intuitivt som musikalske uttrykk når ordene alene ikke strekker til i situasjonen (Nerland 2004). Dette kunnskapsområdet vil tilhøre Niensens (1998) kunstdimensjonen, og videre kunne omtales som *taus kunnskap* via Polanys (2000:16); "vi kan vite mer enn vi kan si". I likhet med dimensjonene, vil også kunnskapsområdene overlappe og vektlegges ulikt i lærernes vurderingsområder.

### **Instrumentallærerens vurderingshandlinger som mål**

Dreyfus og Dreyfus (1999) fremhever et opplevelsesaspekt av aktiviteten ved å hevde at intuitiv taus kunnskap ikke behøver mål i forkant av situasjonen når handlingen lagres i kroppen ved å mestre den. Der Dreyfus og Dreyfus (ibid.) fremhever opplevelsen, inkluderer Schön (1983) også refleksjonen ved å hevde at tenkning og kunnskap er aktivt integrert i



dyktige praktikere gjennom en *refleksjon-i-handling*. Refleksjonen innebærer å få et overblikk over handlingen i situasjonen ved å synliggjøre den for seg selv, verbalt og/eller non-verbalt (ibid.). Ut fra dette vil instrumentallærerens non-verbale vurderingshandlinger også kunne forstås som *mål* uttrykt gjennom opparbeidede kunnskaper. Kunnskapen og målene vil derfor være mer eller mindre synlig for eleven i en instrumentalopplæring hvor håndverket læres gjennom ulike handlinger.

I forhold til det sosiokulturelle fokuset på verbalspråket, vil både Polany, Dreyfus og Schön fremheve non-verbale kunnskaper. Allikevel vil en type kunnskap sjeldent eksistere isolert fra en annen. En konsekvens av dette er at det i noen tilfeller vil være vanskelig å skille ut en type kunnskap fra musikkens klingende helhet som et fokusområde for vurdering (Fautley 2010). Ulike mål i spilletimene kan på den måten sikte mot å dekke flere områder i utvikling av kunnskap. Dette viser også at det i enkelte tilfeller kan være utfordrende å sette opp et klart mål i starten av en undervisningstime, eller i arbeid med et stykke, uten å miste andre viktige områder som bør arbeides med. Elevens handlinger vil være vurderingens hovedinnhold, der ulike mål også vil ha ulike tidsperspektiver (Hanken og Johansen 2013). En instrumental handling ut fra notebildet kan dermed omfatte både notelesing og gehør (påstandskunnskap), hånd-/ munnplassering i forhold til noter (ferdighetskunnskap) og hvordan det skal uttrykkes (fortrolighetskunnskap). Ut fra dette vil lærerens valg av kunnskap og mål kunne omfatte alt fra spilleteknikk til musikalske uttrykk, og kreve bruk av ulike vurderingsformer gjennom ulike vurderingshandlinger.

### 2.2.3 Et kjennerskap av kvalitet, kritikk og verdier

Et kjennerskap er tilknyttet evnen til å kunne verdsette, forstå og vurdere innenfor et felt av særlig interesse, noe Elliot W. Eisner (1998) omtaler som en *connoisseur* eller *kjenner*:

Connoisseurship is the means through which we come to know the complexities, nuances, and subtleties of aspects of the world in which we have a special interest. (ibid.:68)

En *kjenner* er en som gjennom livet har opparbeidet seg erfaringer, kunnskap og kompetanse innenfor et fagområde som i stor grad vil være kroppsliggjort (ibid.). Instrumentallæreren vil på sin side bære på kroppslige kunnskaper og ferdigheter innenfor sitt instrumentale felt. Dette gjør den intuitive og non-verbale delen av kunnskapen vanskelig å artikulere og begrunne ovenfor eleven (Eisner 1998). I følge Eisner (ibid.), kan dette løses til en viss grad ved at læreren inntar en rolle tilsvarende en *kunstkritiker*. Læreren kan slik nærme seg prosessen ved å ta i bruk verbalspråklige metaforer.

For å bedømme det kunstfaglige med *kvalitative* vurderinger, vil kvalitet innebære; "*when we say something does not 'feel right', we make judgments based upon criteria that we may not be able to describe, but which, nevertheless, we trust*" (ibid.:53). Slike personlige kriterier handler om å stole på egne vurderinger, som også vil inneholde en utvelgelse både gjennom det oppmerksomheten rettes mot og det som kritiseres (Eisner 1998). De kvalitative kriteriene vil dermed kunne vurderes ulikt fra person til person og oppfattes som *subjektive* vurderingskriterier basert på egne følelser og sanser. Kritikken blir dermed aldri helt objektiv eller fri for verdier ved å være en personlig oversettelse og tolkning fra ett medium til ett annet (ibid.), som for eksempel fra klingende lyd til verbalspråklig bilder i

instrumentalundervisningen. Slik argumenterer også Susan Orr (2010) for at lærerens kunstfaglige vurderinger alltid springer ut fra subjektive erfaringer. Samtidig vil personlige kvalitetsvurderinger videre være påvirket av praksisfellesskap læreren er eller har vært en del av. Nerland (2004) viser også til at didaktiske valg til en viss grad vil være formet av instrumentallærerens fagtradisjoner og verdisyn rundt musikk og undervisning.

### **Instrumentallærerens kjennerskap og verdier**

Fagtradisjoner og praksisfellesskap vil dermed være en del av instrumentallærerens opparbeidede kjennerskap. Læreren blir en *kunnskapsagent*, der faghistoriens ideer, verdier og tanker om hva som er viktig, riktig og godt formidles videre i undervisningen (Nerland 2004). Lærerens vektlegging av hva som skal vurderes og hvordan vil inngå i meningsforhandlinger mellom undervisningens indre og ytre praksisfellesskap tilknyttet elev, lærer og kulturskole (Wenger 2004). I denne forhandlingen reises også spørsmålet om hvilke kvaliteter læreren medierer som viktige eller gode i undervisningen. Hva slags syn læreren har på musikk, fag og menneske vil også kunne sees i relasjon med spilletimens vurderingsfokus. Underliggende grunnsyn vil sjeldent *rendyrkes* i situasjonene, men kan fungere som didaktiske refleksjoner i relasjon med andre didaktiske kategorier som mål, innhold, metode, rammefaktorer og elev- og lærerforutsetninger (Hanken og Johansen 2013).

Kulturskolens veiledende rammeplan fremhever hvordan opplæringstilbudet bør være tilpasset eleven (Charry et al. 2003). Målet med en tilpasset kritikk vil, i følge Eisner (1998), være å hjelpe andre som ikke er kjennere til ny forståelse ut fra tidligere og nåværende prestasjoner (ibid.). Et utgangspunkt for lærerens vurderinger og mål vil derfor være å innhente informasjon om elevens læringsforutsetninger både før undervisningen og underveis, også kalt *diagnostiserende* vurdering. Dette er med på å gjøre vurderingene individbaserte og tilpasset eleven (Hanken og Johansen 2013). I dette vurderingsgrunnlag vil forutsetningene også inkludere eleven som person, i tillegg til det faglige: Hvem er personen som får undervisning? Samtidig kan en spørre seg om lærerens kjennskap til elevens forutsetninger gir et nøyaktig bilde av læringspotensialet og hva eleven faktisk kan klare.

Dette viser at valgene læreren tar i undervisningen vil inkludere noen former for kunnskap og verdier, og utelukke andre (Nerland 2004). Videre vil dette også påvirke måten læreren vurderer på, samtidig som bruken av vurderingsformene også vil påvirke kunnskaper og verdier som tilbys eleven.

### **2.2.4 Formativ og summativ vurdering**

I vurderingslitteraturen vil et naturlig spørsmål være *når* vurderingene skal skje. Gjennom vurderingslitteraturens tradisjonelle begrepspar, vil vurderinger underveis (formativ) og etter (summativ) være tidsperspektiv som både er relasjonelle og vil påvirke hverandre i spilletimene (Hanken og Johansen 2013). *Formativ* vurdering vil være vurderinger underveis i prosessen som brukes for å regulere lærerens undervisning, og gjennom samarbeid mellom lærer og elev, angi retning videre i arbeidet med mulighet for refleksjon rundt egen læringsprosess (Sadler 1989). Retningen videre sees i forhold til hvor eleven er i prosessen, der tiltak settes inn for å minske avstand (gapet) fra nåværende ståsted til angitt mål. En viktig begrunnelse for vurdering blir her at eleven skal lære av den, også omtalt som *vurdering for læring* (Vinge 2014). Disse

undervisvurderingene forutsetter en aktiv lærer som griper inn og støtter med informasjon for å drive elevens utvikling videre (Engh et al.2007).

En *summativ* vurdering vil peke tilbake på læringen som allerede har skjedd eller tilknyttet et ferdig produkt (Sadler 1989). Hensikten med denne vurderingen vil være å få informasjon om elevens faglige ståsted og informere om elevens faglige kompetanse, som en *vurdering av læring*. Denne oppsummerende vurderingen vil ofte kontrolleres gjennom tester og prøver for å se om målene etter en bestemt periode er oppnådd, gjerne synliggjort i form av karakterer, eller *formell* vurdering (Vinge 2014). Selv om summativ vurdering ikke vektlegges i denne studien, vil den måtte sees i sammenheng med den formative vurderingsprosessen. I kulturskolesammenheng vil vurderingen være *uformell*. Likevel vil det summative for eksempel kunne uttrykkes muntlig i samtaler med foresatte eller kollegaer, eller gjennom digitale presentasjonsmapper av elevens egenvalgte fremføringer (mappevurdering, Engh et al.2007).

Det er vurdering for læring, gjennom uformelle *formative* undervisvurderinger, som vektlegges i denne studien. Disse vurderingene kan opptre både muntlig og skriftlig (Vinge 2014), og videre gjenkjennes i beskrivelser av mesterlærertradisjonens kontinuerlige tilbakemeldinger i undervisningen (Nielsen og Kvale 1999).

### **Tilbakemeldinger**

Som en underform av formativ vurdering, vil *tilbakemeldingen* mediere lærerens vurdering/respons, basert på elevens handling/stimuli (Vygotsky 1978). I likhet med formative vurderinger, vil tilbakemeldingene både kunne peke tilbake på elevens handling, og fremover for videre arbeid (fremovermeldinger, Engh 2011). Som gjenstand for internasjonal forskning har tilbakemeldingene fått et fokus på verbalspråket, og uten enighet om hva en "god" tilbakemelding faktisk er. Likevel går Black og William (1998) fra analytisk og deskriptive beskrivelser til normative forslag på hva god tilbakemeldingspraksis innebærer i sin forskning: Denne praksisen handler om at læreren synliggjør målet med aktiviteten og gir respons på kvaliteten i arbeidet eleven har vist i henhold til målet. Elevmedvirkning er ønskelig underveis, både for å gjøre eleven bevisst rundt egne behov, oppøve faglig kvalitet og få råd om arbeidet videre for å nå målet. Tilsammen vil dette kunne øke elevens læringsutbytte (ibid.). I likhet med Black og William, vil gode tilbakemeldinger i henhold til Hattie og Timperley (2007) bestå av en klargjøring av målet (feed up), tilbakemelding på prestasjon i forhold til mål (feed back) og fremovermelding for hva eleven bør arbeide med videre (feed forward).

Disse to meta-analysene vektlegger elevens medvirkning i prosessen rettet mot *fag* fremfor person, og fremhever videre tidspunkt, målorientert innhold og rollefordeling med hensyn til elevens læringsutbytte og effektivitet. Ut fra dette kan det stilles spørsmål om hvilke læringsområder tilbakemeldingsforskningen faktisk måler, og hvilke som utelates. En måling av læringsutbyttet vil ikke kunne inkludere elevens overføringsverdi av det de har lært, eller om eleven for eksempel har utviklet holdninger og strategier for å ta i bruk kunnskapen. Når forskningen som ligger til grunn for meta-analysene ikke synliggjøres, er det også grunn til å stille seg spørrende til de samlede resultatene. Samtidig vil fokuset på kommunikasjon, involvering og selvregulering hos eleven knytte forskningen videre til vurdering for læring (Vinge 2014).

## Vurdering for læring: tilbakemelding, motivasjon og intersubjektivitet

I samsvar med Vygotskys (1978) proksimale utviklingssone, vil lærerens støtte i formative vurderinger rettes mot elevens proksimale utviklingssone gjennom en serie av tilbakemeldinger. Dette knytter vurdering for læring til stillasbyggingen, jf. Wood et al. (1976):

The notion of scaffolding requires teachers to make a series of formative assessment judgments as to how much support needs to be offered to pupils, and to decide at what stage pupils will be able to work unsupported. (Fautley 2010: 46-47)

Vurdering for læring og formative vurderinger blir slik sett i sammenheng med stillasbyggstrategier, der målet er at eleven gradvis styrer læringssituasjonen selv (Fautley 2010). I en opplæringsform som forventer at eleven jobber selvstendig også utenfor spilletimene, kan lærerens tilrettelegging for selvregulering og medvirkning også overlape med en form for *egenvurdering*, eller vurdering *som læring* (Vinge 2014). For at tilbakemelding kan bidra til elevens selvregulering, bør vurderingsspråket også tilpasses elevens alder og nivå (Hartberg et al. 2012). I henhold til dette hevder Hallam (1998) at yngre elever vil møte en generell tendens av modellering, observasjon og imitasjon, mens eldre i større grad vil inviteres til å uttrykke egen læring i instrumentalundervisningen. Vygotsky (1978) hevdet på sin side at om undervisningen skulle føre til læring måtte den treffe nærmere proksimal sone enn den nåværende.

Samtidig blir elevmedvirkningen i vurderingen ofte sett i sammenheng med elevens *motivasjon, mestring og selvfølelse* (Smith 2009). Smith (2009) argumenterer for samspillet mellom vurdering og motivasjon som grunnleggende for elevens læring. Motivasjon, som viljen til å lære, vil henge sammen med om tilbakemeldingen treffer innenfor elevens proksimal utviklingssone og gir en forventning om å mestre, tett knyttet til elevens selvfølelse. I følge Smith (2009), vil lærerens presentasjon og balanse mellom ros, ris og utfordringer være av størst betydning for elevmotivasjonen (ibid.). Dette medfører at instrumentallærernes tilbakemeldinger både kan styrke og redusere motivasjonen avhengig av om den treffer elevens faglige nivå. Lærerens presentasjon av tilbakemeldingen vil ut fra dette både handle om mengde og tidspunkt.

Store mengder negative tilbakemeldinger kan generelt virke demotiverende og redusere selvfølelse, mens positive tilbakemeldinger øker motivasjonen gjennom følelse av eget ansvar for prestasjoner (Hartberg et al. 2012). En nyansering av disse formative vurderingene viser at det likevel ikke er fullt så enkelt: Hattie og Timperley (2007) påpeker at generelt *uklare* tilbakemeldinger som ikke forklarer årsak til mestring eller problemområder, kan skape usikkerhet hos eleven og føre til å redusere både selvfølelse og prestasjoner. Samtidig kan det som oppleves som ufortjent personlig ros også øke usikkerhet rundt faglig relevans og føre til at eleven utvikler uhensiktsmessige læringsstrategier (ibid.). Positive tilbakemeldinger kan videre også demotivere gjennom økt prestasjonspress, eller ved å redusere følelsen av selvstendighet (Hartberg et al. 2012). Dette viser hvordan tilbakemeldingene er avhengig av å nærme seg en felles forståelse for å kunne føre til læring.

Gjennom kommunikasjon vil en felles delt forståelse mellom deltakerne kalles *intersubjektivitet* (Rommetveit 1974). Begrepet avhenger av at deltakerne i det sosiale samspillet ser sin egen forståelse i relasjon til hverandre, og hvor kommunikasjonen må sees i lys av deltakernes kunnskaps- og livshistorie. Den felles forståelsen underbygges også av

Hattie og Timperley (2007) ved å fremheve *relasjonen* mellom lærer og elev som et viktig grunnlag for at tilbakemeldingen skal nå frem (ibid). Samtidig vil en intersubjektivitet av tillitt og rammer alltid ha rom for tolkning i undervisningen (Hartberg et al.2012). En verbal støtte av non-verbale gester, og omvendt, kan dermed være helt avgjørende for tolkningen av det som medieres (Säljö 2001). For at tilbakemelding skal forstås må gode relasjoner mellom instrumentallærer og elev ligge til grunn, og eleven må ha tillit til både lærer og budskapet som medieres.

Tilbakemeldingsdialogen vil også orientere læreren om elevens ståsted i prosessen. I følge Black og William (1998), bør kommunikasjonen i tilbakemeldingene oppfordre eleven til å reflektere og uttrykke egne ideer. Lærere med liten fleksibilitet og tid vil ofte manipulere dialogen gjennom verbale spørsmål relatert til faktakunnskap og forhåndsbestemte svar (ibid.), noe Hallam (1998) kaller lukkede spørsmål. På lang sikt kan dette gi eleven et forventningsmønster om å finne rett svar fremfor å reflektere selv (Black og William 1998). I motsetning til denne spørsmålsformen, finner vi åpne spørsmål med flere svaralternativer. Her kan eleven både forklare eller vise forståelsen av en kunnskap/ferdighet (Hallam 1998:129). Slik er spørsmål gjerne underlagt kommunikative tradisjoner der det sjeldent diskuteres hva som ligger til grunn for ulike former for spørsmål (Säljö 2001:209).

Å lære seg mønster for hva som menes med det som medieres verbalt og non-verbalt vil også være en del av kulturskoleinstitusjonens kommunikative opplæring av eleven. Vurdering for læring vil ut fra dette være et dynamisk og komplekst samspill mellom støtte og selvstendighet, avhengig av at situasjon, relasjoner og intersubjektivitet tas til rette i lærerens tilbakemeldinger.

## 2.2.5 Analytiske og holistiske vurderingstilnæringer

Vurderingslitteraturens andre begrepspar, analytisk og holistisk, argumenterer for å se fordeler med den ene tilnærmingen i forhold til den andre, med ønske om å bevare fagets egenart og kunnskapsområder (Vinge 2014:60). Den tilhørende diskusjonen mellom *analytisk* og *holistisk* vurderingstilnæringer handler om hvor konkrete og synlige målene bør være i starten og underveis i prosessen (Hanken og Johansen 2013), eller om kriteriene skal ligge uuttalt i aktivitetens faginnhold (Eisner 1998).

Den analytiske tilnærmingen handler om å bryte ned læringsmål til kriterier i forkant av prosessen og dele disse med eleven (Sadler 1989). Målorientert tilbakemeldingsforskning (Black og William 1998; Hattie og Timperley 2007) og Tylers mål-middel-didaktikk vil dermed være en del av denne tilnærmingen (Hanken og Johansen 2013). Her vil presise mål være utgangspunktet for undervisningens valg av innhold og metode, der læreren vurderer læringsutbytte gjennom elevens *adferd* og lagrer informasjonen skriftlig eller i eget hode. Dette vil kunne knytte denne tilnærmingen til et mer behavioristisk læringssyn<sup>7</sup>. Hensikten med denne vurderingen er at elevene skal få en mest mulig objektiv, rettferdig og *reliabel* vurdering (Vinge 2014). En reliabel vurdering vil være en *pålitelig* og sikker nok vurdering, der noen områder i undervisningsfaget kan være mer utfordrende å vurdere enn andre (Fautley 2010). Vitenskapsdimensjonens begreper og musikkteori vil ofte ha forhåndsbestemte fasitsvar som kan gjøre vurderingen mer håndterlig. Samtidig vil

---

<sup>7</sup> En tilnærming basert på læringseffektivitet (Fautley 2010)

kunstdimensjonens tilhørighet til personlige opplevelser og følelser ikke ha noe fasitsvar å basere vurderingen på. Dette reiser spørsmålet om opplevelser og følelser i det hele tatt kan vurderes. Musikkens nære bånd til følelser og identitet har i mange sammenhenger gjort vurdering til et vanskelig tema (Vinge 2014). Samtidig kan en *pålitelig* vurdering i spilletimen basere seg på at lærerens tilbakemelding vekker tillit hos eleven. Og vurderer flere lærere en elevfremføring likt kan dette også føre til at reliabiliteten øker (inter-rater reliability, Fautley 2010). Kritikken mot det analytiske er at tilnærmingen ikke passer på alle fag, spesielt kunstfaglige skapende aktiviteter. Forhåndsbestemte kriterier vil ikke inkludere alle aspekter ved problemområder som oppstår underveis i prosessen, og videre kunne forhindre kreativ tenkning ved å låse fast aktiviteten (Eisner 1985). Disse aktivitetene vektlegges også i kulturskolens rammeplan (Charry et al.2003:31):

Arbeid med komposisjon og improvisasjon er en sentral del av det musikalske landskapet. Aktiviteten vil bidra til å utvikle elevens kreative evner og gi forståelse for musikkens grunnelementer.

Eisner påpeker at instruksjonelle mål vanskelig sammenstilles med personlig uttrykk og identitetsforståelse (ibid.). Fordelen med det analytiske er likevel at det gir eleven noe å strekke seg etter og læreren noe å rette vurderingen mot (Vinge 2014:61).

Den *holistiske* vurderingstilnærmingen tenker helhetlig uten synlige mål i forkant av undervisningssituasjonen, og vurderingen sees i forhold til prestasjonen i etterkant gjennom å begrunne med kvalitetsvurderinger (Sadler 1989). Som i Eisners (1998) kjennerskap vil relevante kriterier komme fra lærerens subjektive vurderingserfaringer som ofte er intuitive og uuttalte. En løsning for å utforske skapende aktiviteter kan derfor være å angi ekspressive mål som gir prosessen en romslig retning (Eisner 1985). Her kan problemområder som oppdages underveis i prosessen isoleres og løses gjennom rette/gale svar (procedural objectivity) (ibid.). Slik vil en holistisk tilnærming også overlapse med den analytiske gjennom isolering av mål som kan vurderes gjennom elevens adferd. Vurdering i spilletimer vil, ifølge Fautley (2010), ha dette analytiske vurderingspreget når problemområder oppstår. Samtidig vil den holistiske vurderingstilnærmingen være mest nærliggende instrumentalundervisning (ibid.). Her vil troverdige, autentiske og *valide* vurderinger vektlegges (Vinge 2014:74). En valid vurdering vil handle om den er *troverdige* og måler tiltenkt vurderingsområde (face validity, Fautley 2010). I kulturskolens spilletimer vil en slik troverdighet kunne baseres på lærerens empati for elevens behov og gode relasjoner mellom deltakerne i den sosiale praksisen. Videre kan validiteten også sees i lys av om undervisningen inkluderer alle viktige fagområder (content validity, ibid.), for eksempel gjennom hvilke områder instrumentallæreren velger å vurdere i spilletimene. Ulempen med den holistiske tilnærmingen handler om elevenes uforutsigbarhet om hva de skal strekke seg etter i prosessen (Fautley 2010). Samtidig kan skjønsmessige vurderinger også gjøre rettferdig og pålitelig behandling av alle elever mer komplisert (Vinge 2014:74). Da individuelle spilletimer vil være tilpasset eleven, vil en slik rettferdighet kunne være synlig i kollegiale diskusjoner om enkeltelever i forhold til samspillsarenaer og andre tilknyttede fellesskap.

Analytiske og holistiske vurderinger vil i ulik grad overlapse hverandre, der lærerens bruk av vurderingsformer også vil tilby eleven ulike læringsmuligheter. Samspillet mellom

det individuelle og sosiale, prosess og produkt, det verbale og non-verbale, samt deltakernes kunnskaper og verdier i praksisfellesskap forteller oss at "*assessment is an artful social practice*" (Orr 2010:8).

## 3 METODE

---

Jeg har valgt et *kasusdesign* med en kvalitativ og etnografisk tilnærming for denne studien (Denscombe 2009). Her ble empirien rundt seks instrumentallærerens bruk og erfaringer av vurdering samlet inn gjennom *observasjon* og *intervju* som hovedmetoder. For å fange en-til-en undervisningens komplekse vurderingssamspill har jeg brukt videoopptak som støtteverktøy. Utklipp fra disse opptakene ble videre brukt i intervju med *stimulated recall* (Haglund 2003). Analysearbeidet har videre inkludert en hermeneutisk pendling mellom helhet og detaljer i observasjoner og intervjuer, både hver for seg og sett i relasjon til hverandre (Alvesson og Sköldberg 1994). I metodekapittelet ønsker jeg både å synliggjøre, beskrive og begrunne valg av metoder. Hensikten er å gi leseren en mulighet til å ta del i forskningen, samtidig som det tilbyr en refleksjon over egen forskerrolle og prosess (Patel og Davidson 2011).

### 3.1 Forskningsdesign: kvalitativt kasusstudie

Valg av forskningsdesign bestemmes gjerne utfra *hva* studiens forskningsspørsmål er. I denne undersøkelsen ønsket jeg å løfte frem instrumentallærernes bruk og erfaringer av vurdering i kulturskolen. Studiens mål er å forstå vurdering dypere, fremfor å forklare årsaker, noe som foreslår en *kvalitativ* tilnærming. Denne forskningsinteressen søker fyldige beskrivelser av et vurderingsfenomen gjennom ord, handlinger og analyse, noe som styrker argumentet for tilnærmingen (Denscombe 2009). Fokuset på verbale beskrivelser åpner videre for å fange inn det mulige mangfoldet i lærernes erfaringer av et sammensatt fenomen, en interesse som også sammenfaller med kasusstudiets kjennetegn.

#### 3.1.1. Kasusdesign

Ønsket om å undersøke vurderingsfenomenet i kulturskolens en-til-en-undervisning gjør kasusdesignet aktuelt, da denne typen design blir beskrevet som velegnet i studier av komplekse og sosiale fenomen (Yin 1994). Designet er også velegnet til å undersøke fenomenet i sin naturlige kontekst der; "*case studies are the preferred strategy (...) when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context*" (Yin 1994:1). I lys av ulike fagfelt og forskningstradisjon beskrives også kasusstudier noe ulikt i metodelitteraturen (Stake 2005). Fellestrekk ved kasusstudier ser allikevel ut til å være studier av en eller få antall enheter, der Stake deler disse inn i tre hovedgrupper: *Intrinsic case studies* vektlegger enkeltkasusets unike karakter uten å generalisere og sammenligne. En fordypning i et fenomen fremfor hvert enkeltkasus omtales som *instrumental case studies*, mens *collective case studies* utvider det instrumentelle kasuset videre til mange kollektive kasus for å forstå fenomenet i et saksforhold (ibid.).

I denne undersøkelsen er lærerens *vurdering* saksforholdet. Med ønsket om å studere et fenomen som både kan erfares og brukes på ulike måter, valgte jeg å studere flere lærere for en dypere forståelse av deres måter å vurdere på. Slik vektlegges også vurdering primært



som forskningsinteresse, fremfor hver enkelt lærer og kulturskole, i et *instrumentelt kollektivt kasesdesign* med seks instrumentallærere fordelt på tre ulike kulturskoler i Norge. En av kasesdesignets styrker er at det ivaretar fenomenet holistisk fra flere perspektiver gjennom bruk av ulike empiriske data. Samtidig kan dette være tidkrevende og gi sprikende funn mellom lærernes handlinger i observasjonene og intervjubeskrivelser (Denscombe 2009). Ved bruk av metoder som observasjon og intervju, i tillegg til offentlige skriftlige dokumenter fra lærer og kulturskole, får kasesdesignet en *triangulering*. Dokumenter, som skjema for utviklingsamtale/ kulturskolebrosjyrer, ble kun benyttet som støtte til intervju og lærernes beskrivelser i analysedelen, og vil ikke utdypes nærmere i dette kapittelet (ibid.).

### **Etnografisk tilnærming**

Kasusstudiets fokus på å studere lærerens hverdagslige vurderingsrutiner i naturlig kontekst, vil også kjennetegne etnografisk forskning. En studie der forskeren beskriver og deltar i en kulturs normale og daglige rutiner kan sies å være etnografisk. Her ligger fokuset på hvordan informantene opplever og tilskriver ulike hendelser mening i sitt situerte miljø (ibid.). Ut fra dette ble studiens *etnografiske tilnærming* valgt med ønske om å utforske hvordan lærerne erfarer og forstår vurderingsfenomenet ut fra sin sosiale kontekst, også knyttet til studiens sosiokulturelle ramme. I den forbindelse finnes det ulike meninger om i hvilken grad etnografisk forskning bør kobles mot teori: Denne studien befinner seg i et mer etnografisk *teoridrevet perspektiv*, fremfor at teori kun vokser frem av empiribeskrivelser (Denscombe 2009). Samtidig tillater både kasesdesign og etnografisk tilnærming at metoder og analyser også kan oppstå i møte med empiri underveis i prosessen, noe jeg ser på som en fordel i studiet av et underforsket tema i kulturskolen (ibid.).

## **3.2 Datainnsamling**

Ved hjelp av ulike metoder, ble det samlet inn data som kunne støtte min forståelse og tolkning av forskningsspørsmålene. Metodene som studien baserte seg på var *observasjon* med videoopptak, og *intervju* med stimulated recall. Samtidig kunne all kontakt med informanter i form av opplevelser og erfaringer fra observasjon og intervju, så vel som hendelser fra undersøkelsesfeltet generelt, sees på som potensielle data i kasesdesig med etnografisk tilnærming. Metodevalgene vil her begrunnes og sammenstilles med egne forskningsspørsmål, der også deres styrker og svakheter vil trekkes frem underveis.

### **3.2.1 Observasjon med videoopptak**

Under observasjoner studeres menneskers utveksling av handlinger og ord i deres naturlige miljø (Denscombe 2009). I spilletimene vil lærerne foreta mangfoldige vurderingshandlinger som de kan være mer eller mindre bevisst på selv. Med ønske om å undersøke *bruken av vurderingsformer* i undervisningen ble *observasjon* derfor et naturlig metodevalg.

Fenomenets non-verbale sider vil videre være utfordrende å registrere i spilletimens raske skifter, både for læreren selv og for meg som observatør. Dette gjorde *videoopptak* til et nødvendig støtteverktøy i observasjonen, med en videre bruk inn i intervjuene (se 3.2.2).

## Observasjonsdeltakelse

Av ulike måter å kategorisere observasjoner på er det, ifølge Patel og Davidson (2011), vanlig å skille mellom hvilken form og grad forskeren skal *delta* i observasjonen. En deltakende observatør vil være aktivt med i situasjonene som skal observeres, fremfor å stå utenfor samspillet som en ikke-deltaker. Med et forskningsfokus på instrumentallærernes vurderingsformer i undervisningen ville en deltakende rolle forstyrre det naturlige samspillet jeg ønsket å observere. I valget mellom en kjent og ukjent observatørrolle, vil en undervisningspraksis som til vanlig består av to personer legge merke til en tredje persons nærvær. Ut fra dette falt valget naturlig på en *kjent og ikke-deltakende* observatør, synlig til stede uten å inkluderes i undervisningen.

Denne synligheten vil i ulik grad kunne påvirke samspillet mellom lærer og elev, også kalt *forskereffekt*, der grad av påvirkning for eksempel kan relateres til om lærer og elev er vant til tilskuere i undervisningen. Flere informanter påpekte nettopp en åpenhet for besøkende på spilletimen, ofte gjennom familie, venner eller medmusikanter. For å minske forskereffekten, ble det derfor viktig å ha et overblikk over lærerens og elevens handlingsarena, samtidig som jeg ikke ønsket å komme for nær situasjonen (Denscombe 2009). En utfordring kunne være om deltakerne søkte kontakt med meg verbalt eller med blikk. Dette var mest vanlig i starten av observasjonene, ettersom undervisningens krav om oppmerksomhet fra begge deltakere etterhvert så ut til å overta fokuset. Disse hendelsene har jeg betraktet med forskereffekt i lys av undervisningens naturlige samspill. Deltakerne var dermed klar over min forskerrolle som *kjent observatør*, både gjennom samtykkeskjema og ved min synlige tilstedeværelse i undervisningen. Dette åpnet også opp for å fange stemninger og uformelle samtaler med deltakerne før eller etter observasjonen, og kan videre ha opparbeidet en tillit som fremkalte interessante tanker hos læreren som ble observert:

Arne setter seg ned etter spilletimen og forteller på eget initiativ om undervisningen i kulturskolen og tanker rundt vurderingstemaet: "Jeg vurderer hele tida, og jeg vurderer nok som de tidligere lærerne mine og. Hva skal man gjøre om man ikke vurderer, liksom? Jeg gjør det nok automatisk også. En annen ting er hvordan det synes for eleven da..." (observasjonsnotater 21.05.2014)

Tidspunktet for observasjonene påvirket også hva jeg fikk se på spilletimene. Under observasjonstiden var det arbeid mot ulike sommerkonserter i alle involverte kulturskoler. Dette inkluderte finpuss i arbeid med stykker som skulle fremføres, noe som også påvirket lærerens vurderinger. Samtidig ble undervisningen også variert med annet innhold, i en institusjon der ulike konserter, forestillinger og mesterklasser alltid vil være mål å jobbe frem mot. En sikring av at observasjonene viste en hverdagslig undervisning, ble videre undersøkt i intervjuet (se vedlegg 1).

## Observasjonsstruktur

En ikke-deltakende, kjent observatørrolle vil også kunne dokumentere observasjonen i form av notater og observasjonsskjema underveis i prosessen (Patel og Davidson 2011). Ut fra ønsket om å registrere lærernes vurderingsbruk ble observasjonsnotater primært valgt som et skriftlig hukommelsesverktøy av interessante vurderingsepisoder i spilletimen. Samtidig var notatene en støtte til å finne fram i videoopptakene i etterkant. Slik tok grad av *struktur* i

observasjonsskjemaet utgangspunkt i hvordan hendelsene kunne registreres i lys av hva som skulle undersøkes. Patel og Davidsons (2011) inndelinger av kategoriernes detaljgrader mellom *strukturert* og *ustrukturert* observasjon, viser hvordan en ustrukturert observasjon ønsker å innhente så mye informasjon om hendelsene som mulig i form av mer udetaljerte skjema. I strukturert observasjon vil derimot forhåndsbestemte kategorier avgrense observasjonen (ibid.), og ofte baseres på teorikunnskap om temaet som gir observasjonen retning (Gudmundsdottir 2011). Samtidig kan for mange kategorier i skjemaet også begrense forskerpresisjon med fare for feilregistreringer (Patel og Davidson 2011). Med ønsket om å studere lærerens vurderingsbruk, valgte jeg en form for strukturert observasjonsskjema hvor konteksten ble inkludert i kategorier som; *situasjon, verbal (V) og/eller non-verbal (N) vurdering og elevrespons*. Vurderingene initiert av læreren ble nøkkelhendelsene i observasjonene som ble notert i stikkordsform i kategoriene (Denscombe 2009). Observasjonene gav meg et overblikk over deltakernes vurderingssamspill, og bidro videre til ulike innfallsvinkler i både intervjuguide og analysens situasjonsbeskrivelser. Likevel vil undervisningens mange situasjonsdetaljer være utfordrende å legge merke til for menneskets begrensede minnekapasitet alene. I likhet med hvordan instrumentallæreren velger vurderingsfokus i undervisningen, vil også min oppmerksomhet prioritere hva jeg legger merke til i observasjonen. Både inntrykk av informantene og påvirkninger fra fysiske eller psykiske aspekter ved dagsform kan påvirke hvor blikket fester seg (Bjørndal 2012). Samtidig vil det å være klar over disse menneskelige feilkildene, også bidra til at de kan reduseres. Observasjonsmetodens svakheter, sammen med vurderingenes non-verbale sider nødvendiggjorde dermed bruk av videoopptak.

### **Videoopptak**

Videoopptak ble min minnehjelp av spilletimenes store informasjonsmengder. Jeg valgte først og fremst å bruke videoopptak for å registrere og beskrive lærernes *non-verbale* sider, og samtidig se vurderingsbruken i samspill med situasjonen. Opptakene tillot også repeterte detaljstudier og nye innsikter rundt både *kroppsspråk, lyd og responser* i ulike vurderingssituasjoner, noe observasjonsnotater og eget minne vanskelig kunne fanget opp alene. Video støttet slik både egne notater og analysetolkninger av ulik vurderingsbruk og handlingsrom, samtidig som det også bidro til å skape en avstand til informanter og undervisningskonteksten (Rønholt 2003). På en annen side kunne videokameraets synlighet i rommet, i likhet med observatørrollen, også tilføre en forskereffekt på deltakerne. Å være opptatt av at man blir filmet, kan ha ført til at naturlig undervisningssamspill forsvant til fordel for hvordan deltakerne ønsket å fremstå. For å redusere påvirkninger av videokameraets nærvær, brukte jeg et lite GoPro-actionkamera med vidvinkel. Med vidvinkelfunksjon var det ikke nødvendig å flytte kameraet ettersom deltakerne beveget seg i rommet. Samtidig ble informantene påminnet om bruk av videokamera i både samtykkeerklæring og observasjonsavtale, noe som også kan ha gjort tilvenningsprosessen lettere. Bruk av videokamera var videre avhengig av god opptaks kvalitet rundt lyd og lys (ibid.), noe som skapte utfordringer om en deltaker snakket lavt, raskt eller at rommets fysiske rammer påvirket muligheter for lys. Andre feilkilder rundt kameraet handlet om tekniske problemer, noe som oppstod mot slutten av en av mine observasjoner. Denne episoden ble en påminnelse om videokamera som en fin teknisk støtte, uten å kunne erstatte

tilstedeværende tradisjonell observasjon. Videoobservasjonene ble foretatt før intervjuene av to grunner: På den ene siden bidro de som støtte til observatørrollen og til nye perspektiver i intervjuguiden. På den andre siden ble videoutklipp fra observasjonen sendt informantene i forkant av intervjuet til bruk for stimulated recall.

### 3.2.2 Intervju med stimulated recall

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver kvalitative forskningsintervju som en tidsavtalt samtale mellom to mennesker. Her skapes kunnskap i samarbeid gjennom intervjuerens spørsmål rundt et felles tema (ibid.). Metoden benyttes ofte i dybdeundersøkelse av et komplekst fenomen der menneskers følelser, oppfatninger, opplevelser og erfaringer står sentralt (Denscombe 2009). Ønsket om å studere lærernes *erfaringer* med vurdering, gjorde intervju til et naturlig metodevalg. Lærernes vurderingsfortellinger fra egen fortid og nåtid gav også intervjuet en *narrativ* karakter, i tråd med studiens sosiokulturelle ramme. Gjennom *stimulated recall*, som intervjuets metodesupplement, ble to videoepisoder fra spilletimene sendt i forkant til lærerens mail og vist under intervjuet for å kunne fremkalle tanker og erfaringer om et fenomen som inneholder ubevisste og intuitive sider.

#### Kvalitativt intervju: intervjuguide og gjennomføring

Det kvalitative forskningsintervju forsøker å forstå verden utfra informantens perspektiv med rom for detaljerte og dype beskrivelser (Kvale og Brinkmann 2009). Intervjustrukturen viser i hvilken grad spørsmålene er fastlåst i en rekkefølge, og om de er konkrete eller mer åpne. Det ustrukturerte intervjuet vil kunne fremheve informantens egne beskrivelser og tankeutvikling, fremfor strukturerte intervjuers mer kontrollerbare spørsmål og svar (Denscombe 2009). Med ønske om å følge informantenes ideutvikling om vurdering i intervjuet, fremfor intervjuguidens rekkefølge, benyttet jeg meg av *semistrukturert intervju*, som plasseres i spenningsfeltet mellom ustrukturert og strukturert intervju (ibid.). Intervjuguiden ble videre delt opp etter to overordnede tema; *erfaringer*- og *bruk av vurdering*. Utvalgt teori fungerte også som en støtte til utforming av guidens hoved- og hjelpespørsmål (se vedlegg 1). Under intervjuet gav de overlappende temaene et grunnlag for lærerne å reflektere rundt og beskrive erfaringer fra egen vurderingspraksis. Overlappingen kunne også gi nye perspektiver til tanker de hadde tidligere i samtalen av det lærerne omtalte som et lite diskutert fenomen.

For en mild start på intervjuet valgte jeg å åpne med generelle spørsmål om lærerens instrumentalbakgrunn og egenopplevde vurderingshistorier. Dette var spørsmål som informantene så ut til å slappe av med, og som kan sees på som intervjuets "stemningsskaper". Dette gav også deler av intervjuet en *narrativ oppbygging*, som skapte store informasjonsmengder, og derfor krevde dokumentasjonshjelp i form av egne notater og lydopptaker (Kvale og Brinkmann 2009). Balansegangen mellom å gi informantene hjelpespørsmål og fremme deres egne tanker gjennom hovedspørsmålene, syntes jeg var utfordrende, spesielt med tanke på at vurderingene kunne ha ubevisste sider og var lite diskutert i kulturskolemiljøet. Samtidig erfarte jeg viktigheten av å gi informantene *tid* for at interessante tanker og historier skulle oppstå. Noen fortalte detaljert rundt egne erfaringer, mens andre syntes dette var utfordrende. En lærer var opptatt av vurderingssamarbeid med hjemmet, mens en annen vektla tidsressursene rundt vurderingene. Hva informantene vektla i intervjuet kan også ha blitt påvirket av nærliggende hendelser før intervjuet. Blant annet var

læreren som vektla tidsperspektivet deltakende i en streik der dette var en av hovedsakene. Underveis i intervjuet forsøkte jeg å følge opp det informantene sa med fyllord og bekreftende spørsmål. I noen tilfeller ba jeg lærerne også utdype nærmere hva de mente. Samtidig kunne jeg kanskje fått frem flere sider ved lærerens erfaringer om jeg hadde fulgt opp noen av uttalelsene bedre. I likhet med at vurderingen må forstås av eleven for å kunne tas i bruk i spilletimene, vil informantens fortelling også avhenge av at samtaletemaer og spørsmål har et felles forståelig språk, eller *intersubjektivitet* (ibid.; Rommetveit 1974). Dette forutsatte at jeg både lyttet, anerkjente og bekreftet uttalelsene underveis i intervjuet.

### **Pilotstudien**

Dette samarbeidet var noe jeg også fikk øvd på gjennom *pilotstudien*, der både prøveobservasjon og -intervju var med på å utvikle både intervjuguide, observasjonsskjema og bidra til større trygghet rundt intervjusituasjonen. Pilotstudien bekreftet valg av teori, men løftet samtidig frem nye perspektiver rundt fenomenet, som for eksempel *motivasjon*. Prøveobservasjonen gav også rom for å teste teknisk utstyr som filmkamera og lydopptaker. Samtidig bekreftet den et behov for støtte fra videoklipp under intervjuet. Refleksjonstid rundt klippene ble viktig for informantens vurderingsbeskrivelser på den ene siden, og for mitt utvalg av videoepisoder på den andre. Intervjutema om *vurderingsbruk* tok derfor utgangspunkt i utvalgte videoklipp som visuelle påminnelser som i *stimulated recall* (Haglund 2003).

### **Stimulated recall**

Å undersøke et fenomen som hos mange lærere kan kategoriseres som ubevisst og automatisert kunnskap, vil kreve en påminnelse for å kunne sies noe om i intervjuet. Jeg har derfor valgt å bruke *stimulated recall* som et metodesupplement for å få frem lærernes kommentarer og kunnskaper rundt eget vurderingsarbeid via video, noe intervju uten den typen hjelp vanskelig ville gitt (Haglund 2003). *Stimulated recall* er anvendt mangfoldig. I denne studien inkluderte dette to avspilte videosekvenser fra lærerens undervisning som stimulerte til beskrivelser rundt egne tankeprosesser fra vurderingsepisodene. En vanlig utførelse var å plassere intervjuet tidsmessig nært videoobservasjonen for å unngå at informantene glemte detaljer (ibid.). Shkedi (2005:74) påpeker derimot at tidsintervallet ikke ser ut til å spille så stor rolle rundt informantens detaljhukommelse som antatt. Samtidig påpekes også et utvalg videoklipp som god tidsbruk for både forsker og informant, fremfor å se opptakene i sin helhet (ibid.). I denne studien ble intervjuene utført to-tre måneder etter at observasjonene fant sted. Tidsintervallet kan ha ført til at detaljer rundt lærerens tankeprosess ble glemt (Haglund 2003). Samtidig forutsatte utvalg av videoklipp at jeg hadde en oversikt over informantens vurderingsformer i sin helhet<sup>8</sup>. Diskusjonene om *stimulated recall* stiller spørsmål om stimuli fra video virkelig frembringer de tankene man selv hadde i handlingsøyeblikket (ibid.). Ved undersøkelse av et fenomen med både non-verbale og intuitive aspekter, var det også rimelig å stille spørsmål rundt hva informanten faktisk *kunne* verbalisere. Ut fra dette foretok jeg valget om å sende to videoklipp fra lærerens undervisning og presentere min vurderingsdefinisjon for informantene som en del av metodevalget.

---

<sup>8</sup> En tidkrevende utklippprosess som forutsatte at alle observasjonene var utført, samtidig som lærernes sommerferie ble inkludert i tidsintervallet mellom observasjon og intervju.

Definisjonen og videoene ble sendt på mail en uke i forkant av intervjuet:

"Med vurdering tenker jeg på tilbakemeldingene som gis underveis i spilletimen, der du velger å gripe inn i undervisningen for elevens læring og utvikling, gjennom både bruk av ord (verbalt), instrument, sang og bevegelser (non-verbalt)"

En konkretisering av fenomenet i forkant av intervjuet åpnet også opp for informantens beskrivelser, kunnskap fra lokale praksisfellesskap og diskusjon: For eksempel uttrykte en informant en summativ vurderingsoppfatning før intervjuet. Dette kunne tyde på at min definisjon av vurdering ikke var tydelig nok, eller at informanten allerede hadde en innarbeidet forståelse av begrepet. Vi diskuterte kort ulikheter mellom formativ og summativ vurdering (Sadler 1989), noe som videre kan ha påvirket informantens intervjuvar. Mine forskningsspørsmål baserte seg derimot ikke på informantenes teoretiske tolkning av vurdering, men på lærernes *praktiske* erfaringer. Videoklippene søkte heller ikke å få frem *samme* tanker som informanten hadde i vurderingsøyeblikket (Haglund 2003), men å forklare og tolke egne handlinger av et kontinuerlig brukt og lite verbalisert undervisningsfenomen. Dette kan, etter min mening, også legitimere studiets tidsintervall mellom observasjon og intervju. Videoklippene (på ca. 2 min per klipp) fikk fokus hver for seg under intervjutemaet om vurderingsbruk. Forberedelse og tilvenningstid til å se video av seg selv kan ha bidratt til å redusere følelsesmessig stress i å begrense lærernes beskrivelser. Flere lærere beskrev også vurderingsepisodene som vanlig praksis, noe som videre kan ha lokket frem det unike hos respektive lærer og tause teorier om vurdering (ibid.). Samtidig var informantenes initiativ til å beskrive opptaket varierende. Dette kan også tyde på at et tema med intuitive sider kan gjøre beskrivelsene mer begrenset. Ut fra dette kan behovet for hjelpespørsmål hos noen lærere ha bidratt til mer styrende svar enn nødvendig. Men i likhet med feilkilder ved intervjuer, hadde informantene også god tid til å "pynte" på virkeligheten for å rettferdiggjøre egne handlinger i episodene (ibid.).

### 3.2.3 Utvalg av kasus

Utvalg av antall kasus vil ofte avhenge av datainnsamlingens metodevalg, som i denne undersøkelsen er observasjon og intervjuer. I en ideell situasjon, med ubegrenset tid og ressurser, ville en kvalitativ forsker ha mulighet til å observere og intervjuet et stort antall informanter for dypere studier. En kvalitativ kasusstudie med masteromfang tilrettela for en forskningsdybde i liten skala, der informantutvalget falt på seks instrumentallærere fordelt på tre kulturskoler med til sammen tolv elever. Utvalget ble først rettet mot kulturskolene, for videre informantrekruttering via rektorene.

#### Utvalgskriterier

Med et avgrenset antall informanter er utvalget i kasusstudier ofte basert på teknikker for ikke-sannsynlighetsutvalg som inkluderer både snøball- og subjektivt utvalg (Denscombe 2009). Det vil dermed ligge en tanke bak utvalget av informanter, som i denne studien baserte seg på at jeg (*subjektivt utvalg*) eller kjente fagpersoner i kulturskolemiljøet (*snøballutvalg*) i første omgang visste om og foreslo gode kulturskoleeksempler. I undersøkelse av vurdering som vil være en naturlig del av all instrumentalundervisning, falt valget på *typiske*

*undersøkelsesenheter*; som inneholdt essensen av det studerte fenomenet (ibid.). Typiske kasus vil her være et representativt utvalg kulturskoler og instrumentallærere med tilhørende elever: Her vil representativt ikke brukes som generalisering i kvantitativ betydning, men forstås som at informantenes praksis og erfaringer også kan gjenkjennes av andre kulturskolelærere (ibid.). Med utgangspunkt i typiske kulturskolekasus ble kriteriene basert på geografisk spredning (by/land) med ulike størrelsesforhold (ansatte/elever), i form av en stor, middels og mindre kulturskole<sup>9</sup>. Informantene var tilknyttet institusjonene, og kriteriene baserte seg primært på ønske om mangfold i praksis og erfaringer gjennom ulik bakgrunn, ansiennitet, kjønn og instrument. Samtidig vektla jeg også vilje til å delta. De elevene lærerne underviste under observasjonene ble valgt av lærerne ut fra mitt ønske om å se variasjoner av personlighet, kjønn og faglig nivå. Dette ønsket tok utgangspunkt i ønske om å se varierte vurderingspraksiser. I likhet med kasusstudiets variasjonsutvalg påpeker Stake (2005:451) allikevel at: *"Balance and variety are important; opportunity to learn is often more important"*.

### **Informantrekruttering**

En "snøballrekruttering" av informanter ble foretatt gjennom rektorene i deltakende kulturskoler. Kriteriene rundt informantene ble videre lagt i rektors hender. Å gå gjennom et overordnet ledd for å verve informanter kan ha ført til at noen lærere følte et ekstra press for å delta. Samtidig vil informantene være representanter for kulturskolen i undersøkelsen, der rektor også vil være den som kjenner arbeidstakerne best i forhold til mine utvalgs-kriterier. Dette ble derfor en naturlig måte å tilnærme seg informantene på. Utfra denne rekrutteringen endte utvalget på seks lærere med en instrumentalfordeling på fiolin, piano, gitar, fløyte og trombone (x2). Av disse lærerne var det fire kvinner og to menn, der alle hadde relativt høy ansiennitet i kulturskolen. Med utgangspunkt i studiets variasjonskriterier kunne det også ha vært ønskelig med lærere som hadde kort yrkesfartstid i kulturskolen. Disse lærerne kan ha uteblitt fra studien fordi de ikke ønsket å delta, at deltakende kulturskoler ikke hadde nylige ansatte eller at jeg ikke la tydelig nok vekt på dette kriteriet i samtaler og mail med rektorene. Dette blir derfor viktig å synliggjøre med tanke på at studiens funn da vil inneholde vurderingspraksis og erfaringer fra instrumentallærere som har jobbet lenge i kulturskolen. Elevene som ble rekruttert av lærerne hadde spilt i kulturskolen mellom 1-5 år og viste seg å ha en god variasjon av personlighet, nivå og fremtreden. Av de tilsammen tolv elevene, fikk jeg observere fem gutter og sju jenter i alder 7-15 år, noe som var i tråd med ønsket om variasjon<sup>10</sup>. Utvalget fikk da denne oversikten:

---

<sup>9</sup> Størrelsesforholdet ble videre undersøkt gjennom kulturskolens egne internettsider og Grunnskolens Informasjonssystem (GSI); et system som registrerer grunnskoleopplysninger i Norge, sist oppdatert fredag 13.12.2013 (<https://gsi.udir.no>) (Lesedato: 08.06.2014)

<sup>10</sup> Videre i oppgaven vil kulturskolene omtales med tall fra 1-3, instrumentallærerne med fiktive navn og elevene med tall fra 1-12

	Kulturskole 1		Kulturskole 2		Kulturskole 3	
Sted	Stor by		Middelstor by		Landlig	
Elever/ansatte	>1000 / >50		>500 / >20		>200 / >10	
<b>Informant</b>	<b>Lise</b>	<b>Anne</b>	<b>Sigrunn</b>	<b>Arne</b>	<b>Jaran</b>	<b>Gry</b>
Instrument	fiolin	trombone	piano	gitar	fløyte	trombone
Ansiennitet	24 år	28 år	28 år	18 år	23 år	25 år
Elev	1 og 2	3 og 4	5 og 6	7 og 8	9 og 10	11 og 12

### 3.2.4 Studiens organisering

Det praktiske arbeidet med studien startet med å innhente godkjenning hos Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD). Den skriftlig godkjente forespørsel- og samtykkeerklæringen ble deretter sendt ut på mail til kulturskoler som, etter en telefonsamtale med rektor, ønsket å delta i studien. Rekruttering og kontakt med informantene ble tilrettelagt av rektor for videre avtaler om observasjon og intervju. Før selve datainnsamlingen, foretok jeg pilotstudien i april som beskrevet tidligere. Selve datainnsamlingen ble gjennomført i tidsrommet mai - august, og ble stort sett gjennomført etter planen. Jeg valgte å observere to spilletimer med to ulike elever hos hver instrumentallærer i deres undervisningslokaler, der hver spilletime varierte mellom 20 - 45 minutter, avhengig av elevens nivå og alder. Lærernes timeplan var ofte et langt løp med svært korte avbrekk mellom timene, noe som førte til at jeg av og til måtte sette opp videokameraet i undervisningen før selve observasjonsavtalen. Videoopptakene utgjorde tilsammen 6 timers opptak. Ut fra disse ble to vurderingsepisoder fra spilletimene sendt tilhørende lærer på mail 1 uke i forkant av intervjuet. Det var kun en lærer som ikke hadde fått til å se videoklippene i forkant, noe vi løste ved at hun så opptakene før intervjuet startet. Dette reduserte refleksjonstiden og kan ha påvirket informantens svar og følelser under intervjuet. Intervjutranskripsjonen ble sendt informantene for godkjenning i september og godkjent av samtlige samme måned. Som en videre organisering av studien vil min bruk av datamaterialet til syvende og sist avhenge av min tolkning, noe som reiser spørsmålet: hvem er jeg i forskerrollen? (Patel og Davidson 2011)

### 3.3 En situert forsker

Enhver forståelse vil ta utgangspunkt i en tidligere forståelse, *forforståelsen*. Vi møter ikke verden forutsetningsløst (Alvesson og Sköldberg 2008). Slik instrumentallærerens vurderinger i ulik grad vil være situert i egen kulturelle kontekst, vil også min forforståelse være situert i egen bakgrunn, holdninger og verdier. Dette utgjør et grunnlag for hva, hvordan og hvorfor jeg retter forskerblikket dit jeg gjør. Mitt blikk på vurderingspraksis i kulturskolen baseres på egne erfaringer fra individuell instrumentalundervisning som både elev og instrumentallærer. Gjennom kunstfaglig utdanning og yrkeserfaring som musikk lærer i både grunnskole og kulturskole, har vurdering vært en kjent men lite omtalt didaktisk kategori. Interessen for fenomenet ble derfor vekket gjennom det økte vurderingsfokus i grunnskolen (Vinge 2014). Påminnelsen skapte også, som tidligere nevnt, en forforståelse av vurdering i instrumentalundervisning som god og konstruktiv. Ved valg av kulturskolen som



undersøkelsesfelt vil jeg forske på eget arbeidsmiljø, et valg med tilhørende fordeler og ulemper. Min tilhørighet til egen kultur kan gi meg nødvendig innlevelse og empati for å forstå og tolke lærernes ord og handlinger på deres premisser, noe som kan ha bidratt til at informantene lettere gav tilgang til egne tanker og erfaringer (Gudmundsdottir 2011). Kunnskap om organisering i kulturskolen kan også ha lettet egen forskningsorganisering og forståelse for informantenes hverdagssituasjon. Samtidig som lokale kulturforskjeller kan bidra til å skape en distanse til forforståelsen. Å undersøke eget felt kan også innebære at mine tolkninger ikke har fått nødvendig avstand. En *for* stor nærhet kan begrense åpenheten for å se kjente undervisningssituasjoner på nye måter: Har jeg kun sett det jeg vil se?

Det teoretiske forskerblikket kan tilrettelegge for nye måter å se noe som *noe*, og utgjør dermed et viktig verktøy i en kvalitativ forskerrolle (ibid.). Teori og begreper gir den *subjektive* og situerte forskerrollen en mulighet til å reflektere over eget ståsted, samtidig som det skaper avstand med et kritisk perspektiv til en sosial praksis jeg er en del av selv (Patel og Davidson 2011). Samtidig forutsetter det en varsomhet rundt å tre begreper over undersøkelsesfeltet, fremfor å finne uttrykk i informantenes eget vurderingsspråk. En løsning på dette er at bruk av teori utvikler seg dialektisk i møte med empirien, også kalt *abduksjon*. Kvalitative studiers vekt på åpenhet og troverdighet kan dermed også bevares gjennom både abduksjon og en synlig bevisstgjøring av egen forforståelse (ibid.). En øvelse for å få forforståelsen på avstand var derfor å skrive ned det jeg forventet å se og høre før første observasjon. Dette bidro til å fremme en åpenhet for at nye perspektiver kunne dukke opp underveis, og gjøre det uventede mer interessant. Å synliggjøre egen forforståelse kan også forhindre at en overfører egne forståelser over på informantene. Samtidig er man sjelden klar over alle forforståelser en har, noe som fører til at ubevisste trekk også kan prege tolkning av forskningen underveis. En bruk av forskerrollen vil slik være et kontinuerlig og kulturelt situert "forskningsverktøy" å tenke med og gjennom (Wertsch 1978). Ved å synliggjøre egen forforståelse vil den både kunne bekreftes eller avkreftes underveis i forskningsprosessen (Patel og Davidson 2011).

### 3.4 Analyse og tolkning

En metodekombinasjon gir et bredere datagrunnlag og sikrere grunnlag for tolkning, samtidig som datamengden også kan gi mange sprikende funn og virkelighetsbilder. (Denscombe 2009). Min analyse av innsamlet data er derfor avhengig av en tolkning som pendler mellom oversikt av helhet og deler av det som skal forstås ut fra egen forforståelse, i tråd med en hermeneutisk tankegang (Alveson og Sköldberg 2008). Slik har datagrunnlaget blitt analysert, kategorisert og tolket i flere omganger med utgangspunkt i studiens forsknings-spørsmål og teoretiske grep. Lærernes *erfaringer* ble analysert og tolket ut fra intervjuene. Spørsmålet om bruk av *vurderingsformer* i spilletimen, ble primært tolket ut fra observasjonenes videoopptak, og støttet av intervjuutsagn fra stimulated recall. Tolkningen av *handlingsrommet* utgjorde diskusjonen av resultatene fra empiriens vurderingsformer, og ble videre sett i sammenheng med teori og tidligere forskning.

### 3.4.1 Observasjonsanalyse

Observasjoner kan gi både sterke og nære inntrykk ved tilstedeværelse (Rønholt 2003). For å skape en avstand til egne observasjonsopplevelser og notater ble videoopptakene et nødvendig og tidsuavhengig verktøy for analysen av lærernes vurderingsformer. Analysen av videoopptakene ble avgrenset til vurderinger initiert av læreren, med to hovedhensikter: Først for å skape en helhetsoversikt over lærernes vurderingsformer gjennom *videotranskripsjoner*, deretter for å bekrefte og registrere vurderingsformenes samspill i *detaljanalyser*.

#### Videotranskripsjoner

Det første analysearbeidet registrerte lærernes bruk av vurderingsformer ved et gjennomsyn av alle videoopptak. Med dette nærmet jeg meg transkripsjonen med en *holistisk* og helhetlig tilnærming (Sadler 1989). Ut fra dette ble utvalgte vurderingssituasjoner omformet til skriftlig dokumentasjon. Her kunne overlappende non-verbale *handlinger* og verbale *ord* skape utfordringer i oversettelse til skriftspråk, og kan ha ført til at detaljer ble mistet underveis (Rønholt 2003). *Transkripsjon*, eller skriftlig omforming, av video vil dermed være avhengig av en utvalgsprosess og videre tolkning. Inspirert av Rønholt (2003) sine "fortellinger" og vurderingsepisodenes kontekst, lot jeg handlingsbeskrivelser og verbal dialog stå i relasjon til hverandre i transkripsjonene. Spilletimenes raske vurderingsskifter gjorde det samtidig nødvendig å registrere de verbale og non-verbale vurderingsformene hver for seg. Under gjennomsyn av opptakene ble disse fordelt i transkripsjonskategoriene: *tidspunkt*, *situasjon* og *non-verbale-* og *verbale handlinger*. De mange og tidkrevende "videofortellingene" gjorde det også nødvendig å gjøre et utvalg, og beskrive de mest innholdsrike episodene mer detaljrike enn andre. Beskrivelsene ble viktige å gjøre så presise som mulig, med hensikt å utføre en sannferdig og levende transkripsjon som også kunne brukes videre i analysedelen (ibid.).

Ut fra videoopptakene ble *kategoriene* for vurderingsformene utviklet både i lys av teori, som ved oppdelingen av non-verbale og verbale vurderingsformer (Nielsen 1998), samt positive og negative tilbakemeldinger (Hartberg et al.2012). Andre kategorier oppstod mer naturlig ut fra lærernes vurderingshandlinger. Oversikten over denne vurderingsbruken fungerte som et kart, og la grunnlaget for en videre utvelgelse av vurderingsepisoder til *stimulated recall* (se 3.2.2). Utvalget til *stimulated recall* baserte seg på at de to tilsendte videoklippene primært løftet frem en verbal og non-verbal vurderingsform fra helhetsoversikten, og samtidig representerte den enkelte lærers observerte praksis. For å underbygge egne analyser av vurderingsformene ble disse fordelt mellom informantene for deres uttalelser om disse under *stimulated recall*-delen av intervjuet. For at videoklippene skulle gi mening og påminne informanten om vurderingsepisodene, var en kontekstualisering av undervisningen også nødvendig å få med i klippene. Gjennom Rønholts (2003) ulike analysenivåer av råmaterialet, har jeg også sett på videoopptakene mer i detaljer, spesielt for å se nærmere på vurderingsformene i kontekst.

#### Detaljanalyse av videoopptak

Å gi detaljerte og rike beskrivelser av undersøkelsesfenomenet, er samtidig kvalitativ forsknings sterke side (Denscombe 2009). I tråd med en analysependling mellom tolkning av

helhet og deler, valgte jeg å se på deler av opptakene som var spesielt interessante i lys av både fremtredende og unike vurderingsformer. Målet var å undersøke deltakernes samspill og adferd i utvalgte vurderingsepisoder. Med dette nærmet jeg meg forskningsspørsmålet med en *analytisk* tilnærming (Sadler 1989). Denne detaljanalysen ble brukt både for å sikre tolkninger av kategoriserte vurderingsformer på den ene siden, og for å få frem konteksten rundt lærernes vurderingsbruk på den andre. Konteksten ble også støttet av lærernes fortellinger fra intervjuenes stimulated recall-del. Det sosiale samspillet i lærernes ulike vurderingssituasjoner var både utfordrende og viktig å ta hensyn til. Slik tok analysen utgangspunkt i fremtredende vurderingsformer, der utvalgte episoder fikk en deskriptiv og mer detaljert transkripsjon enn andre. De konkrete episodene kunne videre brukes i analysedelens vurderingsbruk og tolkningen av handlingsrommet. Med tanke på hvordan lærernes bruk og erfaringer kunne overlapse, fungerte detaljanalyse og videotranskripsjoner også som en kobling mellom intervjuutsagn og observert praksis i analysedelen.

### **3.4.2 Intervjuanalyse**

Der observasjonstranskripsjonene inkluderte både handlinger og ord, vil en intervjuanalyse konsentrere seg om en transkripsjon fra muntlige utsagn til skriftlige ord (Kvale og Brinkmann 2009). Intervjutranskripsjonene vil videre gjennomgå en hermeneutisk tilnærming, der informantens utsagn fortolkes og kategoriseres i felles og særegne meninger, sett i lys av både observasjoner og teori. Slik gav intervjuene primært en mulighet for å analysere lærernes *erfaringer* med vurderingsfenomenet. Samtidig ble lærernes uttalelser rundt egen vurderingspraksis ved intervjuets stimulated recall en støtte til beskrivelsene av vurderingsbruken i spilletimene.

#### **Intervjutranskripsjoner**

Transkriberte intervjuer inneholder primært en oversettelse fra muntlige utsagn til skriftspråk. En overføring med utfordringer både med tanke på det muntlige språks ufullstendige setninger, ordrepetisjoner, hørbar uttale og stemmekvaliteter (Denscombe 2009). Ut fra dette forutsatte hver transkripsjonsprosess mine tolkninger av det informantene sa under intervjuet (Kvale og Brinkmann 2009). For å bevare lærernes anonymitet valgte jeg å oversette alle intervjuer til bokmål, til tross for at enkelte deltakere hadde dialekter. I tillegg har jeg valgt å fjerne referanser til ulike musikkverk og musikere der dette kunne redusere anonymiteten. Noen ord har blitt oversatt, men da uten å miste ordets meningsinnhold. Videre har jeg valgt å markere informantens pauser med ... , "tankehopp" i eller mellom setninger med (.) og non-verbalt språk ved f.eks [latter] eller [viser fingersettingen]. Informantens spesielt vektlagte ord ble satt i *kursiv* selv om stemmekvalitet og toneleie her ikke kunne bevares. Disse språklige valgene tar også utgangspunkt i at studiens analyse ikke baseres på lingvistikk, men *meningene* lærerne ytrer gjennom språket. Videre har jeg valgt å transkribere uttalelser nært lydopptaket. Samtidig er mengden av ufullstendige setninger og repeterende ord begrenset for å gjøre språket mer sammenhengende. Valget baserte seg primært på informantens følelsesmessige reaksjoner på å lese og godkjenne transkripsjoner av egne ytringer, men også for å bevare språkflyt i analysedelens sitater (ibid.).

## **Meningsfortetting, koding og fortolkninger**

Et utvalg og forkorting av informantenes meningsinnhold i intervjuet kan tilknyttes analysemetoden *meningsfortetting*, eller meningskondensering (Kvale og Brinkmann 2009). Metoden krevde at jeg leste informantenes utsagn med en åpenhet, slik at fortettingens formål om å være tro mot informantens utsagn ble vedlikeholdt. Meningsfortettingen oppstod slik naturlig ut fra intervjutranskripsjonenes inndelte avsnitt, der hver inndeling fikk min presisering av informantens utsagn. Fortettingen av intervjuutsagn hjalp meg med å sortere viktige og uviktige temaer for studiens forskningsspørsmål, fordelt mellom lærernes erfaringer med vurdering i spilletimene og bruk av vurderingsformer spesielt. Viktige og relevante temaer fra alle intervjuene ble videre satt sammen i sammenfallende kategorier, eller koder (ibid.). Prosessen krevde mange underveisvurderinger for å gi kodingen retning.

En *koding* av intervjueteksten gav oversikt over informantenes uttalelser ved hjelp av få nøkkelord, enten styrt av datamaterialet eller begreper fra teorien. Jeg valgte å kode ut fra meningsfortettingen, der de første kodene tok utgangspunkt i intervjumaterialet (datastyrt). Videre beveget kodingen seg mot et mer teoretisk nivå (begrepsstyrt) (ibid.). Kodingen gjorde det mulig å se både likheter og forskjeller i informantenes fortellinger, både mellom hver enkeltlærer og lokale kulturer. I en pendling mellom teori og datamaterialet, ble det også synlig hva lærerne *ikke* sa noe om. Et perspektiv som også er relevant for tolkning av fenomenets helhet.

I analysedelen var det derfor viktig å skille mellom mine tolkninger og konkrete beskrivelser fra feltet, der intervjuuttalelser og praktiske handlinger også vil kunne være både sammenfallende og motstridene. Gjennom intervjuguidens oppbygging og studiens sosiokulturelle blikk, vil også analysedelen ha en narrativ oppbygging: Lærernes historier og erfaringer med vurdering la et grunnlag for å beskrive lærernes nåværende vurderingsbruk og følger gjennom ulike handlingsrom. Disse "fortellingene" vil være et utvalg fra *informantenes* side, i likhet med at denne studien kun vil være et utsnitt fra instrumentalundervisningen hverdagslige praksis. Med en narrative tilnærming av ulike vurderingssituasjoner ønsket jeg å gjenskape tilstandsbilder og handlinger kontekstuellet. Dette kunne gi leseren et innblikk i vurderingssituasjonene som videre søkte å underbygge tolkningen i analysedelen (Kvale og Brinkmann 2009:229). Tilsammen vil dette kunne bidra til ønske om å skape en troverdig tolkning av forskningsspørsmålene.

## **3.5 Troverdighet og etikk**

Spørsmålet om en kvalitativ studie er *troverdig* avhenger av hele forskningsprosessens synlighet (Kvale og Brinkmann 1999). I den sammenheng blir det viktigere å se på om den helhetlig tolkningen er *rimelig* sett i lys av både informantenes livsverden, teoriutvalg, metodetriangulering og forskningsspørsmål (Denscombe 2009). Troverdigheten, eller *validiteten*, vil også sees i forhold til om jeg lykkes med å fange vurderingsfenomenets relasjoner mellom det *typiske* og det *unike* i informantenes handlinger og utsagn i analysedelen. At tolkningene fremhever informantenes lokale og situerte vurderingspraksis blir viktigere enn at de kan ettertestes og gi samme svar, i form av å være pålitelig eller reliabel (Patel og Davidson 2011). Et bidrag til redelighet og god forskningspraksis innebærer dermed at informantene godkjenner intervjutranskripsjonen og videre kan kjenne seg igjen i

mine tolkninger. Samtidig som min tolkning av empiri, handlingsrom og øvrige diskusjoner oppfattes som rimelige.

Til tross for informantenes frivillige deltakelse og forskningsetiske krav om samtykkeerklæring, vil forholdet mellom informant og forsker alltid være asymmetrisk. Et *etisk* spørsmål omhandler da hvordan jeg som observatør og intervjuer forholdt meg til ulike situasjoner: Små nyanser i kommunikasjonen kan utgjøre forskjeller i måten informantene opplever deltakelsen i prosjektet <sup>11</sup>. Ønsket om å bidra til en god og ufarlig atmosfære i observasjoner og intervju ble forsøkt gjennom å lytte, stille oppfølgingsspørsmål og foreta selve intervjuet på steder informantene selv foretrakk (Kvale og Brinkmann 1999). De fleste intervjuer ble holdt i lærernes kulturskolelokaler, og ett intervju foregikk på NMH. En etisk avgjørelse var også å sende videoklipp og vurderingsdefinisjon i forkant av intervjuet. Tanken var å redusere ubehagelige videoopplevelser under avspillingen, og skape en felles forståelse av studiens vurderingsperspektiv. Studiens undersøkelsestema vil ikke være rettet mot hver enkeltlærers vurderingspraksis, men heller fremme fenomenets kollektive og lokale dimensjoner, et perspektiv jeg anser for ikke å være personlig ømfintlig (*ibid.*). Samtidig vil det også komme en tid *etter* selve undersøkelsen. En forskningsdeltakelse kan inneholde en kraft til selverkjennelse og endring hos informantene, på godt og vondt, også med mulige ringvirkninger i lokalt kulturskolemiljø. Dette er noe jeg som forsker bør være klar over, i møtet med lærere som har delt av sin situerte livsverden.

---

<sup>11</sup> <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnæringer/Kvalitativ-metode/>  
(lesedato: 05.05.2014)

## - Tre vurderingshistorier fra tre instrumentallærere-

Resultatkapittelet om lærernes erfaringer med vurdering i instrumentalundervisning innledes med et utvalg vurderingshistorier fra den gang lærerne selv var elever.

Fortellingene gir et historisk perspektiv på ulike vurderingstradisjoner som både kan belyse en videreutvikling eller bevaring i henhold til lærernes nåværende erfaringer med vurdering.

### "Lærerens krav"

Jo, jeg husker en episode fra da jeg skulle ha en trombonetime med (*navn på trombonist*), og han er jo en person som er veldig energisk og veldig inni det [ler] Han krever veldig mye av seg selv og stiller høye krav til alt han gjør, så jeg hadde jo forberedt meg godt syntes jeg selv da. Så husker jeg at jeg kom til *første* tonen i det stykket, og han var ikke fornøyd med måten jeg startet den tonen på. Jeg tror resten av den timen bare gikk med til å få til den ene tonen. Det var ikke så gøy, for da følte man jo at man ikke fikk til så veldig mye. Så det sitter jo. (Intervju, Anne, s.4)

### "Oppløftende tilbakemeldinger"

"Ja, da var nok pianolæreren min veldig viktig. Hun hadde mange bra tilbakemeldinger som gikk på meg som person. Det er jo kjempeviktig. Ja, hun var opptatt av meg som musiserende vesen, og for meg var de positive tilbakemeldingene som virket (...) Hun virket veldig interessert i meg, og var veldig med og fysisk tilstede når jeg spilte, selv om hun sang og fektet og gjorde litt sånne gammeldagse ting. Jeg syntes det var fint. Selv om jeg gruet meg litt før timene, var jeg alltid glad når jeg gikk derfra " (Intervju, Gry, s.4)

### "Å tolke vurderingen"

Han var jo et fargerikt menneske på mange måter, men han var vel et produkt av den litt østblokk-mentaliteten han selv hadde vokst opp med. Så det er klart det at når du stod der og skulle gjøre deg klar til å spille noe fantastisk, og han sitter med hodet i hendene og sitter sånn som dette her og bare rister [sitter framoverbøyd og rister på hodet i hendene] - så er det en vurdering som du kjenner at; ok, kanskje det ikke var så fint, nei [ler]. Samtidig skal det jo sies at han var original på den måten at hvis du da for en gang skyld fikk det til, og han *ikke* ristet på hodet. Han så interessert og vennlig ut, og så var du så spent på den kommentaren. Så fikk du: "Hmm... Mozart... The composer" [ler] Det var det du fikk. Men da visste du at du hadde gjort det bra. (Intervju, Lise, s.4-5)

# 4 LÆRERNES ERFARINGER MED VURDERING

---

Instrumentallærernes historier fra egen opplæring viser hvordan ulike former for vurdering kan sette spor. Med en sosiokulturell ramme vil ulike sosiale praksiser som instrumentallæreren vil eller har måtte forholde seg til, også kunne påvirke erfaringer med vurdering i nåværende spilletimer i kulturskolen. Ut fra dette søker kapittelet å besvare delproblemstillingen:

**DPI:** *Hvilke erfaringer har lærerne med vurdering i individuell instrumentalundervisning?*

Analysen tar utgangspunkt i lærernes intervjubeskrivelser som viste at erfaringer med vurdering naturlig kunne fordeles i to hovedkategorier. Det *indre* praksisfellesskapet fremhevet lærerens tanker om vurdering fra spilletimens topartsforhold. Og det *ytre* praksisfellesskapet påpekte ulike forhold, i og utenfor kulturskolen, som kunne forme lærernes vurderinger i instrumentalundervisningen. Vurderingssamspillet i og mellom disse fellesskapene tok samtidig utgangspunkt i lærernes egen bakgrunn.

Ut fra dette velger jeg å starte begge resultatkapitlene (4 og 5) med å beskrive hvordan tematikken framtrer i et vurderingssamspill. I dette kapittelet vil jeg videre fremstille erfaringer fra det indre praksisfellesskapet (avsnitt 4.2), etterfulgt av det ytre (avsnitt 4.3). Avslutningsvis vil jeg diskutere utvalgte områder basert på delkapitlenes analyseresultater.

## 4.1 Erfaringer i et vurderingssamspill

I intervjuene handlet lærernes vurderingserfaringer fra kulturskolens spilletimer om det som foregikk innad og mellom det indre og ytre *praksisfellesskapet* og ut fra lærernes egen bakgrunn (Wenger 2004). Dette samspillet kunne både påvirke og formes av de formative vurderingene lærerne gav i instrumentalundervisningen (Sadler 1989).

Det *indre* praksisfellesskapet utgjorde spilletimen med lærer og elev som deltakere. Læreren hadde stor frihet til å velge undervisningsinnhold, -mål og -aktiviteter da kulturskolen opererer uten normbaserte fagplaner (Charry et al.2003). Samtidig kunne disse valgene forhandles i vurderingssamspillet mellom lærer og elev, gjerne i form av repertoaret. Enkeltundervisning gav læreren gode muligheter for å tilpasse vurderingene i forhold til elevens faglige interesser og forutsetninger. I den forbindelse ble det også erfart at eleven forventet å få tilbakemeldinger, som en del av det å finne sin plass i praksisfellesskapets rutiner og handlinger (Wenger 2004). Vurderingene kunne videre bidra til faglig utvikling og selvstendighet, samt tilrettelegge for mestringsopplevelser i det indre samspillet. I følge lærerne, kunne instrumentalloplæringen både ta form som en allmenn musikkutdanning eller faglig fordypning.

Som del av et kulturskolefellesskap måtte lærer og elev også forholde seg til ulike forventninger fra arenaer både i og utenfor kulturskolen, i form av *ytre* praksisfellesskap:

Eleven kunne være tilknyttet ulike samspillsarenaer som kulturskoleensemble, korps og orkester. Læreren måtte på sin side forholde seg til både elevens samspillsrepertoar, samarbeid med elevens foresatte, kollegaer og fellesprosjekter, samt kulturskolens situerte rutiner i sine vurderingsprioriteringer (Lave og Wenger 1991). Forventninger som lærerne erfarte, og som eleven tok med seg til spilletimene fra ytre praksisfellesskap, kunne dermed legge føringer for hva det ble vurdert ut fra i det indre fellesskapet. Samtidig kunne spilletimens *formative* vurderingssamspill vises i fremførelser på felles arrangementer, eller formidles i samtaler med foresatte og kollegaer i form av *summative* vurderingstilnærminger (Sadler 1989). Slik kunne vurderingssamspillet fra det indre praksisfellesskapet også påvirke ytre praksisfellesskap.

Lærernes egne vurderingserfaringer og *bakgrunn* var bindeleddet mellom og i begge praksisfellesskap, en bakgrunn som inkluderte høyere utdanning innenfor vestlig klassisk tradisjonsmusikk hos alle, og rytmiskbasert musikkvirksomhet hos noen lærere. Som kjennere innenfor sitt instrumentale felt ble vurdering uttalt som noe en "følte for" (Eisner 1998). Disse erfaringene var opparbeidet over tid og integrert i lærernes praksis, i tråd med hvordan kunnskap i sosiokulturell teori kan medieres videre av og mellom deltakere i en praksis (Wertsch 1998). Slik kunne lærernes erfaringer med vurdering også tilknyttes deltakelse i andre skoleformer enn kulturskolen. Ansettelsesforhold ved musikklinjer på videregående skoler eller andre kulturskoler kunne inspirere til et ønske om flere felles faglige rammer å vurdere ut i fra i kulturskolens ytre praksisfellesskap, eller bidra til et ønske om å bevare nåværende frihet. Dette fremhever også studiens sosiokulturelle perspektiv hvor tradisjoner og samspill mellom det individuelle og sosiale står sentralt (Säljö 2001).

## **4.2 Vurdering i indre praksisfellesskap**

Spilletimens faste tid og form utgjorde det indre formelle praksisfellesskapet mellom lærer, elev og innhold å vurdere ut ifra. Samspillet tilrettela for å bygge relasjoner til eleven, der lærernes elevkunnskap kunne omsettes i tilbakemeldingene. Med utgangspunkt i eleven sprang tilbakemeldingene ut fra indre kognitive vurderinger og prioriteringer i situasjonen. Slike avgjørelser var også avhengig av om vurderingen vektla fag eller person og hva målet med aktiviteten var. Dette viste vurdering som et komplekst fenomen, hvor lærernes erfaringer med vurdering handlet om *mennesket i vurderingen, å vurdere i øyeblikket og instrument og repertoar som utgangspunkt*.

### **4.2.1 Mennesket i vurderingen**

Lærerne beskrev mennesket i vurderingen som både lærer, elev og samspillet mellom dem. I dette samspillet ble vurderingene av eleven basert på både faglig og personlig kjennskap som kunne formes av og påvirke tilbakemeldingene. Ut fra dette ble lærernes vurderingserfaringer rettet mot *elevforutsetninger, relasjoner og dagsform*.

### **Elevforutsetninger**

Alle lærerne var samstemte om viktigheten av å kjenne elevens forutsetninger for å vite hvilke tilbakemeldinger den enkelte var mottakelig for. Ulike personlighetstrekk hos eleven, i



form av å være ut- eller innadvendt, impulsiv eller sensitiv, kunne kreve ulik oppmerksomhet fra læreren og i enkelte tilfeller også begrense hva det ble valgt å gi tilbakemeldinger på:

Så når vi kommer til (elevens navn) så har hun og vært veldig følsom altså. Jeg har virkelig lett meg fram for å oppmuntre henne. Hun er en sånn som trenger oppmuntring og ikke kritikk. (Intervju, Gry, s.11)

I følge lærerne ville noen elever motiveres av positive tilbakemeldinger, mens andre ønsket kritikk ut fra viljen til å utvikle seg på instrumentet. Som et ledd i kommunikasjonen mellom lærer og elev, krevde tilbakemeldingene en respons fra eleven. Ut fra disse signalene kunne lærerne tolke om eleven viste motivasjon for å lære. Lærerne tok videre vurderingshensyn til motivasjonen med tanke på om eleven ønsket å ha opplæringen som hobby, eller siktet mot å bli legitim deltaker slik læreren var i både det indre og ytre praksisfellesskapet (Lave og Wenger 1991). Elevens motivasjon kunne også variere periodevis. I tilfeller hvor signaler om mindre motivasjon ble gitt fra eleven, kunne læreren redusere utfordringer og gi mer ros som et tiltak for å øke elevens mestringsfølelse:

Da må jeg jo tilpasse og legge om programmet og spille lettere stykker kanskje, eller at du skryter mer av alt eleven får til så det blir flere mestringsfølelser for å komme over en kneik. (Intervju, Lise, s.8)

I tillegg ble det gitt mer positive tilbakemeldinger til yngre elever, sammenlignet med eldre elever med lengre spillerfaring. Samtidig ble vurderingsspråket også erfarte å tilpasses elevens alder og nivå, for at tilbakemeldingen skulle forstås av eleven (Hartberg et al. 2012). Å finne ut hvem eleven er og bygge relasjoner i det indre praksisfellesskapet på grunnlag av dette, var noe som antydte et humanistisk menneskesyn i tråd med rammeplanens verdier i kulturskolen (Charry et al.2003). Dette viste at lærerens vurderinger kunne påvirkes av både elevens personlighet, alder, nivå og motivasjon.

## **Relasjoner**

Flere lærere påpekte hvordan de ukentlige spilletimene gav en unik mulighet til å følge eleven og bygge relasjoner over tid. Å opparbeide åpenhet, tillit og trygghet til eleven ble uttalt å være selve grunnlaget for at tilbakemeldingene ble akseptert av eleven. Med utgangspunkt i slike relasjoner, kunne læreren også tillate seg humor i tilbakemeldingene:

Nei, med (elevens navn) har det gått bakover, og jeg har sagt `Å! Du har gjort sånn du ja! Du blir bare dårligere og dårligere` [ler]. Men henne kjenner jeg jo, og hun ler jo selv og da. (Intervju, Arne, s.6)

Ut fra hvordan relasjonene og kjennskapet til eleven utviklet seg, kunne også innholdet i tilbakemeldingene påvirkes. I dette innholdet ble en *ærlighet* i tilbakemeldingene påpekt som en viktig del av relasjonen, først og fremst med tanke på å øve opp elevens evne til å vurdere seg selv. I tilfeller der eleven hadde et begrenset musikalsk grunnlag, kunne ærligheten også være vanskelig å formidle:

For du har jo så mange muligheter på trombone til å treffe feil toner. Du har ikke noe mekanisk. Du er avhengig av at de har et gehør. Og når de da har ubevisst forhold til gehøret sitt eller at det ikke er utviklet. Da er det *kjempevanskelig*. (Intervju, Gry, s.15)

Relasjonene handlet også om å ta vurderingshensyn med tanke å bevare elevens motivasjon og selvtillit. I enkelte tilfeller kunne relasjonen vektlegges fremfor ærligheten og begrense lærerens tilbakemeldinger. På den andre siden ble store mengder ros også erfart å skape en likegyldighet hos eleven som kunne påvirke relasjonen i det indre praksisfellesskapet.

Samtidig var det å tilrettelegge for gode relasjoner et ansvar som først og fremst ble uttalt å ligge hos læreren. Trygge omgivelser ble også erfart å gi mulighet for en større delaktighet fra eleven i vurderingene. Flere lærere påpekte her viktigheten av å stille åpne spørsmål hvor eleven fikk bruke kunnskaper og ferdigheter på egenhånd. Samtidig erfarte lærerne generelt at ideelle tilbakemeldinger var tydelige, konstruktive og ærlige. Slik vil tilbakemeldingenes bredde av tilnærminger baseres på deltakernes relasjoner, i tråd med hvordan gode relasjoner er nødvendig for at tilbakemeldingen skal nå frem til eleven (Hattie og Timperley 2007).

### **Dagsform**

"Man er jo et menneske" ble uttalt i intervjuene, med tanke på at både psykiske og fysiske tilstander hos lærer og elev kunne variere fra dag til dag. Som en del av dagsformen, ville både energinivå og følelsesliv kunne påvirke oppmerksomheten i ulike vurderingssituasjoner. Slik kunne redusert dagsform også gi utslag i lærerens spilleform og tilbakemeldinger til eleven. Til tross for dette, kunne læreren vise en vilje til å gå utenom egen tilstand for å nå elever med tilsvarende dagsform:

På forhånd kan jeg tenke at jeg aldri kommer til å orke dette her. Men når du møter disse barna, så spiller det ikke så stor rolle. Det blir en veldig utfordring at jeg skal nå inn til dem. Hvis de er vriene, avisende og tar avstand til instrumentet og meg den dagen. Da blir jeg virkelig stimulert til å tenke at dette mennesket skal jeg nå inn til [ler]. (Intervju, Gry, s.8)

På den andre siden erfarte flere lærere også at en oppmerksomhet til å gripe fatt i elevens handlinger kunne påvirkes av spilletimens tidspunkt. Ettersom mengde energi for de fleste reduseres utover dagen, kunne kveldsundervisning gjøre vurderingene mindre aktive i forhold til dagtid. Aktiviteten og energinivået kunne i enkelte tilfeller også spares til elever som viste faglig innsats og interesse, selv om lærerne generelt hadde et ideal om å møte alle elever likt. I sammenheng med dagsform, var det også viktig for lærerne å være oppmerksomme på elevens kroppsspråk. Ved å være oppmerksom på signaler eleven sendte kunne dette også tas hensyn til i tilbakemeldingene:

Når jeg blir kjent med elevene så kjenner jeg kroppsspråket og uttrykket deres ganske godt. Jeg kan lese dem ganske tydelig, og gjennom det kan jeg finne ut hva som er larest å gjøre den timen. Eller hvordan jeg skal vinkle tilbakemeldingene. (Intervju, Sigrun, s.6)

I tillegg til kroppsspråket, var det også viktig å tilrettelegge for at eleven kunne si ifra om egen tilstand. Dette viser at lærerens oppmerksomhet i vurderingene kunne påvirkes av elevens dagsform, innsats og motivasjon, i tillegg til eget energinivå, i tråd med hvordan praksisfellesskapet kjennetegnes ved et gjensidig engasjement mellom deltakerne (Wenger 2004).

#### 4.2.2 Å vurdere i øyeblikket: fra indre til ytre krav

I det indre praksisfellesskapet tok vurderingene utgangspunkt i lærernes indre krav basert på egne erfaringer og tradisjoner i undervisningssituasjonen. I disse øyeblikkene ble vurderingene prioritert, formidlet og justert ut fra elevens viste forståelse. Erfaringer med å vurdere ble dermed sett ut i fra *lærernes indre krav og prioriteringer av tilbakemeldinger*.

##### Lærernes indre krav

Flere lærere brukte begrepet "krav" i intervjuene. I ulike kontekster kunne begrepet tolkes til å være både *mål*, og mer detaljerte mål i form av *kriterier*. I følge flere lærere var dette indre kognitive krav som kunne være påvirket av egen erfaring og opplæring:

(...) noen ganger så tar ryggmargen over og så gjør man det etter den. Fordi at det er den som ligger lengst framme. Den spontane reaksjonen som man har lært selv. (Intervju, Jaran, s.6)

Ut fra dette kunne lærernes krav fremstå som ubevisste og automatiske "ryggmargsreflekser" i vurderingsøyeblikket, opparbeidet og lagret i kroppen som fortrolighetskunnskaper (Nerland 2004). Automatiske vurderingsformer kunne dermed fremstå som verktøy mediert av kulturen som tenke- og handlemåter i bruken av de (Wertsch 1998). Flere lærere beskrev slike indre krav som vanskelig å fri seg fra. Ved å påvirke hva lærerne la vekt på å vurdere, kunne kravene også ekskludere musikalske områder som ikke var innarbeidet hos lærerne. I tilknytning til dette ble områder som improvisasjon og komponering nevnt i intervjuene. Her i form av det førstnevnte området:

Det er litt komisk. For jeg har drevet med improvisasjonsmusikk hele livet. Så gjør jeg det *så* lite i fløytesammenheng. Men det er ikke innarbeidet nok for meg, så det blir i såfall sporadisk. (Intervju, Jaran, s.16)

De innarbeidede vurderingsverktøyene kunne også føre til at lærerens ønske om faglig utvikling tilsidesatte *elevens* behov og mestringsnivå:

Jeg kan jo bli litt for ivrig og kjøre på med for vanskelige ting fordi man vil så mye selv da [ler]. Det er mulig det som har skjedd med (elevens navn). Det ble for *vanskelige* ting, så da ble det ikke noe øving eller fremskritt heller fordi hun ikke fikk det til. (Intervju, Arne, s.6)

Når lærerne snakket om vanskelighetsgrader i intervjuene, inngikk gjerne beskrivelser av ulike *nivåer* som for eksempel "nybegynnere" og "viderekomne". I disse nivåene lå også uuttalte kriterier hos læreren som eleven ble vurdert ut ifra i hver kategori. Kriteriene viste til det lærerne oppfattet som kvalitet, i form av subjektive kvalitetsvurderinger (Eisner 1998). I tillegg til de faglige kravene, beskrev også flere lærere *personlige* krav med tanke på elevens oppførsel og adferd i spilletimen. Samtidig ble det også vektlagt å kunne se forbi disse i vurderingstilfeller hvor det var nødvendig å akseptere elevens egenart. Dette tyder på at indre krav kunne gjøre mål og kriterier, rettet mot fag og person, nært knyttet til læreren som i personsentrert mesterlære (Nielsen og Kvale 1999).

### **Prioriteringer av tilbakemeldinger - fra indre til ytre krav**

I spilletimens vurderingssamspill prioriterte og formidlet lærerne indre krav til et ytre sosialt plan ved å dele tilbakemeldinger med eleven. Tilbakemeldingen ble en form for refleksjon-i-handling hvor læreren synliggjorde vurderingen for seg selv (Schön 1983). De indre kravene ble videre erfart å fremstå som en *kriterieliste* og en plan for elevens forbedringspotensialer. Ut fra elevens alder ble planen prioritert og utvalgte kriterier delt i tilbakemeldingene:

Ja, det blir en slags liste som jeg lager inni meg, uten at jeg trenger å synliggjøre den for eleven. Det må være litt inni mitt hode. Så må jeg jo bli enig med eleven om at nå er det dette vi jobber med. Da har jeg en plan, men det er ikke sikkert at eleven alltid trenger å vite den planen. Det er jo litt avhengig av hvor gamle elevene er og. En kan jo diskutere mer sånt når de er større. Men på små elever så må det være litt mer inni mitt hode. (Intervju, Anne, s.5-6)

Videre kunne den resterende skjulte planen både justeres og fordeles ut fra forståelsen eleven viste i situasjonen. Erfaringene tilsa at hensikten med å prioritere også ivaretok eleven i balansen mellom mengde kritikk og ros. Disse fordelte vurderingene kunne også strekke seg fra øyeblikket til mer langsiktige mål i form av skriftlige notater fra timen. Som et vurderingsverktøy for lærerens hukommelse kunne disse notatene bidra til justeringer av mål, og følge opp den faglige tråden fra time til time. Dette viste vurderingssamspillet i et tidsperspektiv: Fra automatiske reflekser i øyeblikket gjennom kulturelle vurderingsverktøy, i samspill med videre bevisst planlegging av mål for eleven tilknyttet repertoar og instrument.

### **4.2.3 Instrumentet og repertoaret som utgangspunkt**

I sosiokulturell forstand vil instrument og repertoar som menneskeskapte gjenstander i kulturen være fysiske verktøy (Vygotsky 1978). Disse verktøyene ble også erfart til å påvirke arbeidsområder og fokus for vurderingene i spilletimene. Ut fra dette la lærerne vekt på *instrumentets egenart* og *repertoaret* som utgangspunkt for vurderingen.

#### **Instrumentets egenart**

Studiens seks lærere representerte et utvalg av instrumenter gjennom blåse- og strenginstrumenter: fløyte, trombone (x2), gitar, piano og fiolin. I den forbindelse nevnte flere lærere instrumentets fysiske utforming som en egenart og et grunnlag å vurdere ut i fra. I følge lærerne, kunne oppbyggingen av instrumentet legge føringer for hvilke arbeidsområder som ble prioritert å vurdere underveis. For eksempel krevde tangentomfanget på pianoet jevnlig påminnelser om tonenavn for å kunne spille ut fra et notebilde. I det instrumentene ble tatt i bruk fikk de også en *funksjon* som et fysisk verktøy som kunne styre handlingene (Wertsch 1998). Slik ble blåseinstrumentenes grunnleggende områder som pust og munnstilling erfart å styre oppvarmingsrutiner i starten av timene. Samtidig var fingersetting og håndplassering arbeidsområder for strenginstrumenter som krevde lærerveiledning:

Det er jo også en del fingersettingsting som gitarister må ha hjelp til. Det kan være komplisert, siden du får samme akkord på 5-6 forskjellige steder, og da må man velge klokt for at det skal bli enklest mulig å spille. (Intervju, Arne, s.8)

I tillegg til at instrumentets egenart kunne styre vurderingshandlingene, gav det også muligheter for å utforske løsninger ved å vurdere instrumentet i forhold til elevens fysikk, motorikk og alder, med tanke på ulike arm- og fingerlengder hos elevene. Ut fra dette ble lærernes instrumentale vurderingserfaringer videre sett i samspill med repertoaret.

### **Repertoar**

I tillegg til instrumentets egenart, ble repertoaret erfart å gi lærerne ulike arbeidsområder å fokusere på og vurdere elevhandlingene ut fra i. Områdene gav romslige rammer som kunne utforskes i læringsprosessen, som i ekspressive mål (Eisner 1985). Repertoarets vanskelighetsgrad ble vurdert og tilpasset både elevens alder og nivå, samt muligheten det hadde for å gi mestringsopplevelser og øvingsmotivasjon. Dette kunne føre til at repertoar mediert gjennom fagtradisjonen og som lærernes var fortrolige med ofte kunne settes fremfor elevens ønsker. I mange tilfeller var elevønskene knyttet til populærmusikk. I slike tilfeller erfarte flere lærere at elevens repertoarvalg kunne begrense elevens faglige utviklingsmuligheter, spesielt knyttet til vurderinger av instrumentalt teknisk arbeid. Erfaringene påpekte en forhandling mellom øvingsmotivasjon og faglig utvikling i lærernes vurdering av repertoaret.

Samtidig erfarte flere lærere også en frihet til å gå utenom progresjonen i læreverk, gjerne ved å arrangere eller finne stykker til eleven selv. Eldre elever fikk også en større *medvirkning* i valg av stykker enn yngre elever. Ved å ha tatt del i praksisfellesskapet over tid kunne elevene etterhvert utvikle smakspreferanser for hva de likte å spille, slik en deltaker kan finne en identitet og tilhørighet i praksisfellesskapet (Wenger 2004):

De elevene som vil bli gode er i læremester-situasjonen igjen. Sånn som (navn på elev) da, som vil bli god og som elsker musikk. Da kan jeg tilby ulike typer repertoar slik at hun velger det hun har lyst til, og det er jo fordi hun har funnet ut hva hun liker. (Intervju, Gry, s.9)

Samtidig som stykkene ble vurdert ut fra elevens faglige motivasjon, uttrykte flere lærere at de selv måtte like repertoaret for at tilbakemeldingene skulle fremstå som autentiske og ekte:

Repertoar er jo viktig. Jeg vurderer jo musikken som jeg gir til de og. Jeg må ha lyst til at de skal klare å spille det, og det innebærer at jeg må like det litt selv [ler]. Det blir vanskelig å spille teater på den måten. Med musikk en ikke liker så kan jeg kanskje gi tilbakemeldinger på det sånn indirekte, at "det ikke er så nøye" liksom. Da sier jeg indirekte at jeg ikke bryr meg så veldig om stykket kanskje. (Intervju, Arne, s.9)

I disse *meningsforhandlingene* ble ulike ønsker foreslått, godkjent eller utelatt av både lærer og elev (ibid.). Flere lærere beskrev også en opparbeidet "repertoarverktøykasse" som kunne tas fram når stykkene ikke traff elevens motivasjon. Repertoaret kunne dermed vurderes og justeres underveis i spilletimene, og rettes videre mot mer langsiktige konsertmål hvor arbeidet fra spilletimene ble vist frem til andre. Vurderingene av repertoaret kunne dermed være formativt rette mot elevens individuelle mål og behov i prosessen, og skape mer langsiktige mål i arbeid mot felles kulturskolekonserter hvor fremførelsen kunne vurderes summativt (Sadler 1989). Repertoaret ble dermed et bindeledd mellom det indre og ytre praksisfellesskapet.

## 4.3 Vurdering i ytre praksisfellesskap

I samspill med det indre, bestod det ytre praksisfellesskapet av kulturskoleinstitusjonen, kollegaer, elevens foresatte og ulike samspillsarenaer både i og utenfor kulturskolen.

Lærernes vurderinger i det indre praksisfellesskapet kunne her forme og bli formet av innspill fra praksiser også utenfor kulturskolens spilletimer. I forbindelse med dette uttalte lærerne seg om både *institusjonelle vurderinger, forventninger fra andre* og *"tidsmotoren"*.

### 4.3.1 Institusjonelle vurderinger

De institusjonelle rutinene rundt vurdering inkluderte kulturskolens formelle praksisfellesskap med instrumentallærerne og administrasjon som deltakere. Erfaringene viste at kulturskolene med ulike størrelsesforhold hadde ulike grader av rutiner i vurderingssamarbeidet. Slik ble erfaringene koblet til *kulturskolen* og *kollegaer*.

#### **Kulturskolen**

Kulturskolene i denne studien hadde ikke hatt kurs i vurdering eller opparbeidet felles rutiner for hvordan fenomenet ble snakket om i kollegiet. Ett unntak var kulturskole 3, som i forbindelse med et felles fokus på eleven hadde erfaringer med både mappevurdering og skriftlige elevvurderinger, samt felles skriftlige prosjektevalueringer som inngikk som *egenvurderinger* eller vurdering som læring (Vinge 2014).

Der prosjektevaluering og skriftlige elevvurderinger var *felles* vurderingsrutiner i kulturskolen, viste erfaringene at mappevurderingen ved å samle elevens prestasjoner i digitale mapper ble opp til den enkelte lærer (Eng 2011). En årsak til dette var at mappevurderingene var en tidkrevende praksis. Samtidig ble disse vurderingene også erfart å være avhengig av lærernes interesse for teknisk digitalt utstyr. Dette resulterte i at få lærere fulgte opp denne vurderingspraksisen. De felles vurderingsrutinene ble samtidig erfart å kunne gi lærerne et tilstandsbilde på elevenes faglige ståsted og interesser, gjennom diagnostiserende vurderinger (Hanken og Johansen 2013). Ut fra disse vurderingene kunne lærerne også tilpasse både repertoar og innhold i det indre praksisfellesskapet. Samtidig erfarte flere lærere også en forventning om musikalske bidrag fra det indre praksisfellesskapet vist frem i det ytres felles arrangementer i kulturskolene.

Dette viser samspillet mellom vurderingsrutiner i det ytre og indre praksisfellesskapet, hvordan det kunne påvirke lærernes vurderingsgrunnlag, samtidig som vurderinger fra spilletimene påvirket kulturskolens felles arrangementer. Som institusjonelle vurderingsrutiner kunne dette også forstås som kulturelt situerte vurderingsverktøy i den enkelte kulturskole og hos den enkelte lærer (Wertsch 1998).

#### **Kollegaer - elevvurderinger i lys av andre**

Samtlige lærere nevnte kollegaer som en viktig støtte med tanke på å diskutere kvaliteter på egne elevers utvikling, utfordringer og prestasjoner. I følge erfaringene ble disse kollegiale diskusjonene beskrevet som uformelle, spontane og avhengig av kulturskolens sosiale og fysiske miljø, og kunne variere fra kulturskole til kulturskole. Der noen lærere oppsøkte kollegasamtaler ofte, hadde andre en større terskler for å diskutere elevene. Erfaringene viste at disse vurderingssamtalene likefremt kunne handle om behovet for å dele gleder, sorger og

frustrasjoner fra det indre praksisfellesskapet. Samtidig kunne kunnskaper om ulike vurderingsutgangspunkt, som repertoar og instrumentale øvelser for elevene, deles i samtalene som gjorde bruk av lærernes egne opparbeidede kvalitetsvurderinger (Eisner 1998): Vurderingsbegrepet lå implisitt og uttalt i samtalen, og overlappet med lærernes indre kriterielister som også kunne påvirkes av hverandres meninger. I kulturskole 2 kunne diskusjonene også handle om hvorvidt eleven hadde talent nok til å få tilbud om dobbeltime:

Jeg hadde faktisk en diskusjon med en kollega i dag om det. (Eleven) har nesten ikke spilt konserter, bortsett fra en. Så er det ganske langt opp til de andre to i nivå. Det blir litt feil om halve kulturskolen skal få gratis talenttilbud. De må jo *vis*e noe over en periode. Vi snakker jo om nivå og teknikk og hva man klarer å prestere. (Intervju, Arne, s.7)

Læreren beskrev her ulike kriterier som tilbudet ble vurdert ut fra. I tillegg til faglig motivasjon og progresjon, ble eleven også vurdert ut fra nivået hos de som allerede hadde plass på tilbudet. Slik kunne elevene generelt vurderes og sees i lys av andre jevnaldrende, også i tilknytning med organisering av samspill til felles konserter. Gjennom lærernes indre kriterielister i felles vurderinger av elevene stod det indre praksisfellesskapet i samspill med det ytre, og hvor påvirkningene fra samtalene også kunne tas med tilbake til spilletimene.

#### **4.3.2 Forventninger fra andre**

Det individuelle vurderingsfokuset i spilletimen kunne også inneholde forventninger og krav som syntes forankret i andre sosiale arenaer i kulturskolen, og utenfor institusjonen. Disse forventningene kunne gjøre tilbakemeldingene mer målrettet, samtidig som det også kunne skape forhandlinger om ulike vurderingsutgangspunkt mellom lærer og elev. Slik erfarte lærerne forventninger fra *elevens foresatte* og *samspillsarenaer*.

##### **Elevens foresatte**

Avhengig av elevens alder og selvstendighet, ble foresatte erfart som en "forlenget arm" fra det ytre og inn i det indre praksisfellesskapet mellom lærer og elev. Kulturskolene opererte med ulik praksis og frihet til hvordan den enkelte lærer hadde kontakt med hjemmet. Lærerne som gjennomførte foreldresamtaler erfarte viktigheten av å vite om hverandres forventninger til opplæringen, som i enkelte tilfeller også kunne vise ulike ambisjoner hos både voksne og barn. Ut fra dette kunne meningsforhandlinger i samtalene også bidra til felles løsninger som videre kunne påvirke lærerens vurderingsfokus i spilletimen (Wenger 2004). Foresatte kunne videre gi gode råd om elevens mottakelighet av kritikk og ros, noe læreren kunne omsette i sine tilbakemeldinger. Da store deler av elevens spilling også foregikk utenfor undervisningen, oppfordret flere lærere de foresatte til å observere spilletimene for å følge opp spillingen hjemme. *Øvingen* ble beskrevet som et grunnlag for både elevens utvikling og lærerens vurderinger av eleven i spilletimene. Med instrumentalopplæringen som et frivillig tilbud, kunne lærerne kun forvente at eleven øvde hjemme. I følge flere lærere, kunne både foresattes oppfølging og elevens øvingsinnsats også smitte over på lærerens motivasjon:

Jeg tenker det er viktig å gi positive tilbakemeldinger fort hvis jeg merker at de har øvd. Det er kanskje sånn at de ikke spiller så veldig bra, men man merker om de har brukt mye tid på det og det skal de ha ros for. (Intervju, Anne, s.6)

Motivasjonen kunne også gjøre lærerens vurderinger mer *aktive* og oppmerksomme ut fra en vilje til å gi tilbake for elevens innsats. Ut fra dette tilsa erfaringene at lærerne meningsforhandlinger om ambisjoner, elevforutsetninger og oppfølging hjemme kunne gi innspill og motivere til mer aktive vurderinger hos læreren.

### **Samspillsarenaer**

Selv om det indre praksisfellesskapet hadde et vurderingsfokus på eleven, erfarte lærerne også å måtte ta ulike hensyn i lys av et større sosialt virkelighetsbilde. I tillegg til kulturskolens individuelle spilletimer fikk samtlige elever tilbud om å delta på musikalske samspillsarenaer både i og utenfor kulturskolen, i form av korps, orkester og ulike ensembler. Fra disse arenaene erfarte lærerne forventninger og krav om musikalsk nivå og adferd som eleven tok med seg inn i spilletimen. I tillegg kunne samspillsituasjonene også bidra til en raskere faglig elevprogresjon som måtte omsettes og tilpasses i lærerens vurderinger i det indre praksisfellesskapet. Lærerne måtte dermed ta hensyn til *samspillsrepertoar* som utgangspunkt å vurdere ut i fra. Hvor stor prioritering disse ytre kravene fikk i spilletimene varierte fra lærer til lærer, og kunne også forhandles med elevene. Noen lærere var opptatt av å utvikle og vurdere eleven gjennom et tilpasset nivå i solostykker, en elevtilpassing flere erfarte at samspillrepertoaret ikke alltid hadde ved å fokusere på fellesskapet. Det ble også erfart at repertoaret fra andre samspillsarenaer var med på å *begrense* lærerens tilbakemeldinger i spilletimene om vanskelighetsgraden ikke traff elevens nivå, innenfor den proksimale utviklingssone (Vygotsky 1978). På den andre siden kunne andre lærere vektlegge samspillsrepertoaret i spilletimenes vurderinger med ønske om å bidra til elevens mestringsopplevelser og ansvarsfølelse i det ytre praksisfellesskapet:

Jeg er opptatt av at det skal fungere. Så kan jeg jo håpe og tro at det legger til rette for fine spilleopplevelser, når de er på oversiden av stoffet. Det kan jo hende at de også får et blikk for at det er viktig at de gjør en bra jobb der. For noen ganger kan det bli litt sånn; det er bare korpset liksom. (Intervju, Jaran, s.15)

Balansen mellom vurderingsfokus av solo- og samspillsrepertoar som vurderingsområder ble også påpekt å måtte sees i sammenheng med oppkjøring til konserter. Forhandlingene om samspillsrepertoaret ble ofte erfart som et vurderingssamspill og prioritering av individuelle og sosiale mål i lys av ulike tidsrammer.

### **4.3.3 "Tidsmotoren"**

Undervisningstiden var en erfaring som ble nevnt av samtlige lærere i intervjuene. I alt mellom 20-45 minutters spilletimer ble tiden lærerne hadde til rådighet erfart som en "motor" som drev frem raske tilbakemeldinger til eleven. Til tross for at rammen var gitt fra institusjonsnivå i det ytre praksisfellesskapet, lå det også en frihet hos læreren til å organisere timene fra enkelt- til gruppeundervisning etter behov i det indre. Denne friheten gav også et *agentskap* (Barnes 2000) hvor læreren kunne gå utenfor gitte strukturer og rammer:

Men jeg merker at jeg er så *effektiv*. Jeg gir dem *alt* for liten tid. Jeg skal videre. Så de 20 minuttene de ligger som en ... motor i det hele ... og det er interessant å se. Men jeg kjenner det jo mens jeg holder



på. Det går slag i slag, altså. Vi skal rekke det og det (...) Men hvem er det som har satt de premissene? Det er *jeg* som gjør det selv. (Intervju, Jaran, s.6-7)

Lærernes erfaringer med mål som skulle nås i forbindelse med "tidsmotoren" kunne gi spilletimen en kjede av raske tilbakemeldinger. Som en pådriver for tilbakemelding, bidro tidsrammen til å begrense elevens tid til å prøve ut løsninger selv. Noen lærere la også vekt på at undervisningstiden la lite til rette for å bygge relasjoner til elevene. Raske vurderinger kunne også erfares å gjøre lærerrollen mer *autoritær* og knyttet til en personsentret mesterlærerrolle hvor læreren satt med løsningene i situasjonen (Nielsen og Kvale 1999). Slik kunne tidspresset bidra til en autoritær lærerrolle som også virket motstridende i forhold til praksisfellesskapets behov for et gjensidig engasjement for oppgavene (Wenger 2004).

## 4.4 Diskusjoner

Ut fra lærernes erfaringer med vurdering har jeg gjort et utvalg av områder fra det indre og ytre praksisfellesskapet som jeg ønsker å løfte frem i diskusjonen. Utvalget er basert på hva mange lærere vektla i intervjuene. Slik har jeg valgt å se på *elevforutsetninger og vurdering og repertoar og vurdering* i det indre praksisfellesskapet, mens det ytre tar utgangspunkt i *institusjonelle vurderinger og kollegiale vurderingsdiskusjoner*.

### 4.4.1... fra indre praksisfellesskap

#### Elevforutsetninger og vurdering

Lærernes erfaringer viste at vurderinger i undervisningssituasjonen hovedsakelig var avhengig av hvem eleven var. Dette pekte på det indre praksisfellesskapets samspill mellom lærerens vurderinger og elevforutsetninger som alder, nivå, personlighet og motivasjon.

Et fokus på *alder* og *nivå* erfarte lærerne gjennom å gi mer ros til yngre nybegynnererelevener enn eldre og viderekomne. I sammenligning med andre intervjuuttalelser kan overvekten av ros også sees i lys av ønsket om å skape trygge undervisningsrammer og bygge gode relasjoner til eleven. Dette underbygges også av Hattie og Timperley (2007), der relasjonen er selve byggesteinen for at tilbakemeldingene skal nå frem til eleven. Erfaringene med å vektlegge ros kan videre grunne i en forståelse der positive tilbakemeldinger automatisk motiverer eleven for videre læring. Nyere tilbakemeldingsforskning viser imidlertid at denne forståelsen også kan være nyansert: I enkelte tilfeller kan positive tilbakemeldinger også bidra til å redusere elevens følelse av selvstendighet (Hartberg et al.2012). Ut fra dette kan lærerens mange positive tilbakemeldinger i nybegynneropplæring også skape et tankemønster hos eleven som forventer bekreftelser hos læreren. På den andre siden erfarte flere lærere at store mengder positive tilbakemeldinger også kunne generere en likegyldighet hos eleven. Dette kan tyde på at mye ros fører til at eleven mister tillitten til den. I henhold til dette kan mengden ros mulig kunne svekke tilbakemeldingens budskap og oppmuntrende funksjon, og gjøre den mindre pålitelig og reliabel for eleven (Fautley 2010).

Lærerne erfarte også at vurderingene ble formet av elevens *personlighet*. Flere lærere erfarte at sensitive elever var avhengig av mer ros enn kritikk. Denne forståelsen kan relateres til Atlas, Taggart og Goodells (2004) vurderingsforskning hvor kritikk til høyt sensitive elever kunne redusere faglig motivasjon og utvikling, samt tillit og kommunikasjonen med

læreren (ibid.). På den andre siden om personlighet, alder og nivå tilsetter faget, vil tilbakemeldingene heller ikke føre elevene dit de potensielt kunne nådd. Ut fra lærerens intensjon med vurderingen måler den da heller ikke det den er tiltenkt å måle, noe som vil kunne redusere validiteten i vurderingen (face validity, Fautley 2010). Et for stort hensyn til elevens personlighet kan føre til at lærernes vurderinger ikke tar tak i viktige arbeidsområder som oppstår underveis i læringsprosessen.

Som en motsats til dette viste erfaringene også at lærerne gav mer kritikk og negative tilbakemeldinger til elever som viste en faglig interesse fremfor elever med lavere *motivasjon*. Lærerne erfarte også at slike elever var mer mottakelig for denne type tilbakemelding. Dette viser en tilknytning til at negative tilbakemeldinger som gir eleven utfordrende oppgaver også kan gi motivasjon. Om eleven forventer å mestre tilbakemeldingen innenfor den proksimale utviklingssonen, jf. Vygotsky (1978), vil dette kunne motivere eleven til å ta fatt på oppgaven (Smith 2009). Et paradoks kan sies å oppstå i det tilbakemeldingen tar hensyn til elevens viste motivasjon, samtidig som det også er tilbakemeldingen som kan motivere eleven.

### **Repertoar og vurdering**

Balansen mellom personlig motivasjon og faglig utvikling angikk også vurderingene som lærerne erfarte var opparbeidet fra egne *fagtradisjoner*. I disse tradisjonene lå både lærernes opparbeidede kriterielister og repertoar knyttet til sitt instrumentale felt, som videre la føringer for hva som ble vurdert. Ved å gå utenom slike fagtradisjoner beskrev lærerne samtidig et agentskap (Barnes 2000) som gav rom for å inkludere *eleven* i repertoarvalget.

Alle lærerne beskrev repertoaret som et viktig grunnlag for tilbakemeldingene. I repertoaret lå implisitte mål og kunnskapsområder lærerne kunne prioritere å vurdere ut i fra. Samtidig kunne repertoaret, som et fysisk verktøy, også legge føringer for lærernes vurdering (Vygotsky 1978). Erfaringene viste at lærernes valg av repertoar i stor grad fokuserte på elevens *faglige* utvikling. I dette faglige fokuset erfarte enkelte lærere at vurderinger ut fra repertoaret også kunne være mer eller mindre bevisste. Det som ble omtalt som ubevisste "ryggmargsreflekser" og indre krav i vurderingen inneholdt fagtradisjoner lærerne beskrev som vanskelig å fri seg fra. Disse vurderingshandlingene viste at tilbakemeldingene formidlet en kultur og fagtradisjons måter å tenke og handle på: Tilbakemeldingene utgjorde kulturelle vurderingsverktøy (Wertsch 1998), og læreren ble en *kunnskapsagent* som medierte egne verdier, meninger, kunnskaper og ferdigheter til eleven (Nerland 2004). Ut fra lærernes vurderingshandling og repertoarvalg fikk eleven en ide om hvilke verdier og instrumentale områder som ble vektlagt i det indre praksisfellesskapet. Samtidig kunne en vektlegging av noen musikalske områder utelukke andre. Lærernes erfaringer tilsa at fagtradisjoner og tankemønstre kunne ekskludere blant annet komponering og improvisasjon. Dette er områder kulturskolens rammeplan omtaler som sentrale i elevens kreative utvikling (Charry et al. 2003). I et vurderingsperspektiv vil det å ekskludere sentrale områder i vurderingene også redusere validiteten (content validity, Fautley 2010). En årsak til fraværet av skapende aktiviteter kan være tidsrammen flere lærere pekte på som et hinder for elevens utprøvinger i spilletimene. Samtidig kan det også tyde på at disse områdene erfares som mindre håndterlige å vurdere enn mål og kriterier hentet ut fra et skriftlig og visuelt notebilde.

I følge lærerne, kunne fagtradisjoner og et ønske om elevens faglige utvikling i enkelte tilfeller også overse elevens behov og nivå. Dette kan både sees i lys av om lærernes prioriteringer ikke var nok tilpasset elevens proksimale utviklingssone, eller om eleven selv ikke så behovet for å lære det tilbakemeldingene formidlet. En slik overføringsutfordring fant også Rostvall og West (2001) i sin studie av kulturskolelærere i Sverige, der lærernes fagtradisjoner kunne overskygge elevens behov ut fra instrumentalundervisningens hovedfokus på notebildet (ibid.). På en annen side vil det å få et innblikk i kulturelle verdier og tradisjoner også være et viktig grunnlag i spilletimenens håndverksopplæring. Dette grunnlaget er noe eleven både kan bygge videre på eller fjerne seg fra, ettersom man finner og bygger sin identitet i praksisfellesskapet (Wenger 2004). Samtidig viste lærerne jeg intervjuet også en vilje til å justere både musikkstykker og vurderinger om disse ikke motiverte eleven, gjennom det enkelte lærere omtalte som en "verktøykasse" av opparbeidet repertoar.

Når flere lærere beskrev utfordringen av å fri seg fra innebygde krav i vurderingene, viste de samtidig en verbal bevissthet på egne rutiner og tradisjoner. I dette lå det også en handlekraft og vilje hos lærerne til å gå utenom slike strukturer ved å både arrangere, tilpasse stykker og *inkludere* eleven i repertoarvalget, i form av et *agentskap* (Barnes 2000). Ut fra dette fikk spesielt eldre elever en større medvirkning til å velge repertoar og innhold i timene sammen med lærerne: Her kunne forslag og ønsker godkjennes eller utelates av begge deltakere i meningsforhandlingene av repertoaret (Wenger 2004). Dette kan tolkes til at når eleven over tid har opparbeidet smakspreferanser og kvalitetsvurderinger for hva de liker å spille, kan en medvirkning lettere tilbys ved at eleven har funnet en tilhørighet og *identitet* i praksisfellesskapet (ibid.). Om dette ikke var tilfelle, kan medvirkningen også tyde på lærerens ønske om å motivere eleven til å finne sin musikalske identitet. I følge flere lærere oppstod imidlertid utfordringen når repertoaret eleven hadde valgt ikke førte til faglig utvikling på instrumentet. I tilfeller hvor repertoarvalget ikke traff det faglige nivået, kunne elevens valg også overskygge *egne* behov. Samtidig viste erfaringene at både lærer og elev måtte like repertoaret for at tilbakemeldingene skulle føles autentiske og troverdige. Dette kan peke på verdien av et gjensidig engasjement for et felles repertoar i praksisfellesskapet (Wenger 2004). På en annen side kan det også vise hvordan vurdering og motivasjon er nært knyttet til egne smakspreferanser og identitet hos både lærer og elev, i tråd med en kultur-estetisk vurderingsforståelse (Vinge 2014). Hos lærerne kan det å like et repertoar også handle om at innholdet har noe å vurdere ut ifra for elevens faglige utvikling. Spørsmålet handler her om balansen mellom hvem sin personlige motivasjon og musikalske smak som blir fremhevet i disse vurderingene.

#### **4.4.2 ...fra et ytre praksisfellesskap**

##### **Institusjonelle vurderinger**

Kulturskolens institusjonelle vurderingspraksis inkluderer både lærerne og elevene som deltakere i det ytre praksisfellesskapet, noe som videre kunne påvirke samspillet i det indre. Der en kulturskole anvendte felles vurderingsrutiner, overlot andre kulturskoler dette til den enkelte lærer. Samspillet mellom de ulike praksisfellesskapene viser hvordan handlinger og

kunnskaper sees i lys av rammer og virksomheter i sosiokulturell teori (Säljö 2001) - her i lys av kulturskolens virksomhet.

Som et unntak, hadde kulturskole 3 innarbeidede felles vurderingsrutiner som ble brukt i spilletimer og felles prosjekter, både i det indre og ytre praksisfellesskapet, med ulike former for elevens *egenvurderinger* (Vinge 2014). Elevinformasjonen fra disse rutinene ble erfart å kunne bygge relasjoner til elevene og tilpasse repertoar i spilletimenes indre praksisfellesskap. Erfaringene viste at rutinene gav muligheter for å opparbeide et felles verbalt vurderingsspråk, hvor eleven kunne øve på å sette ord på egen kunnskap og mestringer. Samtidig kan slike felles praksiser også gi muligheter for å dele kollegiale opplevelser fra vurderingsrutinene, som videre kan bidra til faglig utvikling i institusjonen. Dette kan gjøre vurderingene mindre knyttet til den enkelte læreren i form av en mer *desentrert* tilnærming hvor kunnskapen ligger i fellesskapet (Nielsen og Kvale 1999). På den andre siden vil elevens vurderinger avhenge av eget virkelighetsbilde. Et slikt bilde vil videre baseres på om lærernes faglige underveisvurderinger til eleven har vært ærlige og troverdige i det indre praksisfellesskapet (face validity, Fautley 2010).

Selv om studiens resterende kulturskoler ikke hadde felles vurderingsrutiner, betyr ikke dette at lærerne manglet mål og krav å vurdere ut ifra. På den ene siden vil det som ble erfart som forventninger om samarbeid tilknyttet ulike samspillsarenaer, samt bidrag til kulturskolens felles arrangementer være felles mål å jobbe mot. Likevel ligger det en stor faglig frihet hos lærerne i valg disse målene. Uten felles fagplaner i kulturskolen, vil lærernes indre kriterielister også følge samarbeid i det ytre praksisfellesskapet i form av en individbasert "usynlig fagplan". Samtidig kan det tenkes at denne faglige friheten også kan lukke for institusjonelle pedagogiske diskusjoner. På en annen side vil en frihet til å etterspørre pedagogiske tema etter behov også være å gi den enkelte lærer tillit som kjenner av sitt instrumentale felt (Eisner 1998). Med tanke på at ulike kulturer med ulike kulturelle verktøy gir deltakere i kulturskolen ulike muligheter for å lære, reises et spørsmål om kulturskolens frihet og individfokus kan bli så tilpasset og personavhengig at den mister et felles system i praksisfellesskapet.

### **Kollegiale vurderingsdiskusjoner**

Flere lærere diskuterte elevenes prestasjoner i lys av andre elever og faglige nivåer med kollegaer. Om lærerne kom til enighet om elevens nivå i vurderingsdiskusjonen, kunne dette også øke vurderingens pålitelighet og reliabilitet (inter rater reliability, Fautley 2010). Å få bekreftet egne vurderinger med andre, kan gi lærerne en trygghet i egne vurderinger. Med læreren som et bindeledd mellom det indre og ytre praksisfellesskapet, vil denne tryggheten i så fall komme begge steder til gode. Om en enighet i samtalen ikke oppnås, vil dette kunne føre til en meningsforhandling av lærernes "usynlige fagplan", eller subjektive kvalitetsvurderinger (Eisner 1998). I den forbindelse vil disse forhandlingene også kunne inngå i det ytre fellesskapets pedagogiske diskusjoner som videre kan bidra til faglig utvikling mellom kollegaer. Dette viser at lærernes "usynlige fagplan" også kan påvirkes fra ytre praksisfellesskap, i tillegg til innarbeidede fagtradisjoner. Dette underbygges også av Orrs (2010) argumenter, hvor disse personlige vurderingene vil være fornet av praksisfellesskap lærerne føler en tilhørighet til. En påvirkning fra ulike praksisfellesskap vil også gi personlige vurderinger en mer *objektiv* ramme (ibid.). Samtidig som en kollegial

vurderingsdiskusjon kan gi innspill til lærernes personlige vurderinger, vil den aldri gjøre vurderingene helt objektive. Vurdering vil aldri være verdinøytral og alltid inneholde subjektive sider (Eisner 1998). Ut fra dette blir vurderingene en vev av subjektive kvalitetsvurderinger som gjennom erfaringer fra både tidligere og nåværende praksisfellesskap også vil inneholde objektive aspekter.

I den forbindelse vil det lærerne vektlegger i vurderinger av eleven angå dens tilpasning: Står elevens utvikling, sammenligninger med jevnaldrende eller faglige nivåer fremst i vurderingene? Og kan man i det hele tatt skille mellom disse i vurderingen? I overlappingene mellom det indre og ytre praksisfellesskapet i lærernes vurderinger, vil påvirkninger fra vurderingssamtaler også tas med inn i enkeltundervisningen mellom lærer og elev. Med en opplæring som baserer seg på tilpassing til den enkelte elev, tyder lærernes erfaringer på at den enkeltes utvikling ikke alltid ble inkludert i slike vurderingssamtaler. I samspill mellom lærernes fagtradisjoner og ulike kulturelle vurderingsverktøy, og slik individets prosesser må sees i sammenheng med det sosiale (Wertsch 1998), kan en derfor spørre seg om hvor tilpasset er lærernes vurderinger av eleven?

## - En vurderingsepisode fra Lises spilletime <sup>12</sup> -

L: "Ja! (klapper i hendene) Vi er i fin rute når vi tenker på at det er en måned igjen til sommerkonserten. Så er det kjempebra. Veldig mye. Jeg er mest fornøyd med tre ting... fire ting: Alle de korte flotte tonene er nå korte overalt. Da viser du det vi kaller for artikulasjon, altså å kunne spille forskjell på lange, korte og brede noter og sånn. Det er kjempebra at alle staccatoene er på plass. Så har du vært utrolig flink på alle de stedene som skal ha luft, som du må vente et lite øyeblikk. At du ikke raser videre. Du var utrolig flink til å vente der (peker i notebildet)"

E: "mm"

L: "Jeg tror også at alle 4.fingrene dine var rene i dag (smiler)"

E: (smiler tilbake)

L: "Det er kjempegodt gjort. Det er jeg veldig fornøyd med. Og den siste tingen jeg er fornøyd med, er at når du rota deg litt godt og grundig bort her (peker i notebildet), så stoppa du ikke. Du bare gikk videre og prøvde å lage lyd, og gikk videre og gikk videre"

E: "Ja"

L: "Da er det mange på konserten som kommer til å tro at sangen er sånn. Det er jeg veldig glad for."

E: (smiler)

L: "Så var det noen små få ting. Det er ikke mye. Men det er to noter du spiller helt feil note på, og de må vi ta med en gang. Og det er egentlig veldig fort gjort. For ser du at den tredje fingeren der har kryss foran seg? (peker i notebildet) Kryss gjør noter høyere."

E: "Ja" (hvisker)

L: "Og det kommer to ganger. En gang på første side og en gang på andre side. Og begge gangene så spiller du G. Så de to Gissene som jeg ringer rundt nå (sirkler rundt notene med blyant), de må bli høye. Vi kan se på den takten sammen, og jeg tror jeg forstår hvorfor du gjør det. Det er fordi du kommer fra den lave andre fingeren (demonstrere elevens spill), og så setter du tredje fingeren der (ser på eleven). Men når andre fingeren har vært lav, så skal du strekke ut (demonstrerer)"

E: "Ok (gjør klar fiolinen)"

L: "Okey! Skal vi prøve på den takten sammen?"

E: "Ja"

L: "En-to-tre... Men nå har du glemt tredje fingeren og det var du så flink til i stad. Sånn ja! Tre-fir" (spiller sammen)

L: "Og strekk! Litt til. Nærmere nesa di. Nå overdrev du. Nå hoppa hele hånda. Skal vi finne den? (demonstrerer)" (spiller sammen)

L: "Der var den vet du! Den takten et par ganger til, det tror jeg kan være lurt (spiller sammen). Første fingeren skal være på vanlig sted. Så strekker du fingeren din."

L: "Ok. Vi misforstår hverandre litt nå. Du tror at du må flytte hele hånden din, men vi lar hånden være i den gode gamle posisjonen sin (ser på eleven)"

E: "Ja" (hvisker)

L: "Og så bare streekker du den fingeren skikkelig langt dit" (Lise flytter elevens finger til der den skal være på fiolinhalsen)

E: "Like langt?"

L: "Få høre E'en først (demonstrerer). Ren første finger (spiller sammen). Den er for høy, nå har du flytta hånda di. En gang til. Så strekker du fingeren din. Den er perfekt! (smiler)"

E: (smiler)

L: "Var det det lengste du kunne?"

E: "Ja"

L: "Så flaks da! Da beholder du førstefingeren på riktig sted og så strekker du så langt du kan med tredje fingeren. Da er den der!"

---

<sup>12</sup> L = Lise, E = elev 1

# 5 LÆRERNES BRUK AV VURDERINGSFORMER OG HANDLINGSROM

---

Dette kapitlet vil ta for seg hovedproblemstillingens del om *hvordan instrumentallærerne bruker vurdering i spilletimene* gjennom to delproblemstillinger. Den første delproblemstillingen ble undersøkt med spørsmålet:

**DP2:** *Hva slags vurderingsformer bruker lærerne i instrumentalundervisningen?*

Instrumentallærernes *bruk* av vurderingsformer undersøkte jeg empirisk med etnografisk støtte fra observasjoner og lærernes intervjuutsagn fra stimulated recall. Med utgangspunkt i empirien ble vurderingene fordelt mellom *verbale-* og *non-verbale vurderingsformer* inspirert av Nielsens (1998) verbale og non-verbale dimensjoner. Disse vurderingsformene kom til uttrykk gjennom både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger som videre lot seg dele opp i underkategorier. De verbale vurderingsformene fordelte seg mellom; *muntlige positive, negative, søkende* og *skriftlige tilbakemeldinger*, og de non-verbale delte seg i; *auditiv, auditiv-motoriske, gestiske* og *grafiske tilbakemeldinger* (avsnittene fra 5.1 tom 5.3).

Den tredje delproblemstillingen vil utgjøre diskusjonen av resultatene fra empirien i delproblemstilling to ved å undersøke:

**DP3:** *Hvilke handlingsrom gir disse vurderingsformene eleven?*

I denne delen vil jeg tolke og diskutere hvilke muligheter og begrensninger vurderingsformene og bruken av dem kan *gi* elevens handlinger. Handlingsrommet blir teoretisk analyseverktøy som viser til hvor synlig vurderingsinformasjonen er for eleven, og hvilke grader av handlingsfrihet vurderingsformene kan tilby ut fra dette. I denne tolkningen vil studiens teorigrunnlag og tidligere forskning være nyttig for å belyse handlingsrommene (avsnitt 5.4), som til slutt også fremstilles visuelt i modell (Sandberg 1996). Der jeg i forrige kapittel først beskrev hvordan erfaringene fremstod i vurderingssamspillet, vil jeg her starte med å beskrive samspillet ut fra lærernes *bruk* av vurderingsformer i observasjonene.

## 5.1 Bruken i et vurderingssamspill

Et tydelig fellestrekk ved instrumentallærernes vurderingsbruk i spilletimene, var at de først og fremst tok utgangspunkt i elevens instrumentale *handling*. Som i vurderingsepisoden i starten av kapitlet, hadde deltakernes verbale og non-verbale handlinger et hovedfokus på *notebildet*. Samspillet mellom notebildet og elevens instrumentale handlinger utgjorde et grunnlag for lærernes formative vurderinger (Sadler 1989). Ut fra elevens tidligere og nåværende prestasjoner dannet lærerne seg et "tilstandsbilde" og grunnlag for å veilede

eleven videre, som en diagnostiserende vurdering (Hanken og Johansen 2013). Lærernes tilnærminger til prosessen ble primært holistiske (Sadler 1989): Uten synlige mål i forkant av prosessen ble vurderingen av elevhandlingen formet ut fra lærernes tause kunnskaper (Polany 2000), og kommunisert til eleven som *verbale* og *non-verbale tilbakemeldinger*.

Tilbakemeldingene kunne rose det eleven fikk til, samt tilby løsninger og rettleiding på utfordringer eleven møtte underveis. I vurderingssamspillet kunne tilbakemeldingene både overlappe og understøtte hverandre, noe som både forsterket og tydeliggjorde budskapet i instruksjonen. Samspillet var situert og avhengig av elevens alder og nivå (Lave og Wenger 1991). Ut fra konteksten kunne tilbakemeldingen også inkludere ulike stillasbyggstrategier som gav en støtte for å løse problemer eleven arbeidet med (Wood et al. 1976). Her ble stillasene vurdert, justert og tilpasset etter elevens behov gjennom en kontinuerlig vurderingskjede (Fautley 2010). Ved at eleven aktivt tok i bruk lærerens instruksjoner i spilletimen, ble *mestring* også observert.

Ut fra Vygotskys (1978) medierte handling, tok lærernes tilbakemeldinger utgangspunkt i elevens handling, eller stimulus (S). Handlingen ble vurdert av læreren og uttrykt til eleven i form av en tilbakemelding, eller respons (R). I denne responsen (R) tok læreren i bruk både fysiske og psykologiske verktøy (X) gjennom verbale og non-verbale tilbakemeldinger, med og uten instrument. Dette utløste nye stimuli fra eleven, og nye responser gjennom lærernes ulike vurderingsformer.

## 5.2 Verbale vurderingsformer

De ulike verbale vurderingsformene kunne opptre i tett tilknytning til hverandre og ha mer eller mindre *detaljert, uttalt og forklarende* informasjon om elevens handlinger. Informasjonen kunne både påminne eleven om nåværende kunnskap, eller synliggjøre lærerens kunnskap som mål eller kriterier for elevens fremgang. Observasjonene viste en overvekt av verbale vurderingsformer fremfor non-verbale, hvor vurderingsspråket ble tilpasset elevens alder og nivå. Videre inkluderte de verbale instruksjonene både ekspressivitet og musikkteori, samtidig som hovedvekten fokuserte på instrumental teknikk. Som underformer av formative vurderinger ble tilbakemeldingene slik delt opp i *muntlige positive, negative og søkende tilbakemeldinger*, i tillegg til *skriftlige tilbakemeldinger*.

### 5.2.1 Positive tilbakemeldinger

Positive muntlige tilbakemeldinger var en vurderingsform samtlige lærere brukte i spilletimene. Tilbakemeldingene påpekte elevens *mestring*, og kunne fange oppmerksomhet og oppmuntre elevens videre arbeid med ulike problemområder, som i stillasbyggstrategien "*direction maintenance*" (Wood et al. 1976). I likhet med lærernes erfaringer, kunne jeg også observere en generell overvekt og lavere terskel for positive tilbakemeldinger til yngre elever, fremfor eldre og viderekomne i spilletimene. Lærernes respons fordelte seg videre tidsmessig ved å brukes *etter* eller *samtidig* med elevhandlingen. Slik inneholdt ros både informasjon om elevenes *mestringsområder* og fremtidige mål, og kunne deles inn i tilbakemeldinger *med* og *uten detaljer*.



### ... med detaljer

Detaljene viste til en uttalt verbal forklaring om det eleven mestret i handlingen, og skilte mestringsområdet fra det som eleven måtte arbeide med videre. Her kunne *omfanget* av elevhandlingen inkludere alt fra å spille én kort tone eller akkord, til lengre fraser og gjennomspilling av hele stykker. Sett i lys av handlingens *varighet*, i form av om samme handling ble repetert eller ikke, pekte detaljene på at jo kortere varighet og omfang elevhandlingen hadde, jo mer konkret og direkte ble rosen:

Lærer	Elevhandling	Positiv tilbakemelding	Observasjon
Gry	spiller en tone i munnstykket	"Bra! Nå var klangen mye mer åpen."	Elev 11, 02:30
Sigrun	spiller en akkord	"Den tommelen din nå var nydelig!"	Elev 6, 04:35

I tillegg til å inkludere detaljer om hva som var bra i tilbakemeldingen, kunne lærerne også videre forklare *hvorfor* et spesifikt område var viktig å mestre:

"Det var en helt annen lillefinger. Knallbra! (...) Det er veldig fint at du klarer å tenke på 'n, for da kommer tommelen din til å slappe mye mer av og." (Observasjon, Lise, Elev 1, 03:20)

Slike forklaringer kunne også forstås som en oppmuntring i prosessen gjennom stillasbyggstrategien "*Direction maintenance*" (Wood et al.1976). Detaljene i tilbakemeldingen kunne også spesifisere utvalgte områder av elevens prestasjon, slik som i responsen etter gjennomspilling av et stykke:

Kjempebra! Det jeg er mest fornøyd med nå, er at det var renere og at tommeltotten din var mye bedre! (Observasjon, Lise, Elev 1, 05:05).

Og etter langvarige repetisjoner av samme arbeidsområde kunne tilbakemeldingen videre peke på progresjonen, som i etterkant av gitarelevens repeterte akkordskifte:

Der, ja! Nå begynner fingersettingen å komme seg. (Observasjon, Arne, Elev 7, 15:40).

Positive tilbakemeldinger kunne også være mer uklar på hva som var bra i forhold til elevens lengre handlinger. I disse tilfellene nærmet tilbakemeldingen seg mindre detaljert lærerros. Denne overlappingen fremhever også et tolkningsspørsmål rundt hvor generell responsen kunne være før den måtte betegnes som en positive tilbakemelding uten detaljer.

### ... uten detaljer

Å gi udetaljerte tilbakemeldinger handlet om at de positivt ladde ordene ikke gav noen videre verbal og uttalt informasjon om hva eleven mestret. Disse tilbakemeldingene inneholdt også ulike gradsforskjeller av positivt ladde ord, som alt fra f.eks "Bra!" til "Bravo!", der bruken også varierte mellom lærerne. Noen lærere så ut til å bruke en overvekt av de mest ladde ordene i forhold til andre, godt hjulpet av ulike stemmekvaliteter også omtalt som "paralanguage" (Kurkul 2007). Stemmekvaliteten støttet det positive budskapet og kunne også bidra til en energisk og oppmuntrende stemning i timen. De udetaljerte

tilbakemeldingene gav lite informasjon til eleven alene. Men ut fra foregående elevhandling og lærerinstruksjon, kunne udetaljert ros også gi en forståelse i situasjonen:

Lærer	Instruksjon	Elevhandling	Positiv tilbakemelding	Observasjon
Arne	"Den første tonen blir litt kort."	spiller takten igjen	"Ja, der ja. Nydelig."	Elev 8, 00:50

Lærerens responser bidro til at tilbakemeldingskjeden fikk en *analytisk tilnærming* gjennom isolerte mål i forkant av elevens handling (Sadler 1989). I det målene ble nådd av eleven og godkjent av læreren, inngikk vurderingsbruken også i en mer behavioristisk retning gjennom mål-middel-didaktikk (Hanken og Johansen 2013). Samtidig ble kriteriene hentet fra lærernes eget minne via deres kunnskaps- og vurderingserfaringer (Eisner 1998). Udetaljerte tilbakemeldinger kunne bli mer uklare og generelle der handlingen hadde større omfang og lenger varighet, for eksempel om eleven hadde spilt ferdig et stykke før den positive responsen kom.

De fleste positive tilbakemeldingene ble anvendt etter elevens handling, men det fantes også eksempler på udetaljert ros tilført samtidig med elevens spill. Her kunne rosen uttales like i etterkant av elevhandlingen læreren mente var mestret samtidig med elevens spill. Videre brukte lærerne også udetaljert ros for å peke mot *fremtidige* mål, som en form for fremovermeldinger (Engh 2011):

Ja, dette blir bra til sommerkonserten om en måned. (Observasjon, Lise, Elev 2, 14:30).

Samtidig kunne tilbakemeldingen også peke på *innsats* og *person*. En tilbakemelding av elevens øvingsrutiner roste elevens innsats:

Ja, du er alltid godt forberedt du. Det er så deilig med sånne elever som deg. (Observasjon, Anne, Elev 3, 02:00)

Personlig ros pekte på en generell fremtreden og evner vist over tid hos eleven. I tilfeller hvor lærerne brukte denne formen for ros, kunne den uttrykkes i form av; "Du er kjempeflink!". Disse udetaljerte tilbakemeldingen var få, og vil inngå som tilbakemelding på *person*.

### 5.2.2 Negative tilbakemeldinger

I negative tilbakemeldinger vil det *negative* ikke knyttes til selve tilbakemeldingen, med vise til handlingsområdet læreren mente eleven kunne forbedre. Slik opplevde jeg alle negative tilbakemeldinger som konstruktive. Med denne tydeligheten ønsket lærerne at eleven skulle forstå tilbakemeldingen, ta den i bruk gjennom handlinger og oppleve mestring av den. Generelt viste observasjonene mer bruk av negative tilbakemeldinger til viderekomne og faglig motiverte elever, noe som også samstemte med lærernes intervjuutsagn. Rettledningen viste seg, i likhet med positive tilbakemeldinger, å fordele seg tidsmessig mellom å brukes *etter* eller *samtidig* med elevhandlingen. I tillegg kunne instruksjonene påminne eleven *i forkant* av en handling, og ha ulikt verbalt innhold i form av mål *med* og *uten detaljer* og via bruk av *metaforer*.

### ... med detaljer

Negative tilbakemeldinger med detaljer var en vektlagt vurderingsform i det empiriske materialet. Basert på elevens handling ble lærerens vurdering uttalt og gav detaljert informasjon om elevens ståsted og/eller videre arbeid, som i vurdering for læring (Vinge 2014). I likhet med positive tilbakemeldinger, pekte rettleddningen på at jo kortere varighet og omfang elevhandlingen hadde, jo mer presist ble lærernes verbale innhold. Tilbakemeldingen ble stort sett brukt *etter* elevens handling, hvor detaljene ble mest konkrete når de beskrev hva eleven skulle forbedre og hvorfor:

Lærer	Elevhandling	Negativ tilbakemelding	Observasjon
Jaran	spilt to takter av stykket	"Her må vi huske på å bruke tunga. Da spretter tonene mye bedre"	Elev 9, 01:10

Negative tilbakemeldinger gav også ulike former for instruksjoner rettet mot områder utenfor elevens foreløpige kontroll, i likhet med stillasbygging (Wood et al.1976). Her ble tilbakemeldingene også *stillaser* tiltenkt elevens behov for hjelp for å gradvis kunne mestre området selvstendig, som fra episoden i starten av kapittelet:

Men det er to noter du spiller helt feil på, og de må vi ta med en gang. Det er egentlig veldig fort gjort. Ser du at den tredje fingeren der har kryss foran seg? Kryss gjør notene høyere. (Observasjon, Lise, Elev 1, 01:30)

Ut fra dette kunne lærerne markere og isolere området med utviklingspotensialet gjennom "*Marking critical features*" og "*Reducing degrees of freedom*". Det uttalte problemområdet gav eleven motstand og kunne oppmuntres med "trøst" fra læreren som her var "veldig fort gjort", som i "*Frustration control*" (ibid.).

I likhet med positive tilbakemeldinger, kunne rettleddningen tilføyes samtidig med elevens handling. Læreren brukte rask korreksjon på det eleven skulle være oppmerksom på underveis i gitarspillet, som en form for *samhandlingsdemonstrasjon*:

Pass på plasseringen av fingrene der. (Observasjon, Arne, Elev 7, 12:10).

Videre kunne lærerne både avbryte elevens handling med ønske om å forbedre den gjennom nye gjentakelser, eller minne på områder som var arbeidet med tidligere i forkant av elevhandlingen. Samtidig kunne rettleddningen også vise til mål som eleven skulle arbeide med videre over tid, i form av en fremovermelding (Engh 2011):

*Lillefingeren kan vi fortsette å jobbe med.* (Observasjon, Lise, Elev 1, 05:51).

En tilbakemelding som skilte seg ut i observasjonene var til en forsiktig pianoelev. Eleven svarte fortsatt nølende på tonene i G-dur etter mange gjentakelser, hvorpå læreren instruerte:

Nå vil jeg at du skal svare G-H-D tydelig. (Observasjon, Sigrun, Elev 5, 01:40).

Instruksjonen ble her en *verbal solodemonstrasjon*, hvor læreren alene viste et ønskelig svar i forkant av elevens handling. I tillegg til det faglige, kunne denne rettleidingen også forstås å sikte mot utvikling av elevens personlige kvaliteter.

### **...uten detaljer**

Instrumentallærernes vurderingspraksis viste generelt få negative tilbakemeldinger uten verbale detaljer. Likevel vil rettleidinger uten informasjon om elevens forbedringspotensial inngå i denne kategorien. I tilfeller der slike instruksjoner ble brukt, kom de gjerne i form av tilbakemeldingen: "En gang til". Om handlingsområdet læreren pekte på ikke ble forbedret etter repetisjonen, kunne læreren følge opp med en mer spesifisert instruksjon, som for eksempel: "En gang til med tommelen". Et annet eksempel ble vist gjennom instruksjon som brøt ned handlingene til mindre analytiske og trinnvise deler (Sadler 1989):

Jaran: Ta de to taktene om igjen (peker i notebildet).

Elev: (strever fortsatt med å spille taktene)

Jaran: Så kan du klappe rytmen i de to taktene.

Elev: (klapper rytmen riktig)

Jaran: Så spiller du det samme. (Observasjon, Jaran, Elev 9, 06:20).

Tilbakemeldingene ble spesifisert ut fra elevens respons, med ønske om mestring av området som ble påpekt først i vurderingskjeden. Slike innarbeidede vurderingsrutiner ble beskrevet som:

(...) Apropos sånne ting som vi snakket om i sted, med at ting bare skjer. Det er hun vant til og da vet hun hva som skjer. Så det er endel rutiner som er innarbeidet som gjør at det blir veldig effektivt. Jeg trenger ikke å forklare noe her liksom. (Intervju, Jaran, s.17)

Hensikten med instruksjonen lå her uttalt og implisitt i lærernes hode. Tilbakemeldingene kunne starte uten verbale forklaringsdetaljer, men gradvis bli mer spesifisert ut fra forståelsen eleven viste av instruksjonen.

### **... med metaforer**

Lærernes bruk av metaforer eller verbalspråklige bilder var et forsøk på å forklare og vurdere musikkens følelsesuttrykk og kroppslighet gjennom ord, jf. Eisners (1998) rolle som kunstkritiker. I observasjonene kunne disse bildene blant annet handle om *teknikk* ved å få eleven til å forstå og kjenne etter kroppslige elementer som luftbruk:

Da kan du tenke deg en brannmann som øser på med vann jo lenger ned i dypet du kommer. (Observasjon, Anne, Elev 3, 02:15).

Samtidig kunne metaforene også inkludere det musikalske *uttrykket*, i form av forklaringer rundt artikulasjon:

Staccato er som popcorn. Ikke som du spiser de, men som du popper de i en kjele. (Observasjon, Sigrun, Elev 5, 03:40).

Ved bruk av humor kunne språklige bilder også få god hjelp fra ulike stemmekvaliteter og hodebevegelser, som i Kurkuls (2007) kategorier "paralanguage" og "kinestics":

Ta de to siste taktene igjen, og få litt mer (synger starten av melodien sterkt med energiske armbevegelser)! Det er ting som har skjedd her! Det er ikke bare som en vanlig søndagstur når man går (nynner melodien med lys stemme og beveger hodet fra side til side). Så klin på! (Observasjon, Arne, Elev 7 og 8, 00:45)

Denne metaforen modellerte kontraster i uttrykket, og så videre ut til å både inspirere og løfte energien i spilletimen.

### 5.2.3 Søkende tilbakemelding

Søkende tilbakemeldinger var en vurderingsform hvor læreren søkte seg frem til elevens kunnskaper og ferdigheter gjennom ulike spørsmål. Denne tilbakemeldingsformen viste lærernes bevisste vurderingsbruk ved å inkludere elevens tanker og refleksjoner fremfor å gi løsninger. I praksis ble denne vurderingsformen brukt av alle lærerne. Spørsmålene ble stilt ut fra elevens viste forståelse og kunne inngå i en kjede av nye spørsmål, rettelser eller at svaret ble rost av læreren. Ut fra dette ble søkende tilbakemeldinger brukt som *lukkede og åpne spørsmål*.

#### ... med lukkede spørsmål

Lukkede spørsmål har fasitsvar (Hallam 1998), og var en tilbakemeldingsform som etterspurte en kunnskap/ferdighet eleven skulle finne svaret på. I stedet for at læreren gav eleven løsningen, ble denne tilnærmingen vurdert for å finne ut hva eleven kunne. Ved å lede eleven mot svaret lå det også en forventning fra læreren om at eleven hadde tilegnet seg kunnskapen som ble etterspurt. I de observerte vurderingssituasjonene ble denne tilbakemeldingsformen mye brukt og handlet ofte om musikkteori eller instrumentteknikk, i form av påstandskunnskaper i scientia-dimensjonen (Nerland 2004; Nielsen 1998). Det fantes også ulike grader av hvor lukket og direkte spørsmålene kunne være: Tilbakemeldingsformen krevde bruk av elevens kunnskaper gjennom både korte og lange svar, til spørsmål som også gav hjelp gjennom ulike svaralternativer:

Hva heter den? Er det åttendedels- eller firedelspause?" (Observasjon, Jaran, Elev 9, 11:50),

#### ... med åpne spørsmål

Åpne spørsmål la til rette for flere svaralternativer, og søkte elevens egne refleksjoner ved å gjenfortelle eller vise til en kunnskap/ferdighet (jf. Hallam 1998). Slik kunne disse spørsmålene gi læreren et "tilstandsbilde" av elevens kunnskaper, som en form for *diagnostiserende* vurdering (Hanken og Johansen 2013). Flere lærere uttalte viktigheten av elevens medvirkning i åpne spørsmål, hvor elevsvarene også fikk anerkjennelse fra læreren. Allikevel ble denne tilbakemeldingsformen sjeldent observert i timene. Åpne spørsmål kunne videre bli brukt for å forstå elevens oppståtte utfordring, ved å søke en intersubjektivitet i situasjonen (Rommetveit 1974). Dette var også i tråd med Kennels (1997) "ukjente"

stillasbygingsstrategi gjennom lærerens søken etter elevens problemområde, noe som viser at dette stillaset også kan forstås som en *intersubjektiv strategi* i vurderingssituasjonen:

Du har ikke bue igjen der du. Hvorfor har du ikke det? (Observasjon, Lise, Elev 2, 00:25).

Om eleven skulle vurdere egen prestasjon, ble de åpne spørsmålene også brukt til elevens *egenvurdering*, eller vurdering som læring (Vinge 2014). Av felles kollegiale vurderingsverktøy, hadde kulturskole 3 en egenvurdering i spilletimen hvor eleven svarte *skriftlig* på åpne spørsmål initiert av læreren. Denne vurderingsformen ble brukt i starten og slutten av hvert semester, hvor spørsmålene ved semesterlutt kunne være: "Hva har jeg lært? Hva har vært morsomt å gjøre?", mens oppstarten kunne inkludere spørsmål som: "Hva ønsker jeg bli bedre på? Hva har du lyst til å gjøre mer av?".

I observasjonene ble et eksempel på *muntlig* egenvurdering i spilletimen presentert gjennom spørsmålet:

Hvis dette stykket skulle spilles på konsert, er det noe som kunne ha vært bedre? (Observasjon, Anne, Elev 3, 07:00)

Åpne spørsmål som i utgangspunktet kunne se ut til å ha flere svaralternativer, kunne også begrenses av lærerens søken etter en bestemt løsning eller svar. I situasjoner der eleven ikke svarte det læreren var på jakt etter, kunne situasjonen også følges opp med nye spørsmål og instruksjoner. Slike spørsmål så tilsynelatende ut til å ville inkludere elevens refleksjon, men kunne gjennom lærerens respons også overlappes og knyttes mer til lukkede spørsmål.

## 5.2.4 Skriftlige tilbakemeldinger

Det verbale skriftspråket viste seg som et fysisk verktøy for hukommelsen (Säljö 2001). I observasjonene ble denne tilbakemeldingsformen lite vektlagt, og varierte fra lærer til lærer. Det skriftlige ble brukt som fremovermeldinger for å tydeliggjøre områder eller stykker eleven skulle øve på, i tillegg til at disse beskjedene også gjerne ble understøttet muntlig (Engh 2011). Slik kunne skriftlige tilbakemeldinger gis i *elevens leksebok/ark* eller bli skrevet direkte inn i *elevens noter*.

### ... i leksebok/ark

Ut fra elevens prestasjoner på timen, ble timen ofte avsluttet med å skrive ned og vurdere *fremovermeldinger* som mål eleven skulle øve videre på. Tilbakemeldingen inneholdt først og fremst en vurdering av elevens arbeidsmengde til neste spilletime, hvor eleven ofte ble inkludert i denne avgjørelsen. Disse meldingene inkluderte sjeldent detaljerte mål tiltenkt elevens faglige problemområder, men omfattet alt fra skalaer, etyder og nye eller gamle spillestykker. I tillegg til det skriftlige uttrykte også flere lærere tilbakemeldingen muntlig til eleven:

Øv på F-, G- og C-dur skala, og så tar du 'Festsangen' og den nye 'Bollelåten' (Observasjon, Jaran, Elev 9, 03:30).

En uttalt hensikt med å skrive i lekseboken var å unngå visuelle forstyrrelser direkte i notebildet. Samtidig ble alt elevene hadde jobbet med over tid samlet på ett sted, noe som også kunne lette lærernes oppfølging og videre planlegging av spilletimene.

### **... i elevens noter**

Notebildet var stort sett spilletimenes hovedfokus og grunnlag for hjemmeøving. Avhengig av instrument, var unntakene observert til å være enkelte oppvarmingsøvelser på gehør og instrumentstemming. Der noen lærere brukte muntlige beskjeder om videre øving, hendte det også at fremovermeldinger ble skrevet inn i notebildet og argumentert som tidsbesparende:

Da kan jeg skrive: husk rytmen, fingersetting eller melodien frem her . Jeg sparer masse tid på å skrive inn i notene. Så vet jeg at det står i det stykket de skal øve på. (Intervju, Sigrun, s.17).

Skriftlige tilbakemeldinger kunne også gi mer eller mindre spesifisert informasjon og kriterier om hva eleven skulle jobbe videre med. Videre ble det også observert at stykker eleven kunne anse seg som ferdig med fikk et skriftlig "Ok", som en tilbakemelding med trekk av summativ vurdering (Sadler 1989).

## **5.3 Non-verbale vurderingsformer**

De non-verbale vurderingsformene kan knyttes til sansene gjennom praktiske og kroppslige tilnærminger til musikken (Nielsen 1998). I følge lærerne tydeliggjorde non-verbale tilbakemeldinger et budskap som vanskelig kunne forklares med ord. Gjennom *lyd* og *kroppslige bevegelser* ble slike responser observert å variere fra lærer til lærer, med vurderingsformer som ble uttrykt gjennom *auditive, auditiv-motoriske, gestiske* og *grafiske tilbakemeldinger*.

### **5.3.1 Auditiv tilbakemeldinger**

De auditive tilbakemeldingene kunne både demonstrere en klingende standard, og bli brukt som en auditiv støtte for elevens læring og utvikling. Slik ble demonstrasjoner via *instrument* og *sang* brukt som et mål for elevens imitasjoner, og for lærerens vurdering av disse. I observasjonene ble disse tilbakemeldingene ofte støttet verbalt og observert i like stor grad hos yngre som hos eldre elever. En auditiv tilbakemelding kunne også inkludere bruk av *teknisk digitalt utstyr* som både synliggjorde elevens prestasjoner eller støttet musikalsk. Slik ble auditive tilbakemeldinger fordelt mellom *instrument, sang* eller *teknisk digitalt utstyr*.

### **... med instrument**

Ut fra elevens handling vurderte læreren å gripe inn og modellere en lydlig tilbakemelding gjennom instrumentet. Denne tilbakemeldingen kunne forstås som fremovermelding og mål eleven skulle strekke seg etter via imitasjon, som i Kennels (1997) stillasbyggingsstrategi "Demonstration". Ut fra imitasjonen kunne videre demonstrasjoner justeres og rettlede eleven mot det auditive målet. Rettledningen og søken mot målet gjorde også at instrumentale modelleringer overlappet med negative og søkende tilbakemeldinger. Demonstrasjonene tok utgangspunkt i lærerens vurdering av dit eleven potensielt kunne nå,

eller den proksimale utviklingssonen (Vygotsky 1978): Om elevens spill ikke lå nær nok forespillingen, vurderte læreren å gi en ny demonstrasjon i observasjonene. Ble imitasjonen vurdert som mestret fikk eleven en verbal godkjenning fra læreren. Slik ble demonstrasjonene mest rettet mot teknikk og rytmikk i form av ferdighetskunnskaper, deretter rundt musikalske uttrykk som fortrolighetskunnskaper (Nerland 2004). Videre ble demonstrasjoner brukt både før, underveis og etter elevens handling gjennom *solodemonstrasjoner* vist alene, eller samtidig med elevens spill som en støttende *samhandlingsdemonstrasjon*.

Et eksempel på solodemonstrasjon ser vi i vurderingsepisoden i starten av kapittelet. Her ble kontrastene tydeliggjort mellom elevens prestasjon og lærerens eksempel ved å vise en mindre og mer ideell løsning. Den trinnvise demonstrasjonen viste et område med fasitsvar og direkte kriterier, og var en kunnskap utenfor elevens foreløpige kontroll. Rettledningen ble slik et stillas, forsterket med verbal støtte (Wood et al.1976):

Det er fordi du kommer fra den lave andre fingeren (demonstrerer elevens spill), og så setter du tredje fingeren der (ser på eleven). Men når andre fingeren har vært lav, så skal du strekke ut (demonstrerer). (Observasjon, Lise Elev 1, 01:35)

Videre i denne episoden vurderte læreren å tilføye og justere demonstrasjoner for å hjelpe eleven til å strekke seg mot målet. Slike analytiske demonstrasjoner ble brukt av samtlige lærere. I noen få tilfeller ble det også modellert flere *alternativer*, noe som tilrettela for elevens egenvurdering, eller vurdering som læring (Vinge 2014).

Samhandlingsdemonstrasjoner forekom også ved at læreren grep inn og støttet samtidig med elevens spill. Hensikten var her å modellere og skape en trygghet i situasjonen, i form av en "Demonstration" som stillasbyggstrategi (Wood et al.1976):

Jaran: Men når hun står foran et noteblad og skal lære seg ting, så har hun en tendens til å miste pulsen. Og det merkes her også at hun forskyver det litt.

Ida: Er det derfor du støtter henne?

Jaran: Ja, litt. Og litt for at det i samspillsituasjonen gir en type trygghet. Og det notebildet er jo *komplisert* da. Så det å skjønne hvordan det høres ut er lurt. (Intervju, Jaran, s.18)

En slik form for samhandlingsdemonstrasjon kunne også brukes ved at lærerne støttet elevens melodispill med akkordakkompagnement i undervisningen.

*... og for lekens skyld*

Som beskrevet, handlet overvekten av tilbakemeldingene om elevens handlinger som et vurderingsgrunnlag for videre læring. Likevel fantes det ett eksempel der læreren vektla en aktivitet uten elevhandling og notebildet som utgangspunkt. I følge læreren ble opplevelsen vektlagt fremfor det faglige i leken "tampen brenner":

Eleven lytter seg frem til den nye spillebokens gjemmested ved hjelp av lærerens instrumentale spill og bruk av dynamikk: Jo sterkere spillet er, jo nærmere er eleven boka. Tilbakemeldingene til eleven er instrumentale, men da eleven ikke viser tegn til å lytte, støtter læreren verbalt: "Hører du at du er langt unna nå?" (Observasjon, Anne, Elev 4, 15:30).



Hensikten ble først og fremst uttalt å være at leken skulle gi en god opplevelse og atmosfære i spilletimen. Samtidig ble de instrumentale tilbakemeldingene her etterhvert understøttet verbalt ut fra forståelsen eleven viste. Slik kunne lærerens non-verbale og verbale tilbakemelding også tolkes som en lytteøvelse for eleven, hvor det faglige lå *uttalt* og skjult i aktiviteten.

### **... med sang**

I likhet med instrumental demonstrasjon, ble også sang benyttet for å modellere og rettlede til musikalske områder. I praksis ble tilbakemeldingene knyttet til *musikalske uttrykk*, *gehør* eller *rytmikk*, og gjerne støttet verbalt. Et eksempel på bruk av sangdemonstrasjon rundt uttrykket ble vist som:

Få tonene til å henge mer sammen, mer legato og mer sangbart (synger frasen). (Observasjon, Gry, Elev 11, 06:50).

Sanglig demonstrasjon rundt *gehør* ble observert da læreren brøt inn etter at eleven flere ganger hadde bommet på siste tonen i en frase. Tilbakemeldingen ble her kombinert med både instrumental demonstrasjon og verbal instruksjon:

Nå skal du synge den siste tonen etter å ha spilt det foran (demonstrerer ved å spille de første tonene og synge den siste) ... For da treffer du tonen når den er inni øret ditt. (Observasjon, Gry, Elev 12, 00:45).

Den sanglige demonstrasjonen ble en løsning på hvilken strategi læreren brukte for å få eleven til å treffe den aktuelle tonen. I motsetning til instrumental demonstrasjon, viste tilbakemeldinger via sang seg mest som solodemonstrasjoner. Samtidig fantes det ett eksempel på et sangstillas som en samhandlingsdemonstrasjon, hvor melodians rytme i "Se min kjole" var utfordringen for eleven.

### **... med teknisk digitalt utstyr**

Videre ble "Se min kjole" spilt inn på en lydopptaker i timen. Teknisk digitalt utstyr i bruk ble et fysisk verktøy for tilbakemeldingene med sitt lagret auditive innhold (Wertsch 1998). Utstyret, som bestod av *lydopptaker*, *mobiltelefon* og *metronom*, kunne brukes som en auditiv demonstrasjon både lærer og elev vurderte ut fra.

Om *lydopptakeren* ble brukt, vurderte elev og lærer sammen om stykket eleven mestret var klart for opptak. Disse opptakene ble dermed et mål å jobbe frem mot mellom konsertene. I praksis kunne opptaket brukes i spilletimen for å vurdere elevens prestasjon på opptaket i en vurderingssamtale med læreren om "hva som var bra, og hva som kunne forbedres". Lydopptakene kunne også sendes med elevene hjem, som et ferdig produkt på CD/lydfil i form av en mer summativ vurderingstilnærming (Sadler 1989).

En vurderingspraksis som også fungerte som en varig demonstrasjon, var bruk av *videoopptak på mobiltelefonen*. Den auditive og visuelle demonstrasjonen av nye stykker skulle være en støtte til hjemmeøving og kunne tilpasses både alder og behov:

Til de som trenger det, så setter jeg alltid av tid til å gjøre opptak av ny lekse. Da har de den innspilt. Så ender det med at jeg bruker mobilene deres eller min egen og gjør et videoopptak der vi peker på notene, synger eller spiller piano samtidig. Og for de som er eldre og som ikke trenger peking, filmer de notebildet selv mens jeg spiller fløyte. (Intervju, Jaran, s.19)

Ut fra dette kunne mobilinnspillingen også forstås som et mål eleven kunne strekke seg etter og vurdere seg selv ut fra under øvingen. Dette var også en funksjon *metronomen* ble brukt til. I følge lærerne, ble metronomen vurdert som nødvendig for å støtte eleven rytmisk, gjerne i øving mot ulike samspillsituasjoner. Som en del av kulturens gjenstander, utgjorde en bruk av slike tekniske hjelpemidler kulturelle vurderingsverktøy (Wertsch 1998)

### 5.3.2 Auditiv-motoriske tilbakemeldinger

De auditiv-motoriske tilbakemeldingene handlet om at læreren demonstrerte det kroppslige og direkte sansbare (Nielsen 1998). Disse tilbakemeldingene vektla elevenes *lytting* og *motorikk*, i form av standarder eleven kunne imitere eller støtte seg til, her observert gjennom tilbakemeldinger på *pust* og *puls- og rytmestøtte*.

#### ... gjennom pust

Tilbakemeldinger på pust var instrumentavhengig og knyttet spesielt til blåseinstrumenter. Med utgangspunkt i elevens handlinger, kom lærernes tilbakemeldinger som *pust* i form av både *solo-* og *samhandlingsdemonstrasjon*, gjerne understøttet av armbevegelser for å illustrere fart og retning på fenomenet. Ut fra elevens spill kunne læreren *auditivt* vurdere og gjøre opp en mening om elevens bruk av det indre *motoriske* i pusting. I samhandlingsdemonstrasjoner kunne lærerne gripe inn med pustestøtte samtidig med elevens handlinger for å markere stykkets pustesteder. Med solodemonstrasjoner ble arbeid med pust ofte tilknyttet klang:

Jeg hører at tonen kan bli mer åpen. Jeg tror du ikke åpner munnen nok, eller stenger med tunga. Prøv 'thoooo' (puster ut). (Observasjon, Gry, Elev 11, 01:16).

For å ta i bruk tilbakemeldingen måtte eleven observere lærerens pust auditivt og koble modelleringen til egen indre motorikk. Instruksjoner rundt pust viste en mer søkende og *intersubjektiv* rettleiding rundt det motoriske, hvor både lærer og elev var avhengig av å se og prøve ut sin forståelse av rettleidingen i relasjon til hverandre (Rommetveit 1974). Dette viste også et område som kunne være utfordrende for læreren å vurdere. Området læreren her rettleidet på var usynlig gjemt i elevens kropp, noe som gjorde instruksjonen avhengig av at eleven kjente etter selv. *Det indre motoriske* kan dermed inngå som et område det kan være vanskelig å vurdere.

#### ... som puls- og rytmestøtte

Puls- og rytmestøtte handlet om at eleven skulle føle det rytmiske kroppslig gjennom bevegelser og med en kognitiv kobling til notebildet. Denne formen for tilbakemelding ble observert både som solo- og samhandlingsdemonstrasjoner, her brukt som den sistnevnte:

Nå klapper vi andre delen mens vi sier "ta" og "ti-ti", så du kjenner forskjellen på åttendedeler og firedeler. (Observasjon, Jaran, Elev 9, 09:10).

Den uttalte hensikten med bruk av rytmestøtten handlet om elevens motoriske kobling mellom munn og kropp som kunne overføres til elevens spill på instrumentet i etterkant. Videre kunne lærerne også gripe inn og støtte elevens instrumentale spill auditivt og rytmisk ved å *trampe* eller *knipse* takten til utvalgte områder av stykket.

### 5.3.3 Gestiske tilbakemeldinger

I observasjonene var bruk av gestiske tilbakemeldinger mer naturlig for noen lærere enn andre. Gjennom lærernes bruk av *kroppslige bevegelser*, kunne denne praksisen sees i lys av Kurkuls (2007) kategorier rundt non-verbal gestikk i instrumentalundervisningen. Slik forekom tilbakemeldinger ved *fysisk berøring* og *kinestikk*.

#### ... som fysisk berøring

En fysisk berøring som tilbakemelding var der læreren fysisk berørte et område på elevens kropp, i likhet med Kurkuls (2007) "proxemics"-kategori i spilletimene. Denne tilbakemeldingen kunne også forstås som en kroppslig demonstrasjon som rettet elevens tidligere handling. Ved å ta på en av elevens fingre kunne læreren minne fløyteeleven på et tonegrep:

Her øver vi på A-dur fordi det skulle hun også gjøre hjemme. Så vi starter der. Jeg tar på fingeren så hun vet at det er den hun skal løfte (...). (Intervju, Jaran, s.17)

Vurderingsformen ble mest brukt i rettleiding av elevens finger- og armplasseringer. Tilbakemeldingene var bevisste fra lærerens side, og ble ofte understøttet verbalt. Videre kunne lærerne også fysisk *flytte* elevens kroppsdel til riktig posisjon i forhold til instrumentet. Et eksempel på dette så vi i episoden i starten av kapittelet, hvor læreren flyttet elevens fingre til riktig sted på fiolinhalsen. Denne vurderingshandlingen gav eleven et direkte mål å bearbeide ved å internalisere bevegelsen kognitivt (Vygotsky 1978). Demonstrasjoner som dette ble videre påpekt å være avhengig av å kjenne eleven med hensyn til individuelle intimsoner.

#### ... som kinetikk

Gjennom kroppslige bevegelser ved hjelp av ansikt, hode, armer og bein, viste kinetiske tilbakemeldinger seg som visuelle instruksjoner og *tegn* (ibid.). Tilbakemeldingene kunne vises som både positive og negative gjennom smil, hodenikking og diverse fingerpekinger og armbevegelser. Om meningen bak bevegelsene ikke ble understøttet verbalt av læreren, måtte de tolkes av eleven. Elever som var usikre i situasjonen kunne også søke etter og tolke lærernes kinetikk. Slik ble Lises ansiktsuttrykk analysert under stemming av fiolin:

Eleven stryker buen over strengene og kikker på Lise for å få respons:

L: Nå må jeg prøve å holde ansiktet mitt sånn at du ikke klarer å lese det.

E: Da var den sur, ja.

L: (ler) Ja, se om du får gjort noe med den. (Observasjon, Lise, Elev 2, 01:05)

Til tross for ønske om å fremheve elevens selvstendighet, kunne intuitive kinetiske tilbakemeldinger også lede *ubevisst* mot et svar. Elevene fikk i stor grad prøve selv ut fra verbale instruksjoner, før læreren grep inn med demonstrasjoner av blant annet kroppsholdninger og plassering av hånd og fingre i forhold til instrumentet. Det visuelle utgjorde her direkte og tydelige tilbakemeldinger som eleven kunne tolke og ta i bruk.

I tillegg kunne også kinetiske "tegn" også bli brukt uten verbal støtte, gjerne som en påminnelse om en tidligere forklart handling. Et eksempel på dette var da Jaran pekte opp i luften med pekefingeren mens eleven spilte en skala. Den uttalte hensikten til læreren var her å minne eleven på et tonegrep som hadde blitt vist tidligere i spilletimen:

(...) og så viser jeg fingeren når hun skal huske å løfte. (Intervju, Jaran, s.17).

Kinetiske tilbakemeldinger kunne dermed også være automatiserte rutiner mellom lærer og elev. En bruk av tegnene, gjennom lærernes ytre sosiale handling og elevens indre kognitive tolkning, skapte dermed et felles vurderingsspråk i praksisen som kan forstås som kulturelle vurderingsverktøy (Wertsch 1998).

### 5.3.4 Grafiske tilbakemeldinger

Skriftlige grafiske tilbakemeldinger var tegn som symboliserte handlinger tilknyttet notebildet. Tegnene var bærer av kulturelle fagtradisjoner, opparbeidet hos lærerne og videreført til eleven i form av tilbakemeldinger. I spilletimene ble disse visuelle tegnene brukt for å understreke noe i notebildet eleven mestret, eller måtte være oppmerksom på i arbeidet videre. Disse tegnene ble skrevet ned i *notebildet*.

#### ... i notebildet

De grafiske tilbakemeldingene ble skrevet direkte inn i notebildet, hvor tegnene kunne forstås som kriterier for elevens videre forbedringer med stykket. Læreren vurderte nødvendigheten av tilbakemeldingen, der hvert tegn representerte en handling gjennom instrumentet. Disse grafiske tegnene ble benyttet for både buestrøk, fingersetting, posisjoner, grep, dynamikk, artikulasjon, rytme og fortegn. I en fiolintime ble tegnene brukt for buestrøk og dynamikk:

Den tingen der har du glemt noen uker på rad nå, så den har satt seg litt fast. Det strøket der tar vi på den måten (skriver i nota). Jeg setter også på flere f'er (fortissimo), for da glemmer du det ikke. (Observasjon, Lise, Elev 2, 05:30)

Disse formative vurderingene ble knyttet til prosessen rundt arbeidet med stykker. Samtidig fantes det også et eksempel på en mer *summativ* bruk av symboler. I den forbindelse kunne gode arrangementer og elevprestasjoner markeres med en tegnet stjerne i notene.

## 5.4 Å gi et handlingsrom

I tolkningen av handlingsrommet vil jeg nå forlate framstillingen av vurderingsformene og gå over til å diskutere resultatene som er presentert over. Diskusjonen vil fortsatt være en del av resultatutviklingen med ønsket om å belyse ulike potensialer vurderingsformene kan tilby elevens medvirkning. Med et teoretisk perspektiv vil handlingsrommet vise til forholdet mellom struktur og aktør, her inspirert av Sandbergs modell (1996:211). Strukturen peker hvordan vurderingsformene gir eleven ulike muligheter og restriksjoner for å handle: På den ene siden kan strukturen gi *muligheter* ved at lærerens vurderingsinformasjonen er skjult for eleven, mens den andre siden kan gi *restriksjoner* når informasjonen bak tilbakemeldingen er delt og synlig. Vurderingsformene gir dermed eleven ulike muligheter og begrensninger som aktør gjennom ulike grader av *frihet* og *determinering* (ibid.). Ut fra dette vil lærerens vurderingsformer kunne gi ulike handlingsrom som tilbyr eleven ulike grader av *delaktighet* og *handlingsfrihet* i tilbakemeldingene. En sammenfatning av denne diskusjonen vil til slutt settes inn i modeller inspirert av Sandberg (ibid.).

### 5.4.1 ... gjennom verbale vurderingsformer

I en opplæring basert på praktiske handlinger, vil ord i verbale vurderingsformer måtte tolkes og omsettes av eleven. Ifølge lærerne hadde verbale tilbakemeldinger et mer eller mindre *bevisst* ordvalg. Ordene var med på å skape strukturen i vurderingsformene ved at lærerens vurderingsinformasjon i ulik grad ble delt med eleven. Dette gav eleven ulike handlingsrom gjennom *muntlige positive, negative, søkende og skriftlige tilbakemeldinger*.

#### Positive tilbakemeldinger

*...med detaljer:* I positive tilbakemeldinger med detaljer ble informasjonen om det lærerne vurderte som mestring *uttalt*. Dette kunne gi handlingsrom hvor elevens tolkninger av tilbakemeldingen fikk restriksjoner. Når Lise roste eleven var dette en faglig vurdering av hvor eleven var i læringsprosessen:

"Kjempebra! Det jeg er mest fornøyd med nå, er at det var renere og at tommeltotten din var mye bedre!"

Disse tilbakemeldingene oppfordret ikke eleven til videre intermentale og ytre handlinger i handlingsrommet (Vygotsky 1978). Gjennom dette ble elevens handlingsfrihet determinert til å lytte og ta i bruk rosen på et indre kognitivt og intramentalt plan. Samtidig kunne det være vanskelig å vite om områdene som ble rost nå var tilegnet hos eleven og internalisert (ibid.). Kunne det som ble mestret på spilletimen overføres til for eksempel en korps- eller orkesterøvelse? I likhet med Lave og Wengers (1991) overføringsproblematikk, måtte ikke ferdighetene være situert hos eleven selv om de ble mestret på spilletimen (ibid.). Om eleven i tillegg opplevde at faglig ros bygde opp forventninger til videre prestasjoner, kunne dette presset også demotivere og redusere elevens arbeid videre (Hartberg et al. 2012). På den andre siden kunne uttalt ros gi eleven handlingsrom med muligheter til å lagre mestringen og aktivt bygge selvtillit rundt de faglige områdene en ble gjort oppmerksom på (Smith 2009). Dette gav eleven en frihet i handlingsrommet til å lagre rosen kognitivt ved å internalisere

den (Vygotsky 1978). Når ansvaret for mestringen ble tillagt eleven, kunne rosen samtidig motivere for videre læring (Hartberg et al.2012). Slik kunne ros på både innsats og fag peke på områder som eleven selv kunne kontrollere og bygge videre på. Ut fra dette kunne en verbal deling av vurderingsinformasjonen mulig være ekstra viktig når en instrumental handling inneholder flere kunnskapsområder (Fautley 2010).

... *uten detaljer*: En positiv tilbakemelding uten detaljer, i form av "Bra!" eller "Fint!", kunne vise til flere mulige handlingsrom når lærerens vurderingsinformasjonen var *uttalt*. Disse tilbakemeldingene gav eleven en frihet til å tolke lærerens respons, og en mulighet til å bygge selvtillit ut ifra at det eleven gjorde ble godkjent av læreren. Eleven kunne også bruke egne vurderinger ved å tolke hva læreren roste i handlingen på et intramentalt plan (Vygotsky 1978). Disse positive faglige tilbakemeldingene gav eleven et handlingsrom med en større tolkningsfrihet enn ros med detaljer. Slik kunne et positivt ladd "Bra!" til elevens lange og varierte spilte frase tolkes til mange ulike musikalske områder, eller anerkjennes av eleven som en mestring av *hele* frasen. Dette kunne også gi et handlingsrom med muligheter for en videre oppmuntring i læringsprosessen, jf. stillasbyggstrategien "Direction maintenance" (Wood et al.1976).

Personlig udetaljert ros, som "Du er virkelig flink!", gav et handlingsrom for elevenes refleksjoner og bygging av identitet i praksisfellesskapet. Disse tilbakemeldingene kunne vise verdien av eleven som *person* i praksisfellesskapet (Wenger 2004). Samtidig kunne ufortjent personlig ros også gi en determinert handlingsfrihet ved at tilbakemeldingen ble opplevd som lite faglig relevant hos eleven. I følge Hattie og Timperley (2007) kan dette bidra til at eleven utvikler lite hensiktsmessige læringsstrategier, hvorpå Black og William (1998) påpeker faren for å skape en faglig usikkerhet hos eleven. Personlig ros kan dermed også redusere interesse og motivasjon hos eleven for å utvikle seg videre faglig. Disse tilbakemeldingene bevisstgjør ikke eleven på faglig læring og mestring, noe som videre også utelukker premissene i vurdering for læring (Vinge 2014). Lærernes uuttalte kriterier ble et skjult vurderingsverktøy eleven ikke kunne bruke. Vurderingsinformasjonen var situert, nært knyttet til læreren og bidro ikke til elevens faglige utvikling (Lave og Wenger 1991). Elevens posisjon som aktør ble begrenset i handlingsrommet da udetaljert ros gav lite rom for elevens egen innspill i situasjonen. Dette skilte positive tilbakemeldinger ut fra andre verbale vurderingsformer: Handlingsrom lærerne gav gjennom ros tilbød kun indre kognitive og intramentale handlinger hos eleven (Vygotsky 1978).

### **Negative tilbakemeldinger**

...*med detaljer*: I likhet med Duke og Henningers (2002) tilbakemeldingsfunn, finner jeg også at spesifiseringer og forklaringer hos instrumentallærerne oftere følger med negative tilbakemeldinger enn med positive. Ved å uttale verbale kriterier eleven kunne forbedre gav detaljerte negative tilbakemeldinger handlingsrom med restriktiv struktur, i likhet med detaljert ros. Når rettledningen kunne tolkes og ordene også omsettes til *ytre* handlinger, fikk eleven en større frihet i handlingsrommet enn detaljert ros. Samtidig som rettledningen var lærerstyrt og personsentrert ble vurderingsinformasjonen plassert i fellesskapet ved å dele kriteriene med eleven (Nielsen og Kvale 1999). Eleven fikk kriterier å strekke seg etter i

handlingsrommet, et fokus som også kunne tilrettelegge for en trygghet i lærings situasjonen. Gjennom Jarans rettleiding, kunne fløyteeleven fokusere på tungebruk i neste handling;

"Her må vi huske å bruke tunga. Da spretter tonene mye bedre"

På en annen side kunne dette handlingsrommet også determinere elevens delaktighet ved at løsningen på utfordringene som oppstod ble gitt. Tilbakemeldingen lukket slik for elevens egen refleksjon og løsningsutforskning. Samtidig måtte løsningene som lærerne gav også sees i sammenheng med kunnskapsområdet tilbakemeldingen var rettet mot: Var kunnskapen ny for eleven, eller kun en påminnelse? Og hadde løsningen rom for elevens tolkninger? Rettleidninger på et nytt tonegrep med en forutbestemt løsning reduserte elevens handlingsfrihet i større grad enn om vurderingen påminnet om tidligere og kjente arbeidsområder hos eleven. Om vurderingen angikk nye kunnskapsområder, kunne elevens handlingsfrihet være determinert fordi kunnskapen foreløpig var ukjent og derfor *krevde* lærerstyrt støtte (jf. stillasbygging, Wood et al.1976).

Ut fra disse begrensningene finner jeg likheter mellom mine resultater og funn i studier av verbale tilbakemeldinger: Disse studiene påpekte instrumentalundervisningens få handlingsrom for elevenes personlige uttrykk og ideer (Persson 1994), eller praktisk-empiriske tilnærminger (Young et al.2003), men samtidig et fokus på tekniske aspekter (Karlson og Juslin 1998). Detaljene i tilbakemeldingene vil også kunne låse fast aktiviteten og bidra til at eleven mister oversikt over mer langsiktige mål i prosessen (Eisner 1985). Slik vil en tett læreroppfølgning av uttalte kriterier også gi en mer analytisk vurderingstilnærming (Sadler 1989). Om eleven også forventet å få løsninger fra læreren i handlingsrommet, kunne vurderingsinformasjonen på sikt også lukke for utvikling av å lytte oppmerksomt til egne handlinger. Samtidig vektla lærernes bruk av denne vurderingsformen det faglige. Dette kan videre knyttes til tilbakemeldingsforskningens tanker om elevenes økte læringsutbytte gjennom et faglig fokus i tilbakemeldingene (Black og William 1998; Hattie og Timperley 2007).

*...uten detaljer:* En udetaljert negativ tilbakemelding, uttrykt som for eksempel "En gang til", gav eleven en mulighet til å tolke lærerens rettleiding i handlingsrommet. I observasjonene var disse tilbakemeldingene sjeldne, og i alle tilfeller en del av en lengre vurderingskjede. I likhet med udetaljert ros, måtte denne vurderingsformen derfor sees i lys av elevens foregående handling; Jo lengre handlingsvarighet rettleidingen pekte på, jo flere tolkningsmuligheter fikk også eleven. I motsetning til ros uten detaljer, startet tilbakemeldingskjeden med å gi eleven et handlingsrom som åpnet opp for en utforskende prosess. Lærerens vurdering av elevhandlingen kunne kommuniseres i form av oppgaver i stedet for kritikk. Dette gav eleven en handlingsfrihet til å bruke egne ressurser i utprøvingene og en mulighet til å føle på mostand i prosessen. Tilbakemeldingene i denne vurderingsformen kunne også gi eleven rom for å være mer oppmerksom på egne handlinger. I forhold til rettleidninger som gav løsningen, kunne dette også motivere eleven til videre innsats. Dette kunne videre knytte tilnærmingen nærmere den holistiske, hvor nye løsninger også kunne oppdages underveis i prosessen (Sadler 1989). Med vurderingsinformasjon nært

tilknyttet læreren, kunne tilbakemeldingene gi et desentrert handlingsrom som gav muligheter for mer delaktige elever (Nielsen og Kvale 1999).

Samtidig kunne utforskingen rundt disse rettleddningene naturlig kreve mer *tid* enn om løsningen ble gitt direkte. Som en følge av dette kunne også antall mestringsopplevelser hos eleven reduseres i handlingsrommet. Tilbakemeldingen var også avhengig av om den inneholdt nye eller kjente kunnskaper/ ferdigheter: Når vurderingsinformasjonen var skjult hos læreren ville udetaljerte tilbakemeldinger på en ny kunnskap/ ferdighet være vanskelig for eleven å utforske: For hvordan skal eleven utforske kunnskap som foreløpig er ukjent? Udetaljerte tilbakemeldinger som ikke forklarte årsak til problemområdet vil, i følge Hattie og Timperley (2007), skape usikkerhet hos eleven og bidra til å redusere prestasjonen og derav selvfølelsen. I en instrumentalopplæring basert på å vurdere handlinger og finne løsninger på oppståtte utfordringer, vil en tett læreroppfølgning via udetaljerte rettleddninger også kunne få frem iboende og uante prestasjoner hos eleven. Mestret eleven handlingene i disse tilbakemeldingene kunne slike rettleddninger like gjerne bygge elevens selvfølelse som å redusere den.

... *med metaforer*: Læreren språklige bilder var et forsøk på å beskrive kvalitetsvurderinger av det non-verbale gjennom ord. Slik inntok læreren en rolle tilsvarende Eisners (1998) kunstkritiker. Metaforene måtte tolkes og tas i bruk instrumentalt av eleven i handlingsrommet. Gjennom elevens tolkning gav disse metaforene en struktur med muligheter. I forhold til udetaljert rettleddning, ble de språklige bildene likevel mer restriktive ved å påpeke et spesifikt arbeidsområde for eleven. Å tolke det verbalspråklige bildet gjennom instrumentet gav samtidig en handlingsfrihet til å vise et personlig uttrykk gjennom en holistisk tilnærming (Sadler 1998). Ut fra dette kunne språklige bilder også hjelpe eleven til å forstå og huske rettleddningen visuelt, og videre åpne opp for å ta i bruk et kognitivt visuelt bilde for å uttrykke seg musikalsk. Gjennom Sigruns bilde, ble staccato knyttet til bildet av popcorn:

"Staccato er som popcorn. Ikke som du spiser de, men som du popper de i en kjele"

Om eleven tok i bruk metaforen i andre situasjoner, ble dette et mediert kulturelt verktøy å tenke med og gjennom for eleven (Wertsch 1998). For å kunne gi et handlingsrom var lærerne derfor avhengig av at ordene i metaforen var gjenkjennelig i elevens livsverden. Slik argumenterer Smith (2009) for at tilbakemeldinger som treffer innenfor elevens proksimale utviklingssone vil bidra til forventninger om å mestre og derav øke motivasjonen hos eleven. På den andre siden viser dette også at metaforene kunne determinere elevens delaktighet i handlingsrommet om de ikke var kulturelt situert hos eleven. Om læreren samtidig hadde andre erfaringer med metaforen enn eleven, kunne rettleddningen også villedede mer enn å beskrive. Slik gav ordene i metaforen en ramme for både elevens gjenkjennelighet og tolkninger i handlingsrommet.

### **Søkende tilbakemeldinger**

... *med lukkede spørsmål*: Lukkede spørsmål med fasitsvar var en vurdering av elevens nåværende kunnskaper. Elevens svar i handlingsrommet kunne både bekrefte faglig kunnskap



læreren etterspurte, eller avdekke mangler i forhold til hvor læreren antok at elevens ståsted i utviklingssonen var (Vygotsky 1998). Denne tilbakemeldingsformen hadde ulike grader av *uttalt* informasjon ettersom hvor ledende spørsmålene var og om svaralternativer ble inkludert. I motsetning til rettleiding med detaljer, ble ikke løsningen gitt direkte. Men når fasiten lå hos læreren ble vurderingsformen samtidig lærerstyrt og personsentrert (Nielsen og Kvale 1999). Strukturen gav muligheter til å medvirke i handlingsrommet ved å svare på spørsmål av musikkteoretisk art, via påstandskunnskaper i scientiadimensjonen (Nerland 2004; Nielsen 1998). Dette lukket også for andre former for kunnskap, som for eksempel elevens non-verbale svar. Samtidig fikk eleven en handlingsfrihet til å reflektere over egen kunnskap. Slik kunne også svaralternativer skape en trygghet i handlingsrommet:

"Hva heter den? Er det åttendedels- eller firedelspause?"

Sjansen for å svare riktig var samtidig større enn om eleven måtte resonere seg fram til løsningen helt på egenhånd. Det å svare riktig, ville i dette tilfellet, kun bekrefte nåværende kunnskap, og videre avhenge av om lærerens spørsmål traff innenfor elevens utviklingszone. Ut fra dette vil lukkede spørsmål i liten grad bidra til elevens faglige utvikling. Om eleven ikke visste svaret på spørsmålet, kunne dette gi et handlingsrom hvor eleven følte på en begrenset frihet av et forventningspress i situasjonen. Dette forventningspresset kunne videre begrense hukommelsen av kunnskaper eleven i utgangspunktet hadde lært. I følge Black og William (1998), kan slike spørsmål på lang sikt lede eleven inn i et tankemønster om å lete etter det ene, rette svaret. Ved å fokusere på faktakunnskaper vil lukkede spørsmål også utelukke elevens refleksjoner ved å manipulere elevens innspill (ibid.). Slik bør det også stilles spørsmål rundt hva som ligger til grunn for en tilbakemeldingsform som i tillegg ble brukt mye av lærerne i undervisningen: Når er det behov for å bruke slike spørsmål? Selv om ordene velges bevisst, påpekte flere lærere at bruken av denne tilbakemeldingsformen ofte kunne være en refleks i vurderingssituasjonen. Lukkede spørsmål kan slik sees på som et kulturelt ubevisst vurderingsverktøy lærerne tar med seg fra egne fagtradisjoner (Wertsch 1998).

*... med åpne spørsmål:* Der lukkede spørsmål hadde et forhåndsbestemt svar, vil åpne spørsmål kunne operere med flere svaralternativer i handlingsrommet. Denne tilbakemeldingsformen hadde et mål om å inkludere elevens refleksjon og tanker, og gav læreren en mulighet til å vurdere elevens faglige ståsted. Lærerens vurdering var *uttalt* og gav eleven store muligheter for å være delaktig i form av en desentrert vurderingstilnærmedelse (Nielsen og Kvale 1999). Slik fikk Lises elev et handlingsrom med frihet til å ta i bruk egne tanker og refleksjoner gjennom spørsmålet:

"Du har ikke bue igjen der du. Hvorfor har du ikke det?"

Dette tilrettela både for at eleven kunne lære av egne forslag og bruke nåværende kunnskaper/ferdigheter, der elevens handlinger også kunne anerkjennes av læreren. Eleven fikk samtidig kontrollere egne kunnskaper i handlingsrommet, noe som også tilrettela for elevens egenverdier gjennom vurdering som læring (Vinge 2014). Annes tilrettelegging

for elevens egen vurdering åpnet opp for at eleven kunne ta i bruk egne vurderinger i handlingsrommet:

"Hvis dette stykket skulle spilles på konsert, er det noe som kunne ha vært bedre?"

På en annen side ville tilbakemeldingsformen også kunne gi handlingsrom som var avhengig av elevens interesse og motivasjon for spørsmålet. I tråd med stillasbyggstrategien "Recruitment" (Wood et al. 1976), var svaret avhengig av å fange elevens oppmerksomhet. Om eleven ikke syntes spørsmålet var relevant, determinerte dette hva eleven valgte å dele i handlingsrommet. Refleksjonen kunne baseres på tipping og vise et falskt bilde av elevens nåværende kunnskaper. I slike tilfeller, ble validiteten rundt tilbakemeldingsformen svekket da den ikke gav et reelt bilde av det den var ment å vurdere (face validity, Fautley 2010).

### **skriftlige tilbakemeldinger**

*...i leksebok/ark:* Skriftlige tilbakemeldinger i leksebøker/ark var verbale fremovermeldinger og mål som viste hva eleven måtte øve på videre hjemme (Engh 2011). I spilletimene ble disse målene gjentatt muntlig med tanke på å inkludere eleven i vurderingen av arbeidsmengden. Den uttalte og skriftlige vurderingsinformasjonen gav tilbakemeldingene en restriktiv struktur, men gav samtidig mer handlingsfrihet enn rettledning som kun fant sted i spilletimen:

Øv på F-, G- og C-dur skala, og så tar du 'Festsangen' og den nye 'Bollelåten'

I tillegg til å bli inkludert i arbeidsmengden, fikk eleven samtidig et handlingsrom til å ta i bruk fremovermeldingen også utenfor spilletimene. Om denne vurderingsformen ble tatt i bruk, fikk skriftspråket en funksjon som elevens fysiske hukommelsesverktøy (Wertsch 1998). Eleven stod fritt til å utforske stykker og skalaer ved å bruke egne personlige vurderinger under øvingene, med en mer holistisk tilnærming (Sadler 1989). Samtidig kunne alt som var nedskrevet i lekseboka gi et handlingsrom hvor eleven kunne se egne arbeidsområder og utvikling over tid. I tillegg kunne elevens delaktighet rettes mot egen øvingsplanlegging frem til neste spilletime. Samtidig kunne handlingsrommet også være determinert ved at eleven ikke husket områdene som skulle øves på i stykkene. Slik kunne det også være naturlig å spørre om generelle skriftlige fremovermeldinger i leksebøkene ble *brukt* av eleven.

*... i notebildet:* I motsetning til det skriftlige i leksebøker/ark, hadde tilbakemeldinger i notebildet mer detaljerte og uttalte kriterier. Kriteriene kunne både minne eleven på kunnskaper og peke på et forbedringspotensial i forhold til notebildet. Slik gav disse tilbakemeldingene mer restriksjoner i handlingsrommet sammenlignet med leksebøkene. De skriftlige detaljene handlet ofte om det som var arbeidet med i timene, og gav et handlingsrom med frihet til å jobbe ut fra disse kriteriene både under øving hjemme og på spilletimen. Med meldingen "Melodien frem her" i notebildet, gav dette et handlingsrom som tilrettela for å se elevens mestring og progresjon i forhold til tilbakemeldingen.

Samtidig kunne det skriftlige også være med på å determinere handlingsfriheten ved at eleven kun rettet oppmerksomheten mot det påpekte området i notebildet. Dette kunne videre være et hinder for elevens egenoppdagelser av stykket i handlingsrommet. Ut fra dette lå tilnærmingen nærmere det analytiske gjennom kriterier som ble arbeidet med og vurdert ut fra adferd (Sadler 1989). Med en forutsetning om at tilbakemeldingene ble fulgt opp av lærerne, kunne skriftlige kriterier også sies å oppfylle kravene rundt vurdering for læring (Vinge 2014).

#### **5.4.2 ... gjennom non-verbale vurderingsformer**

Non-verbale vurderingsformer bestod av lærerens tilbakemeldinger gjennom lyd og kroppslige bevegelser. Lærernes hensikt var å tydeliggjøre situasjoner og gi handlingsrom som appellerte til sansene. Samtidig opptrådte disse vurderingsformene sjeldent uten verbal støtte. Med tanke på ordenes omsetningsledd til instrumentet, kunne de non-verbale tilbakemeldingene oppfattes som mer direkte enn det verbale. Her ble en løsning ofte delt i lærerens handling. Slik kunne non-verbale vurderingsformer gi eleven ulike handlingsrom som her diskuteres ut fra *auditive, auditiv-motoriske, gestiske og grafiske tilbakemeldinger*.

##### **Auditive tilbakemeldinger**

... *gjennom instrument*: Ut fra elevens handlinger gav lærernes instrumentale tilbakemeldinger gjennom auditive demonstrasjoner mål eleven kunne ta i bruk og strekke seg etter i handlingsrommet. Karlson og Juslins (1998) kritikk av instrumentalundervisningens generelle mangel på mål, stemmer dermed ikke overens med de mange lærerdemonstrasjonene jeg observerte i kulturskolene.

Læreren modellerte både gjennom *solodemonstrasjoner* alene, og *samhandlingsdemonstrasjoner* samtidig med elevens spill. Demonstrasjonene handlet slik om når tilbakemeldingen ble plassert i forhold til elevens handling. Som tidligere nevnt, kunne en instrumental handling inneholde flere kunnskapsområder, som for eksempel både klang, artikulasjon og uttrykk (Fautley 2010). Ut fra dette ble auditive tilbakemeldinger gjerne støttet verbalt og videre avhengig av kunnskapsområdet modelleringen ble rettet mot: I demonstrasjoner av *ferdighetskunnskaper*, som tonegrep og fingersetting, var løsningen og målet forutbestemt. Dette gjorde strukturen mer restriktiv enn solodemonstrasjoner av musikalske uttrykk som *fortrolighetskunnskaper* (Nerland 2004). De ulike demonstrasjonene og kunnskapsområdene gav eleven ulike handlingsrom, og diskusjonen deles derfor etter dette.

*Solodemonstrasjoner* av fortrolighetskunnskaper i arbeid med musikalske uttrykk kunne gi eleven en mulighet til å tolke lærerens forespilling i handlingsrommet. I tilfeller hvor læreren også medierte flere alternative demonstrasjoner, fikk eleven en større frihet til å ta i bruk egne vurderinger og derav dele mer personlige uttrykk i handlingsrommet. Ved å rette elevens oppmerksomhet mot auditive nyanser kunne disse opparbeides som kriterier og kvaliteter hos eleven (Eisner 1998). Slik vil det å nærme seg en musikalsk standard også kunne oppleves som mindre utfordrende enn å tolke et uttrykk helt på egenhånd. Dette gav disse tilbakemeldingene et mer preg av å være desentrerte gjennom elevens delaktighet (Nilesen og Kvale 1999). Samtidig har modellering og observasjon blitt kritisert for å være

konserverende og reproduktivt (Nielsen og Kvale 1999). Mye bruk av solodemonstrasjoner vil også kunne oppleves autoritært og lærerstyrt. I handlingsrommet kunne dette begrense elevens utforsking av personlige uttrykk når det å nærme seg læreren ble satt som en ramme. Spesielt i vurderingssituasjoner hvor elevens imitasjon og tolkning ikke ble godkjent av læreren. Hvordan elevens imitasjoner ble vurdert kunne dermed vise lærerens verdier gjennom en vektlegging av fornyelse og/eller tradisjoner (Nerland 2003/2004). Samtidig vil vurderingen også sees i lys av alder og nivå: I følge Hallam (1998), hadde nybegynnerelver et større behov for modellering, mens eldre elever ble oppfordret mer til å uttrykke læringen. Dette samstemmer med mine observasjoner der ferdighetskunnskaper ble vist på alle nivå, men vektlagt hos yngre elever.

I henhold til dette viste solodemonstrasjoner av *ferdighetskunnskaper* instrumentale ferdigheter med en forhåndsbestemt løsning, noe som kunne determinere elevens frihet til egne innspill i handlingsrommet. Med et fokus på teknikken gav læreren et handlingsrom hvor instruksjonene kunne imiteres og følges raskt opp videre gjennom nye lærerstyrte demonstrasjoner med en mer analytisk vurderingstilnærming (Sadler 1989), og personsentrert mesterrolle (Nielsen og Kvale 1999). Vektleggingen av ferdighetene reiste samtidig et spørsmål om hvor mye handlingsfrihet eleven kunne få om kunnskapen ikke var gjenkjennelig for eleven (jf. stillasbygging, Wood et al. 1976). Denne problemiseringen hvor rette/gale svar ble løst underveis, samsvarer med Eisners (1985) *procedural objectivity*, og vil videre kunne fri eleven fra eventuelle frustrasjoner ved å gi tydelige kriterier å strekke seg mot i handlingsrommet. Et eksempel på dette var Lises oppfølging av fiolinelevens søken etter tonen Giss i starten av kapittelet. Slik ble forespillingene også effektive, i likhet med Rosenthals (1984) studie av demonstrasjoner. Resultatet av studien viste instrumental modellering som mest effektiv og minst brukt i forhold til det verbalspråklige i spilletimen (ibid.). Dette ser også ut til å stemme med mine observasjoner. Samtidig som det kan stilles spørsmål om et fokus på effektivitet fremfor mestring er tjenlig demonstrasjonene? Både demonstrasjoner og instrumentalt håndverk vil kreve tålmodighet, motstand og mange repetisjoner for å læres i det lange løp.

I *samhandlingsdemonstrasjoner* grep læreren inn for å støtte eleven underveis i spillingen, både av ferdighets- og fortrolighetskunnskaper. Uavhengig av kunnskapsområdet gjorde disse demonstrasjonene lærerens kriterier mindre synlig for eleven gjennom samhandlingen, enn i generelle solodemonstrasjoner. Dette gav en holistisk tilnærming til handlingsrommet (Sadler 1989). Den åpne strukturen gav en stor elevfrihet til å utforske situasjonen på egenhånd i handlingsrommet. Et eksempel på dette var da Jaran grep inn og støttet eleven som forskjøv pulsen i et stykke. Samhandlingen kunne gi et handlingsrom hvor eleven fikk en delaktig rolle gjennom et gjensidig engasjement for oppgaven. Samtidig kunne elevens handlingsfrihet i samspillet også opparbeide en trygghet- og tilhørighetsfølelse i praksisfellesskapet (Wenger 2004). Samtidig som demonstrasjonene også kunne gi handlingsrom hvor *opplevelsesaspektet* kunne vektlegges ved at mulighetene for læring og mestring lå i handlingen (Dreyfus og Dreyfus 1999). På den andre siden kunne eleven også ta i bruk egne lyttekunnskaper ved å tilpasse eget spill i forhold til læreren. Handlingsrommets frihetsgrad ble dermed avhengig av om eleven prøvde å nærme seg læreren eller la vekt på sitt eget uttrykk. Likevel vil vurderingskriteriene bak lærerens støtte forbli skjult for eleven, og situert hos læreren. Når kriteriene bak samhandlingsdemonstrasjonen var ukjent, kunne

handlingsrommet også lukke for elevens mulighet til å utvikle området læreren eventuelt mente hadde forbedringspotensial.

... *gjennom sang*: Lærernes bruk av tilbakemeldinger gjennom sang forekom mest som solodemonstrasjoner i arbeid med musikalske uttrykk, som da Gry støttet sin modellering verbalt med:

"Få tonene til å henge mer sammen, mer legato og mer sangbart (synger frasen)"

Der auditive tilbakemeldinger fra instrument til instrument kan sies å være direkte, vil demonstrasjoner gjennom sang ha et omsetningsledd til imitasjoner på instrument. Slik fikk eleven en noe større frihet i handlingsrommet i forhold til instrumentale demonstrasjoner. I likhet med instrumentale solodemonstrasjoner hadde disse tilbakemeldingene også en mer restriktiv struktur. Solodemonstrasjoner gjennom sang gav dermed tilnærmet frihet og begrensninger i handlingsrommet som instrumentale solodemonstrasjoner av fortrolighetskunnskaper. I de få tilfeller tilbakemeldinger via sang forekom som samhandlingsdemonstrasjon, gav disse en handlingsfrihet for eleven lignende de instrumentale samhandlingsdemonstrasjonene (se over).

... *med teknisk digitalt utstyr*: I likhet med instrument og notebildet, fikk teknisk digitalt utstyr en funksjon som et fysisk og kulturelt verktøy gjennom lærernes lokale bruk av de (Wertsch 1998). I denne studien ble både *lydopptaker*, *mobilttelefon* og *metronom* brukt som auditive demonstrasjoner.

Lydopptak av elevens prestasjon i spilletimen hadde i utgangspunktet en struktur som gav store muligheter. Mulighetene lå i at læreren tilrettela for at eleven kunne uttrykke egne kunnskaper på en delaktig måte i forhold til opptaket. I følge lærerne, hadde opptaket to ulike tilnærminger: Opptaket som *prosessverktøy* inkluderte vurderingssamtaler underveis i læringsprosessen. *Produktverktøyet* handlet i denne studiens tilfelle kun om å gi et ferdig produkt på CD/lydfil til eleven (Dahlberg 2012).

Når lydopptaket kun ble gitt som et ferdig produkt som CD/lydfil, mistet verktøybegrepet sin funksjon ved at opptaket av eleven *ikke* ble brukt i spilletimene (Wertsch 1998). Ut fra dette ble det heller ikke gitt noen auditive tilbakemeldinger med lydopptaket som var initiert av læreren. Handlingsrommet som ble gitt var i så tilfelle opp til eleven selv utenfor spilletimen. Med hensyn til studiens fokus på formative vurderinger initiert av *lærerne*, velger jeg derfor å fokusere på lydopptaket som prosessverktøy.

En bruk av lydopptaket som *prosessverktøy* gav læreren et handlingsrom hvor eleven både kunne vurdere og reflektere rundt egne prestasjoner. Bruken av opptakeren ble et vurderingsverktøy som la til rette for å betrakte elevens spill mer objektivt og på avstand (ibid.). Egenvurderingen av opptaket overlappet slik med vurdering *som* læring (Vinge 2014). Dette gav et handlingsrom hvor eleven fikk en handlingsfrihet til å prøve seg i Eisners (1998) kritikerrolle ved å lytte etter nyanser i lydopptaket, samt vurdere mestring og forbedringspotensialer i form av: "hva som var bra, og hva som kunne forbedres". I samarbeid med læreren kunne dette gi muligheter for å opparbeide et vurderingsspråk og kompetanse til å vurdere seg selv. Vurderingen var desentrert og gav eleven store muligheter for en delaktighet (Nielsen og Kvale 1999). Samtidig kunne opptaket også gi et handlingsrom

som tilrettela for elevens opplevelser under lyttingen. Avhengig av om eleven var vant til å høre opptak av seg selv, kunne denne tilbakemeldingsformen også gi et handlingsrom som determinerte handlingsfriheten gjennom elevens følelsesmessige reaksjoner på opptaket (Dahlberg 2012). Opptakets kvalitet vil dermed kunne være avgjørende for elevens mestringsopplevelse og delaktighet i en vurderingssamtale med læreren. Samtidig kan det læreren ser på som en god prestasjon ikke nødvendigvis samsvare med elevens opplevelse.

*Mobiltelefonen* ble brukt ved at eleven filmet notebildet samtidig som læreren spilte stykket og pekte i notene. Dette gav eleven en varig lærerdemonstrasjon og et handlingsrom hvor eleven kunne observere sammenhenger mellom lærerens auditive demonstrasjon i forhold til notebildet. I likhet med *metronomens* rytmestøtte, ble mobildemonstrasjonen også tilgjengelig utenfor spilletimene. Begge støtteverktøy delte auditive (og visuelle) mål eleven kunne strekke seg etter. Samtidig var elevens frihet i handlingsrommet først og fremst avhengig av at verktøyene var tilpasset elevens nivå og at opptakene kunne brukes med fortrolighet, eller var appropriert hos eleven (Wertsch 1998). Gjennom verktøyenes innspillinger initierte lærerne et handlingsrom hvor eleven kunne øve på stykket etter eget tempo. Dette gav en delaktighet for eleven og holistisk vurderingstilnærming på lik linje med skriftlige tilbakemeldinger i leksebøkene (Sadler 1989). På den andre siden kunne elevens handlingsfrihet også begrenses om demonstrasjonen ikke traff elevens faglige nivå. Samtidig satte disse hjelpeverktøyene et hinder for elevens selvstendighet i forhold til notebildet.

### **Auditiv-motoriske tilbakemeldinger**

... *gjennom pust*: Tilbakemeldinger gjennom pust var avhengig av instrumentets egenart og ble tilknyttet blåseinstrumenter. Lærerens bruk av pust ble mediert både som en solo- og samhandlingsdemonstrasjon for å rettlede og gjøre eleven oppmerksom på fenomenet i handlingsrommet. I kobling med munnstilling var pusten et indre motorisk apparat som kunne påvirkes av tungeplasseringen i munnhulen. Det indre motoriske var her usynlig for eleven og forble på et *intramentalt* plan hos læreren (Vygotsky 1978). Samtidig kunne det auditive fra pustens bevegelser medieres *intermentalt* på et sosialt plan, og gi eleven et synlig mål å strekke seg etter i handlingsrommet (ibid.). Med en struktur som både var restriktiv ut fra det som var synlig, og gav tolkningsmuligheter av det indre motoriske og usynlige, ble solodemonstrasjoner via pust ofte tilknyttet verbale forklaringer, som hos Gry:

"Jeg hører at tonen kan bli mer åpen. Jeg tror du ikke åpner munnen nok, eller stenger med tunga. Prøv 'thoooo` (puster ut)"

På den ene siden gav dette et handlingsrom hvor elevens frihet ble determinert ved at et automatisk og naturlig fenomen ble gjort om til noe teknisk. Dette kunne også begrense elevens handlinger ved å gjøre en naturlig pustemotorikk mer anstrengt. På den andre siden kunne dette gi et handlingsrom som åpnet opp og gav en frihet for utprøvinger og tolkninger i et sosialt samspill mellom lærer og elev. Eleven kunne tilegne seg det læreren delte sosialt ved å *internalisere* det individuelt og prøve det ut ved å *eksternalisere* pusten gjennom handling (Vygotsky 1978). Slik vil handlingsrommene i tilbakemeldinger gjennom pust avhenge av å nærme seg en felles forståelse mellom lærer og elev, i form av en intersubjektivitet (Rommetveit 1974).

... *som puls- og rytmestøtte*: Lærerens tilbakemeldinger på puls og rytmer viste seg som rettleiding og støtte gjennom klapping, tramping og knips. Støtten gjorde bruk av både det motoriske og auditive og var i alle tilfeller knyttet til notebildet i handlingsrommet. I kontekst med noter og verbal støtte, ble vurderingsinformasjonen uttalt auditivt og visuelt i solodemonstrasjoner. Gjennom en restriktiv struktur fikk eleven et handlingsrom hvor tilbakemeldingen kunne imiteres i eget tempo gjennom sansene. Om puls- og rytmestøtte ble brukt som samhandling, ble strukturen mindre restriktiv enn solodemonstrasjoner, som i Jarans:

"Nå klapper vi andre delen mens vi sier "ta" og "ti-ti", så du kjenner forskjellen på åttendedeler og firedeler (klapper)."

Dette kunne gi et handlingsrom der eleven fikk frihet til å utforske det rytmiske i notebildet i trygge og sosiale rammer, og hvor eventuelle feil også kunne oppleves som mindre synlige og farlige enn i selvstendige imitasjoner. Slike samhandlinger vil også avhenge av at læreren ser når støtten er nødvendig (Nerland 2003). I situasjoner der eleven ikke opplevde et behov for hjelp, kunne slike tilbakemeldinger imidlertid være mer forstyrrende enn støttende. Dette gav et handlingsrom som også kunne begrense elevens oppmerksomhet på koblingen til notebildet ved at fokuset først og fremst ble rettet mot det auditive.

### **Gestiske tilbakemeldinger**

... *som fysisk berøring*: I spilletimene kunne læreren fysisk flytte eller berøre elevens hånd eller fingre for å rettlede kroppsplasseringer i forhold til instrumentet. Å fysisk flytte på elevens armer og fingre kunne tolkes til å være den mest direkte og restriktive tilbakemeldingsformen av alle. Her var løsningen gitt ved at selve handlingen ble utført for eleven. Som en følge av dette, ble denne vurderingsformen også den som var mest lærerstyrt. Det må imidlertid sies at disse rettleidingene kun ble brukt som en siste utvei i forhold til elevens tidligere utprøvinger og viste forståelse. Med dette kunne denne samhandlingsdemonstrasjonen gi eleven en frihet i handlingsrommet som bestod i å internalisere den fysiske plasseringen/berøringen. Kurkuls (2007) studie viste at lærerens non-verbale sensitivitet også kunne bidra til at læringen ble opplevd som mer effektiv av studentene. Med tanke på at handlingen allerede var utført av læreren, determinerte dette også elevens initiativ til å søke en løsning i handlingsrommet selv. Samtidig kunne fysiske berøringer også oppleves som ubehagelig og redusere elevens fokus fra læringssituasjonen. I denne tilbakemeldingsformen fikk eleven kun muligheter til å medvirke på et indre kognitivt plan i handlingsrommet.

... *som kinetikk*: Ved hjelp av kroppsbvegelser kunne lærerne gi kinetisk rettleiding som tegn ved bruk av både ansikt, hode, armer og bein. De kinetiske tilbakemeldingene fikk en restriktiv struktur hvor vurderingen ble delt gjennom tegn og bevegelser i situasjonen. Gjennom kroppsspråket gav disse tilbakemeldingene et handlingsrom med direkte og synlige kriterier. Eleven måtte på sin side både kjenne til og kunne tolke lærerens vurderingsspråk for at en handlingsfrihet kunne tilbys, og tilbakemeldingen kunne tas i bruk (Hartberg et al.2012). Slik var en felles forståelse, eller intersubjektivitet, av tegnenes betydning

nødvendig (Rommetveit 1974). I bruken fremstod disse tegnene gjerne som kulturelt situerte verktøy, opparbeidet som rutiner mellom lærer og elev i praksisfellesskapet (Wenger 2004). Et eksempel på dette var da jeg som utenforstående observatør tolket Jarans peking opp i luften som at elevens tone hadde lav intonasjon. Da pekingen videre bidro til at eleven løftet pekefingeren fra fløyta og fant riktig tonegrep, ble det kulturelt situerte verktøyet mellom lærer og elev tydelig.

Tilbakemeldingene kunne også gi handlingsrom med begrenset handlingsfrihet for eleven. Uten lærerens verbale støtte til det kinetiske, måtte eleven i enkelte situasjoner rette oppmerksomheten mot læreren for å oppfatte tegnene og bevegelsene. Dette kunne videre tilsidesette det musikalske fokuset i handlingsrommet. Samtidig kunne lærernes mer eller mindre bevisste bruk av kinetikk også føre til at eleven opparbeidet et tankemønster som søkte etter tilbakemeldinger fremfor å bruke kunnskaper og ferdigheter selvstendig.

### **Grafiske tilbakemeldinger**

... i *notebildet*: Notering av *grafiske* tegn i notebildet var et eksempel på kulturelle verktøy knyttet til fagtradisjoner og historie (Säljö 2006). Ved å notere for eksempel buestrøk, posisjoner, tonegrep og styrkegradstegn i notebildet, ble eleven gjort oppmerksom på ulike områder som kunne arbeides med videre i stykket. Og i likhet med kinetiske tilbakemeldinger, forutsatte en medvirkning i handlingsrommet at elevene forstod betydningen av vurderingsspråket (Hartberg et al. 2012). Tegnene viste visuelle kriterier rettet av læreren, noe som gav et handlingsrom hvor friheten bestod i å tolke tegnene gjennom handlinger. Som et skriftlige hukommelsesverktøy gav det videre muligheter for å fokusere på de samme problemområdene også utenfor spilletimene. Dette gav en større frihet i handlingsrommet enn kinetiske tilbakemeldinger som kun var situerte i øyeblikket.

Om tegnene ble brukt som hyppige påminnelser i notebildet, kunne dette gi handlingsrom som determinerte elevens muligheter for å lese notebildet og tolke det musikalske på egenhånd. Et eksempel på dette var når lærerne skrev grep, posisjoner og fingersettinger inn i elevens repertoar. Samtidig kunne tegnene også forstyrre og gjøre innlæringen av notebildet oppstykket og analytisk ut fra de grafiske tegnene (Sadler 1989). Dette kunne videre lukke for å oppleve den musikalske helheten i spillingen med en holistisk tilnærming (ibid.).

## **5.5 Handlingsrom i modell**

Tolkningen har vist at ulike vurderingsformer hadde ulike potensialer for elevens handlings- og læringsmuligheter. Her kunne vurderingsformene tilby *handlingsrom* gjennom tilbakemeldingene lærerne gav. Handlingsrommene kunne gi eleven en *frihet* til å utforske kunnskaper og ferdigheter på egenhånd, vise personlige uttrykk og refleksjoner, samt utvikle et vurderingsspråk gjennom egenvurderinger. Resultatet viste at handlingsfriheten også hadde sammenheng med om vurderingsområdene var gjenkjennelig for eleven, gav rom for tolkning og hadde flere mulige svar/løsninger gjennom en mer desentrert tilnærming (Nielsen og Kvale 1999). Vurderingsformene kunne også gi handlingsrom som *determinerte* eleven til å kun motta løsninger som kunne tas i bruk, fokusere på ferdigheter og teknikk gjennom



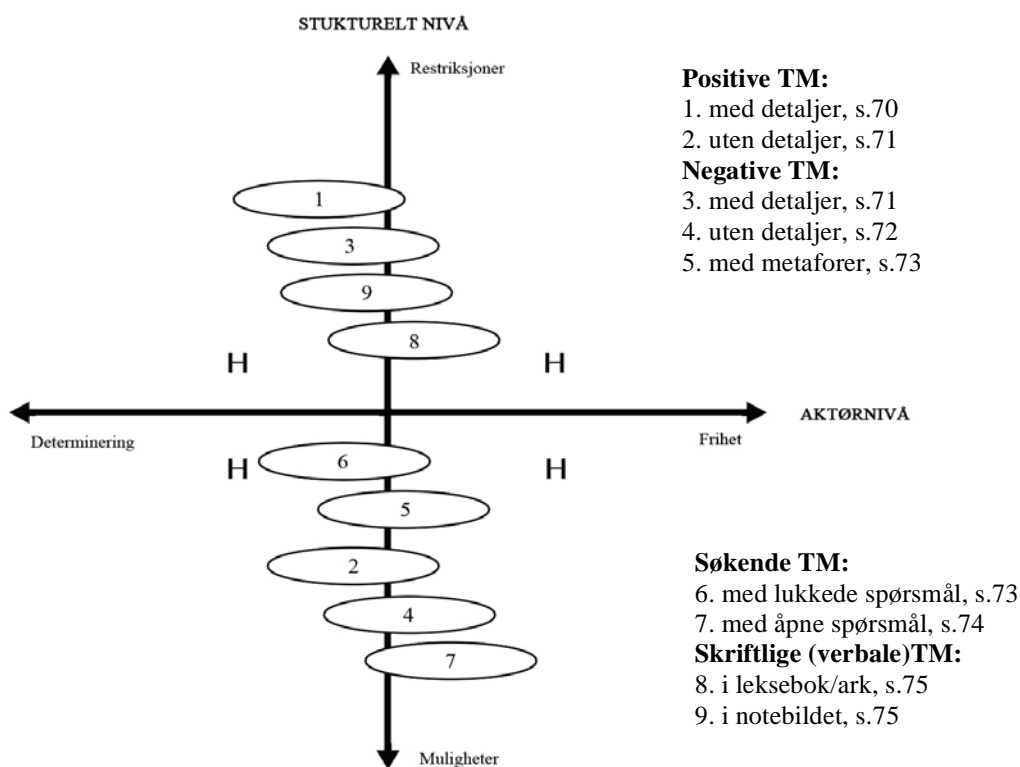
lærerstyrte aktiviteter, eller at vurderingsinformasjonen gav eleven mindre muligheter for å handle i en mer personsentrert og analytisk vurderingstilnærming (Nilsen og Kvale 1999; Sadler 1989). Disse rommene var forbundet med at kunnskapsområdet i vurderingen ofte hadde en forutbestemt løsning, og gav et for lite eller stort rom for tolkning.

Ut fra dette plasserer jeg resultatet av analysen i to modeller som tar utgangspunkt i Sandbergs modell (1996:211): Her fremstilles handlingsrom (H) som kunne tilbys i *verbale* vurderingsformer, og en tilsvarende modell for de *non-verbale*. Modellene viser vurderingsformene beskrevet ovenfor, plassert i forhold til potensielle handlingsrom som gis eleven. Hver form for tilbakemelding (TM) er markert med et tall som viser til hver vurderingsform. Tallet plasseres videre i tilhørende saksområde som resultatene er sortert i, og samtidig ut fra hvor elevens handlingsrom kunne utspille seg. Et eksempel på dette kan være om læreren gjennom en positiv tilbakemelding med detaljer (1) påpeker hva eleven mestret ved å dele vurderingsinformasjonen med eleven. Dette gir en restriktiv plassering på strukturnivå, samtidig som elevens handlingsrom vil determineres til å ta til seg rosen uten noen videre oppfordring til elevhandlinger.

Modellene viser at lærerens non-verbale tilbakemeldinger generelt gav en mer direkte og restriktiv struktur enn de verbale. Likevel kunne vurderingsformer med restriktive rammer også gi eleven en grad av handlingsfrihet. Ut fra dette var tilbakemeldingsformer som gav mest begrensninger for elevens delaktighet: gestiske tilbakemeldinger, solodemonstrasjoner av ferdighetskunnskaper og positive tilbakemeldinger med detaljer. Samtidig kunne vurderingsformer med størst muligheter for elevens handlingsfrihet tolkes til: søkende tilbakemeldinger med åpne spørsmål, auditive tilbakemeldinger med teknisk digitalt utstyr (prosessverktøy) og generelle samhandlingsdemonstrasjoner.

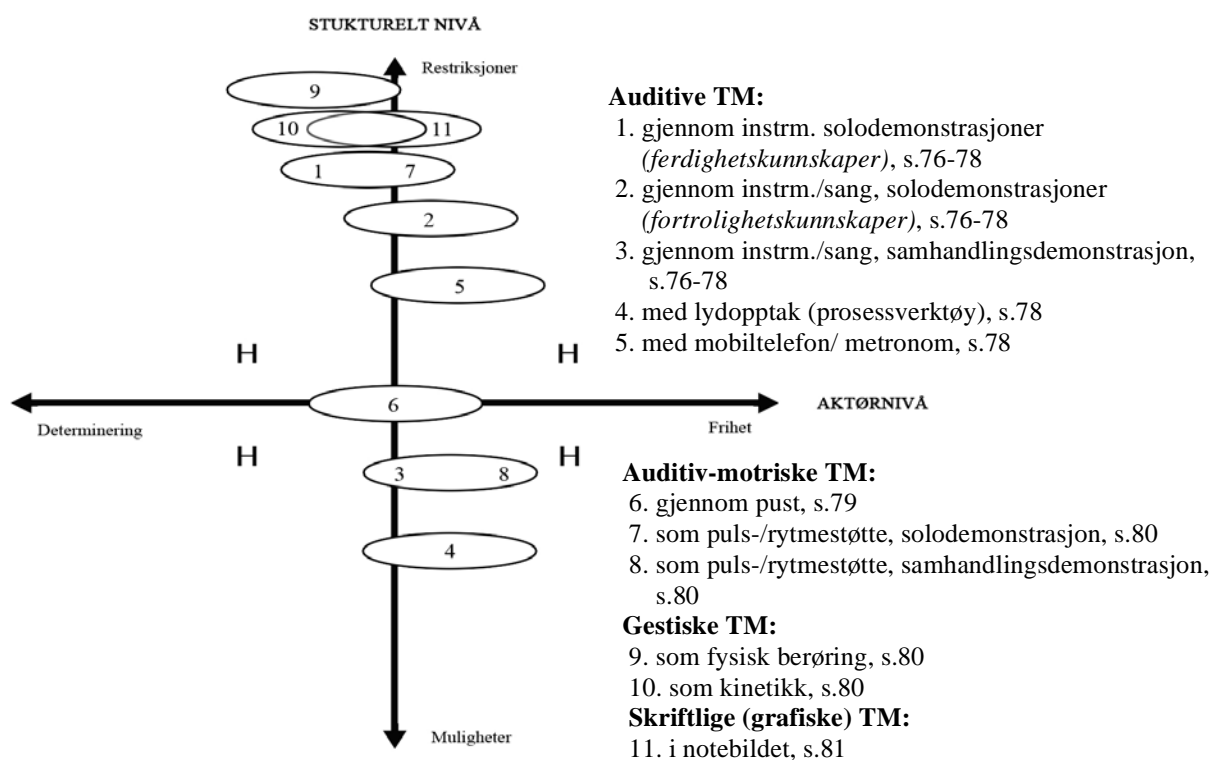
Det er videre viktig å påpeke at modellene ikke viser hverdagslig vurderingspraksis hvor pendlingen mellom ulike posisjoner og rammer vil være avhengig av situasjon. Samtidig vil samspillet mellom vurderingsformer, deltakere og responser også være en del av konteksten for handlingsrom i spilletimene. Slik belyser ulike handlingsrom i modellen først og fremst hvilke muligheter og begrensninger hver enkelt vurderingsform kan gi elevens handlinger:

## Verbale vurderingsformer: Tilbakemeldinger og handlingsrom



Figur 1. Handlingsrom hos verbale vurderingsformer, H = handlingsrom

## Non-verbale vurderingsformer: Tilbakemeldinger og handlingsrom



Figur 2. Handlingsrom hos non-verbale vurderingsformer, H = handlingsrom

## 6 OPPSUMMERING og AVSLUTNING

---

I dette kapittelet vil jeg oppsummere instrumentallærernes *erfaringer* og *bruk* av vurdering, samt tolkningen av *handlingsrom* som ble presentert og diskutert i kapittel 4 og 5. For å se erfaringer, bruk og handlingsrom i sammenheng, vil jeg videre trekke frem utvalgte og interessante områder fra analysekapitlene. Til slutt vil jeg komme med avsluttende kommentarer og en konklusjon, før oppgaven avsluttes med forslag til tema som kan forskes på videre.

### 6.1 Lærernes erfaringer med vurdering

Lærernes erfaringer med vurdering kunne sees i sammenheng med et *indre praksisfellesskap*, bestående av lærer og elev, og *ytre praksisfellesskap* i form av kulturskole, kollegaer, foresatte og elevens samspillsarenaer. Vurderingssamspillet mellom disse fellesskapene både overlappet, påvirket og ble formet av vurderinger i spilletimene. Ut fra dette velger jeg å oppsummere det indre og ytre fellesskapet sammen.

#### 6.1.1 ... i indre og ytre praksisfellesskap

Lærernes beskrivelser viste hvordan vurderingskriterier var opparbeidet gjennom fagtradisjoner og egne subjektive erfaringer som kulturelt situerte verktøy (Wertsch 1998). Alle lærerne beskrev vurdering som et grunnlag for elevens utvikling, selvstendighet og mestringsopplevelser, der innhold og mål å vurdere ut ifra var opp til hver enkelt lærer å tilpasse den enkelte elev (Charry et al. 2003).

Gjennom indre *kriterielister* og krav ble lærernes vurderinger av fag og person prioritert, fordelt og justert ut fra elevens viste forståelse, noe som i enkelte tilfeller også kunne tilsidesette elevens faglige behov. Erfaringene viste at vurderingene kunne påvirkes av både *elevforutsetninger*, som alder, nivå, personlighet og motivasjon, samt *relasjoner* og *dagsform*. Samtidig la *instrumentets egenart* og *repertoaret* føringer for arbeidsområder, rutiner og handlinger å vurdere ut fra (Vygotsky 1978). Repertoaret i spilletimene ble videre erfart å være møtepunktet både mellom elev og lærer, og det indre og ytre praksisfellesskapet.

Lærerne beskrev vurderingssamspillet med ytre praksisfellesskap gjennom forventninger, gjensidighet og påvirkninger fra kulturskolens rutiner, kollegasamarbeid, foresatte og elevens samspillsarenaer (Wenger 2004). Rutiner i kulturskolen, som tidsrammer og felles prosjekter, samt innspill og oppfølging fra foresatte kunne ha virkning på hva lærerne prioriterte å vurdere i spilletimen. Vurderingsdiskusjoner med kollegaer, og det som ble erfart som forventninger fra samspillsarenaer, kunne også sette lærernes vurderinger i et større sosialt virkelighetsbilde i forhold til andres krav og sammenligninger av elever. I samspill med lærernes indre kriterielister, kunne dette sosiale virkelighetsbildet også gjøre vurderingene mindre tilpasset den enkelte elev i det indre praksisfellesskapet.

## 6.2 Lærernes bruk av vurdering

Lærernes bruk av vurderinger i spilletimen opptrådte i samspill med eleven. Dette samspillet fremstod som en lang rekke av både *verbale* og *non-verbale vurderingsformer*, som opptrådte enkeltvis eller var uløselig knyttet til hverandre. Ut fra dette velger jeg å oppsummere disse vurderingsformene sammen. Tolkningen av ulike *handlingsrom* vurderingsformene gav eleven oppsummeres videre som en følge av vurderingsbruken.

### 6.2.1 ...som verbale og non-verbale vurderingsformer

I observasjonene tok lærernes bruk av formative vurderingsformer utgangspunkt i elevens handlinger, med ønske om å strekke eleven mot nye potensielle mål gjennom et vurderingsspråk tilpasset elevens alder og nivå (jf. stillasbygging, Wood et al 1976). I et samspill med eleven kunne utfordringer løses underveis ved hjelp av både verbale og *non-verbale vurderingsformer*, rettet mot både fag, innsats og person.

De verbale vurderingsformene viste seg som; *mundtlige positive, negative, søkende og skriftlige tilbakemeldinger*, og de non-verbale viste seg i form av; *auditive, auditiv-motoriske, gestiske og grafiske tilbakemeldinger*. De non-verbale vurderingsformene kunne også være positive, negative, søkende og skriftlige, i likhet med de verbale. Kjeden av vurderinger var avhengig av situasjon og handlinger for hva som skulle vurderes, hvordan og når tilbakemeldingen ble brukt (Fautley 2010). Læreren kunne demonstrere både før og etter elevhandlingene, i form av solodemonstrasjoner, eller underveis og samtidig med eleven spill som samhandlingsdemonstrasjoner. Slik kunne lærernes verbale og non-verbale vurderingsinformasjon være mer eller mindre detaljert, åpent og direkte for eleven (Hanken og Johansen 2013).

Vurderingsformene viste at jo kortere varighet og omfang elevhandlingen hadde, jo mer konkret og direkte ble tilbakemeldingene. I praksis både overlappet og understøttet de verbale og non-verbale vurderingsformene hverandre, avhengig av kontekst og elevens responser. Generelt ble det gitt mer positive tilbakemeldinger til yngre elever, og flere negative til eldre elever. Dette inkluderte også rettleidninger gjennom auditive demonstrasjoner, som her ble brukt like mye hos eldre som yngre elever. Skriftlige tilbakemeldinger ble videre benyttet som hukommelsesverktøy og fremovermeldinger eleven kunne jobbe med også utenfor spilletimen. Sjeldent observerte vurderingsformer fremstod som åpne spørsmål og auditive tilbakemeldinger med teknisk digitalt utstyr. Lærernes vurderingspraksis viste videre at verbale vurderingsformer ble brukt i større grad enn non-verbale, samtidig som de tilsammen fokuserte på ferdighetskunnskaper som instrumental teknikk, etterfulgt av musikalske uttrykk og musikkteori (Nerland 2004).

### 6.2.2 ... og handlingsrom vurderingsformene gav eleven

Som et analytisk begrep ble handlingsrommet tolket ut fra hvilke handlingspotensialer eleven kunne få i de ulike vurderingsformene. Hver vurderingsform la en ramme, eller struktur, gjennom tilbakemeldingen som medierte ulike handlingsrom eleven kunne tolke og handle ut fra. Tolkningen og diskusjonen viste at hver vurderingsform hadde sine fordeler og ulemper for elevens handlingsfrihet. Når vurderingsformene gav en frihet og større delaktighet i handlingsrommet, kunne eleven utforske kunnskap på egenhånd, vise egne personlige uttrykk

og refleksjoner, samt utvikle et vurderingsspråk gjennom egenvurderinger. Disse rommene kunne gjøre vurderingene mellom lærer og elev mer desentrerte, holistiske, sosiale og gjensidige (Nielsen og Kvale 1999; Sadler 1989). Samtidig var friheten avhengig av at vurderingsområdet i tilbakemeldingen var gjenkjennelig for eleven og gav rom for tolkning ved å tilby flere mulige løsninger.

Vurderingsformene kunne også gi handlingsrom som determinerte elevens handlingsfrihet til å motta løsninger gjennom lærerstyrte aktiviteter med fokus på ferdigheter og teknikk. I disse rommene kunne også vurderingsinformasjonen utelukke muligheter for ytre handlinger. Slike handlingsrom viste at kunnskapen ofte var situert hos læreren gjennom forutbestemte løsninger, og kunne gjøre vurderingstilnærmingen mer analytisk, personsentrerte og lærerstyrte (ibid.). Alle handlingsrom kunne samtidig bidra til ulike mestringsopplevelser og gi eleven faglig og personlig selvtillit og tilhørighet i spilletimens praksisfellesskap (Wenger 2004). På den ene siden var vurderingsformer som i stor grad determinerte elevens delaktighet i handlingsrommet: gestiske tilbakemeldinger, generelle solodemonstrasjoner av ferdighetskunnskaper og positive tilbakemeldinger med detaljer. På den andre siden kunne vurderingsformer med større muligheter for elevens handlingsfrihet tolkes til: søkende tilbakemeldinger med åpne spørsmål, auditive tilbakemeldinger med teknisk digitalt utstyr (prosessverktøy), og generelle samhandlingsdemonstrasjoner.

Ut fra lærernes vurderingsbruk og ulike handlingsrom vurderingsformene kunne gi, vil resultatene fra oppsummeringen kunne vises i følgende modell:

	<b>VERBALE</b>	<b>NON-VERBALE</b>
Positive tilbakemeldinger	Med detaljer Uten detaljer	Kinetiske tilbakemeldinger
Negative tilbakemeldinger	Med detaljer Uten detaljer Metaforer	<b>Solodemonstrasjoner:</b> (ferdighetskunnskaper) Auditive tilbakemeldinger: (Instrument/ sang) Auditiv-motoriske tilbakemeldinger: Gestiske tilbakemeldinger
Søkende tilbakemeldinger	Som lukkede spørsmål Som åpne spørsmål *	<b>Samhandlingsdemonstrasjoner *:</b> Auditive tilbakemeldinger: (Instrument/sang/teknisk digitalt utstyr, prosessverktøy *) Auditiv-motoriske tilbakemeldinger
Skriftlige tilbakemeldinger	Skriftlige i leksebok/ark * og i notebildet	Grafiske i notebildet

Figur 3. Oppsummering av vurderingsformer og handlingsrom. \* = handlingsrom, stor frihet

## 6.3 Erfaringer, bruk og handlingsrom

Før avslutningen vil jeg se nærmere på lærernes erfaringer, bruk og handlingsrom i sammenheng, hvor også egne kommentarer kan inkluderes underveis. Med tanke på forskningsspørsmålene, har jeg her gjort et utvalg av interessante områder fra studien i form av *vurderingsformer og elevforutsetninger, handlingsfrihet og vurderingstilpasning og ekskluderte vurderingsområder*.

### 6.3.1 Vurderingsformer og elevforutsetninger

I observasjonene ble *non-verbale vurderingsformer* i stor grad rettet mot det instrumentale håndverket. Det non-verbale demonstrerte det ordene ikke kunne forklare og appellerte til både sanser og følelser (jf. kunstdimensjon, Nielsen 1998). Demonstrasjonene ble brukt i like stor grad hos yngre elever som eldre, og i mange tilfeller kunne tilbakemeldingene også være mer direkte enn de verbale: Kriteriene ble synliggjort eller gitt som løsninger til eleven gjennom lærernes vurderingshandlinger. Erfaringer viste at instrumentets egenart kunne mediere faglige føringer for arbeidsområder og rutiner å vurdere ut ifra. Et eksempel på dette var lærernes bruk av auditiv-motoriske tilbakemeldinger gjennom pust i tilknytning til blåseinstrumenter. Med unntak av dette, så ikke instrumentenes egenart videre ut til å påvirke hvilke vurderingsformer hver enkelt instrumentallærer brukte. Samtidig er det interessant å se hvordan non-verbale tilbakemeldinger også kunne overlapse med de verbale vurderingsformenes funksjoner ved å være både positive, negative, søkende og skriftlige.

De *verbale vurderingsformene* ble likevel anvendt i større grad enn de non-verbale, og skilte seg ut ved å gi tilbakemeldinger på både person og innsats, i tillegg til det faglige. Ut fra dette viste observasjonene at vurderingsformene også hadde ulike funksjoner: Positive tilbakemeldinger skilte seg ut ved å kun peke på elevens ståsted og hva som ble mestret i læringsprosessen. Oppmerksomheten på egne ressurser kunne i handlingsrommet gi eleven muligheter for å bygge selvtillit gjennom at mestringsfølelsene ble lagret kognitivt. Handlingsrommet viste også at ros av person og innsats kunne oppmuntre til videre læring og vise verdien av eleven som person i den sosiale praksisen, noe som også fremhevet rammeplanens humanistisk grunnsyn i kulturskoleundervisningen (Charry et al. 2003). Med fokus på å bygge relasjoner rettet både lærernes erfaringer og bruk en oppmerksomhet på mer ros til yngre nybegynnerelver enn eldre. Likevel beskrev flere lærere at rosen også kunne miste effekten gjennom mengden av den, erfart ut fra elevenes likegyldighet i situasjonene. Slik kunne det se ut som mengden tilbakemeldinger også kunne gjøre vurderingen mindre reliabel og pålitelig hos eleven (Fautley 2010).

På den andre siden viste observasjonene en større mengde kritikk og *negative tilbakemeldinger* til eldre og faglig motiverte elever. Lærernes erfaringer viste et ideal om å gi tydelige og konstruktive tilbakemeldinger, noe bruken også gjenspeilet. Samtidig som erfaringene tilsa at elevens kroppsspråk, motivasjon og personlighet kunne omsettes i tilbakemeldingene, kunne slike hensyn også begrense lærernes agentskap (Barnes 2000) til å ta tak i viktige vurderingsområder. Basert på lærernes vurderingsbruk, viste handlingsrommet at udetaljerte negative tilbakemeldinger kunne komme i form av oppgaver fremfor kritikk. Ved at tilbakemeldingen traff innenfor elevens proksimale utviklingszone, jf. Vygotsky (1978), kunne kritikk også *motivere* om eleven forventet å mestre tilbakemeldingen (Smith

2009). Paradokset oppstod idet tilbakemeldingen tok hensyn til elevens motivasjon, samtidig som det er tilbakemeldingen som også kan fremme motivasjonen.

*Søkende tilbakemeldinger* gav lærerne en mulighet til å innhente informasjon om elevens kunnskaper, både gjennom lukkede og åpne spørsmål med både forhåndsbestemte og åpne svar/ løsninger (Hallam 1998). I praksis viste denne vurderingsformen seg mest som lukkede spørsmål fremfor åpne. Samtidig erfarte flere lærere viktigheten av å bruke åpne spørsmål for å inkludere eleven i tilbakemeldingene. Dette var også den eneste vurderingsformen hvor bruken ikke stemte med erfaringer.

### **6.3.2 Handlingsfrihet og vurderingstilpasning**

Tolkningen av handlingsrommet viste vurderingsformer som fremmet elevens handlingsfrihet og delaktighet i form av blant annet åpne spørsmål, tekniske digitalt utstyr (prosessverktøy) og samhandlingsdemonstrasjoner. Foruten samhandlingsdemonstrasjoner, ble slike tilbakemeldingsformer sjeldent brukt i observasjonene. Erfaringene viste hvordan teknisk digitalt utstyr kunne være tidkrevende og derfor ble interesseavhengig og situert hos den enkelte lærer. Samlet viste bruken av vurderingsformene et fokus på ferdighetskunnskaper og instrumentaltekniske områder (jf. Young et al. 2003), som videre kunne redusere elevens delaktighet i handlingsrommet og gjøre vurderingstilnærmingen mer lærerstyrt (jf. personsentret, Nielsen og Kvale 1999).

I tillegg erfarte flere lærere spilletimens tidsramme som en pådriver for raske tilbakemeldinger som generelt gav eleven liten tid til egenutforskning. Tiden ble også erfart som motstridende til bygging av relasjoner og gjensidighet ved å gjøre lærerrollen autoritær, noe som kunne føre til at elevens behov ble tilsidesatt fremfor lærernes handlingsmønster (jf. Rostvall og West 2001). Samtidig viste lærernes erfaringer i denne studien et agentskap (Barnes 2000) ved å gå utenom instrumentale læreverk og fagtradisjoner ved å arrangere og tilpasse stykker elevene selv ønsket å spille.

Eldre elevers medvirkning i repertoarvalg ble videre erfart som en viktig måte å motivere og fremheve elevens egne smakspreferanser og identitet (Wenger 2004). Samtidig erfarte flere lærere at egne indre krav og en motivasjon for repertoaret også var viktig for å kunne gi autentiske og troverdige tilbakemeldinger (Vinge 2014). Lærernes indre kriterielister ble videre forhandlet i kollegiale vurderingssamtaler der eleven kunne sammenlignes med andre elever. Dette viser at lærernes subjektive vurderingsverktøy også kunne forhandles gjennom andres krav og forventinger, og dermed forstås som mer objektive (Orr 2010). Denne vurderingsforståelsen kunne føre til at fokuset ble flyttet vekk fra den enkelte elevs utvikling, og reise spørsmålet om hvor tilpasset vurderingene egentlige er.

### **6.3.3 Ekskluderte vurderingsområder**

Til tross for at enkelte lærere hadde vært utøvende med rytmisk- og improvisasjonsbasert musikk, viste erfaringene at musikalske områder som improvisasjon og komponering var nedprioritert i spilletimene. I observasjonene var aktiviteter uten bruk av notebildet oppvarmingsøvelser, instrumentstemming, i tillegg til en enkeltepisode med lek på slutten av en spilletime. Fokuset på spilleteknikk og ferdighetskunnskaper i vurderingsbruken, lukket for skapende kreative aktiviteter som også inngikk som viktige musikalske områder for elevens utvikling i kulturskolens rammeplan (Charry et al. 2003).

I forbindelse med dette er det også interessant å se hva lærerne *ikke* snakket om i forbindelse med vurdering. Av ekskluderte områder i intervjuene var både *opplevelser* og *følelser* temaer som ikke ble berørt, foruten om at lærerne ønsket at tilbakemeldingene skulle tilrettelegge for dette (jf. kunstdimensjonen, Nielsen 1998). I observasjonene så jeg hvordan lærerens vurderinger av elevens indre pustemotorikk måtte søke seg frem ved at eleven kjente etter selv. Dette viste hvordan skjulte områder som angikk det *indre kroppslige* var lite håndgripelige for læreren å vurdere.

Dette underbygger også min mening om at enkelte aspekter i undervisningsfaget musikk ikke skal eller bør vurderes. I forsøk på å måle det indre kroppslige vil vurderingen ikke kunne måle det den er tiltenkt å måle. Validiteten blir redusert (face validity, Fautley 2010). For om eleven får i oppgave å uttrykke opplevelser og følelser med ord, vil det være en stor mulighet for at det er elevens muntlige verbale uttrykksevner som egentlig vurderes.

## 6.4 Avsluttende oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg valgt å se på instrumentalundervisningen i kulturskolen fra et *vurderingsperspektiv*. Med utgangspunkt i sosiokulturell teori og temaer som berører vurderingsfenomenet har jeg undersøkt dette gjennom observasjoner og intervjuer av seks instrumentallærere fordelt på tre kulturskoler. Hovedproblemstillingen om hvordan lærerne *erfarer og bruker* vurdering i instrumentalundervisning, ble fordelt i tre delproblemstillinger:

1. *Hvilke erfaringer har instrumentallærerne med vurdering i individuell instrumentalundervisning?*
2. *Hva slags vurderingsformer bruker instrumentallærerne?*
3. *Og hvilke handlingsrom gir disse vurderingsformene eleven?*

(1) Lærernes erfaringer med vurderinger ble beskrevet som elevsentrerte og bestående av et samspill mellom individuelle og sosiale påvirkninger knyttet til blant annet elevforutsetninger, relasjoner og repertoar. Gjennom vurderingene ønsket lærerne å tilrettelegge for mestringsopplevelser og skape selvstendige elever med kompetanse til å vurdere seg selv. Samtidig reiste lærernes mer eller mindre bevisste bruk av kulturelle vurderingsverktøy, samt egne indre og andres ytre kriterier, spørsmålet om hvor tilpasset og individbasert vurderingene i instrumentalundervisningen faktisk er.

(2) Bruken av vurdering tok utgangspunkt i elevens handlinger. Lærerne brukte verbale og non-verbale vurderingsformer som både overlappet og understøttet hverandre i en lang kjede av tilbakemeldinger, og som kunne være både positive, negative, søkende og skriftlige. Avhengig av situasjon og vurderingsområde, kunne disse formene gi mer eller mindre synlige, direkte og uttalte kriterier til eleven. Praksisen viste at noen vurderingsformer ble brukt oftere enn andre, noe som la føringer for hvilke musikalske områder og ferdigheter som ble vektlagt i timene.

(3) I handlingsrom som lot seg identifisere kunne vurderingsformene gi eleven ulike grader av handlingsfrihet. Disse vurderingsformene gav handlingsrom som kunne begrense elevens handlingsfrihet ved å bestemme løsningene, fokusere på ferdigheter og teknikk, eller ikke gi noe rom for ytre handlinger. På den andre siden kunne vurderingsformer også skape



handlingsrom med større delaktighet ved å tilby eleven å utforske kunnskap på egenhånd, vise egne personlige uttrykk og refleksjoner, samt utvikle et vurderingsspråk gjennom *egenvurderinger*. Slike vurderingsformer kunne gjøre handlingsrommene mindre lærerstyrte ved å gi eleven rom for tolkninger i mer sosiale tilnærminger.

### **6.4.1 Konklusjon**

Lærernes erfaringer viste hvordan vurderingsformene er opparbeidede og menneskeskapte verktøy formet av kulturen vi lever i. I relasjonen mellom indre kroppsliggjorte vurderingskriterier og praksisfellesskap læreren var deltaker i, kunne vurderingene i spilletimen påvirkes av dette samspillet. Dette viser en mulighet for at lærernes vurderinger i instrumentalundervisningen ikke er så tilpasset den enkelte elev som man ønsker at de skal være. Da mennesker samtidig er med på å forme kulturen, ligger det også en handlekraft til å både utvikle og bevare vurderingsverktøyene videre.

Forskningsspørsmålet om lærernes vurderingsbruk forsøker ikke å fremheve noen vurderingsformer fremfor andre, men ønsker å vise at hver enkelt vurderingsform har sine potensialer og funksjoner som verktøy for å gi elevene et handlingsrom. Tilsammen viste resultatene her at det var rom for å ta i bruk vurderingsformer som kunne gi eleven en større grad av handlingsfrihet og delaktighet i vurderingsformene. Samtidig viste lærernes uttalelser om vurderingsfenomenets, mer eller mindre, ubevisste sider at enkelte deler av temaet også kunne være utfordrende å si noe om. En bevissthet hos lærerne om handlingsrommene kan videre bidra til en større oppmerksomhet på egen bruk av ulike vurderingsformer, noe som også var en av mine intensjoner med problemstillingene. Ut fra hva jeg så elevene mestret i observasjonene, opplevde jeg samlet en god og konstruktiv vurderingspraksis som også bekreftet egen forforståelse.

Med et perspektiv på vurdering i individuell instrumentalundervisning har jeg ønsket å løfte frem deler av en taus og innforstått vurderingspraksis hos instrumentallærerne i kulturskolen. Studiens resultater viser at mye av det lærerne foretar seg kan sees på som vurderingsformer gjennom ulike vurderingshandlinger, selv om det tradisjonelt sett ikke har blitt forstått som det. Selv om resultatene først og fremst bygger på seks instrumentallæreres vurderingserfaringer og -bruk i kulturskolen, vil noen av resultatene mulig også kunne ha en overføringsverdi til andre former for musikkundervisning. I henhold til dette blir instrumentallærernes utfordring å balansere mellom individuelle og sosiale vurderingsformer, ut fra indre og ytre kriterier, der elevenes mestringsopplevelser og følelser likefremt kan ligge i vurderingsformer som tilbyr begrensede handlingsrom, som i de med stor handlefrihet.

### **6.4.2 Hva kan forskes på videre?**

Ved å se på vurderingsbruk og erfaringer i kulturskolen, valgte jeg å undersøke fenomenet fra flere perspektiver i studien. Valget ble også tatt med utgangspunkt i at temaet ikke var forsket på i Norge foruten om i offentlig grunnskole. Uten felles fagplaner og mål å forholde seg til, viste lærernes erfaringer at vurderingene i stor grad ble fokusert på spilleteknikk. I forbindelse med utarbeidelser av ny rammeplan og fagplaner i kulturskolen<sup>13</sup>, kunne det

---

<sup>13</sup> Hentet fra: [http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Om\\_oss/Landsmotet/2014/08\\_Rammeplan\\_for\\_kulturskolen.pdf](http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Om_oss/Landsmotet/2014/08_Rammeplan_for_kulturskolen.pdf) (Lesedato: 01.04.2015)

være interessant å undersøke om disse planene påvirket lærernes prioriteringer av vurderingsområder. Og vil felles planer bidra til å bevisstgjøre kulturelle verktøy i forhold til lærernes vurderinger?

Med mitt fokus på instrumentallæreren, kunne det videre vært spennende å se på vurdering fra et elev- og studentperspektiv ut fra aldersdifferensiering: Hvilke tanker har eleven og studenten om å få ulike former for vurdering? Og hva slags handlingsrom tar de i ulike vurderingsformer? Dette kunne videre gi en indikasjon på hvilke tilnærminger lærerne bør være oppmerksomme på i undervisningen. Samtidig kunne perspektivet også kastes videre til elevenes foresatte i kulturskolen. Med en mer kvantitativ tilnærming, kunne et tema om foresattes tilbakemeldinger på instrumentalundervisningen vært undersøkt i spørreskjema. Dette kunne gi innspill til hvordan lærerne møter foresatte, gir informasjon om undervisningen og tilbyr vurderingssamtaler angående elevens utvikling.

Ut fra tanken om å skape selvstendige kulturskoleelver og tilrettelegge for øvingsstrategier, mener jeg at egenvurdering er en viktig vurderingsform i spilletimene. Denne studien viste noen eksempler på egenvurdering. Det kunne derfor vært interessant å forske på hva slags former for egenvurdering musikk lærere bruker underveis, både i grunnskolens og kulturskolens musikkundervisning.

Med tanke på at undervisningstilbudene i kulturskolen er tenkt fordelt på et grunn-, kjerne og fordypningsprogram (ibid.), kunne en komparativ studie av kulturskolens ulike kunstfag også vært interessant. Å undersøke kunstfagenes vurderingsbruk og erfaringer, kan belyse hva de ulike estetiske fagene legger vekt på, og videre hva de kan lære av hverandre.

# REFERANSER

---

Alvesson, M., Sköldbberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur, Lund

Atlas, G. D., Taggart, T., Goodell, D. J. (2004). "The effects of sensitivity to criticism on motivation and performance in music students," *British Journal of Music Education*, vol.21 (1). Cambridge University Press, s.81–87.

Barnes, B. (2000). *Understanding agency. Social theory and responsible action*. London: SAGE Publications.

Bjørndal, C.P.R. (2012). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Black, P., William, D. (1998). *Inside the blackbox: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.

Charry, F. B., Svendsen, J., Svendsen, E.F. (2003). *På vei til mangfold. Rammepplan for kulturskolen*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2010, 07.01), kvalitativ metode, lesedato 05.05 2014: <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>

Dale, L.E, Lindvig, Y., Wærnes, J.I. (2005). *Utvikling av skolen som en lærende organisasjon*. Rapport 12/2005. Utdannings og forskningsdepartementet (UFD). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>

Dahlberg, S.P. (2012). *Opptak som verktøy i songundervining*. Masteroppgave, NMH.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprosjekt inom samhällsvetenskapen*. 2.utgave. Studentlitteratur AB, Lund.

Dreyfus , H., Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperterens læring. I Nielsen, K.N og Kvale, S. (red.) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, (s. 52-69). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Duke, R. A., Henninger, J. C. (2002) Teachers' verbal corrections and observers' perceptions of teaching and learning. *Journal of Research in Music Education*, 50, s.75–87.

Dysthe, O. (2001). "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring". I Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag AS.

Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Eisner, E. W. (1985). *The art of educational education*.

Engh, K.R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*, Kristiansand; Høyskoleforlaget.

Engh, K.R, Dobson, S., Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.

Grunnskolen Informasjonssystem (2013, 13.12), lesedato 08.06.2014: <https://gsi.udir.no>

Gudmundsdottir, S. (2011). "Den kvalitative forskningsprosessen". Først publisert i Norsk pedagogisk tidsskrift 5/ 1992, s.266-279. I Moen, T. og Karlsdottir, R. (red.) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir akademisk forlag.

Haglund, B. (2003). "Stimulated recall". *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg.8, nr.3, (s. 145-157).

Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching - a practical guide to better teaching and learning*. Heinemann educational publishers.

Hanken, I.M., Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. 2.utgave. Cappelen Akademisk Forlag.

Hartberg, E.W, Dobson, S., Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hattie, J., Timperley, H. (2007). "The power of feedback". *Review of Educational Research*, 77 (1), (s. 81-112)

Karlson, J., Juslin, P. (2008). "Musical expression: an observational study of instrumental teaching", *Psychology of Music*, vol. 36 (3), s.309-334.

Kennel, R. P. (1997). Teaching music one-to-one: A case study. *Dialogue*, Spring 97, 21, p. 69-81.

Kulturskolerådet (2015, 23.04), Ny rammeplan, lesedato 02.05.2015: <http://www.kulturskoleradet.no/vi-tilbyr/rammeplan-for-kulturskolen/hovedside/>

Kurkul, W.W. (2007). *Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction*. Psychology of music, vol.35 (2), pp.327-362. Sage Publications.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgave). Gyldendal Akademisk, Oslo.

- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Dr. polit. avhandling. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Nerland, M. (2004). "Kunnskap i musikkpedagogisk praksis". I Johansen, G., Kalsnes, S. og Varkøy, Ø. (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. (1998). *Almen Musikdidaktik* (2.utgave). Akademisk forlag.
- Nielsen, K. N., Kvale, S. (1999). "Mesterlære som aktuell læringsform". I Nielsen, K. N. og Kvale, S. (red.) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Orr, S. (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*, Vol.9 (1), s.5-19.
- Patel, R., Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Persson, R. S. (1994). Concert musicians as teachers: on good intentions falling short. *European Journal for High Ability*, 5: 79–91.
- Polany, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure. A framework for the study of language and communication*. Wiley & Sons, Ltd.
- Rosenthal, R.K. (1984). "The Relative Effects of Guided Model, Model only, Guide Only and Practice Only Treatments on the Accuracy of Advanced Instrumentalists' Musical Performance", *Journal of Research in Music Education*, Winter 1984, vol.32 (4), s.265-273.
- Rostvall, A-L., West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Dr.polit.avhandling. Centrum för musikpedagogisk forskning Kungl.Musikhögskolan i Stockholm. KMH Förlaget, Stockholm.
- Rønholt, H. (2003). "Didaktiske irritationer". I Rønholt, H., Holgersen S-E., Fink-Jensen, K. og Nielsen A.M. (red.) *Video i pedagogisk forskning - krop og udtryk i bevægelse* (1.utgave). København: Forlaget Hovedland.
- Sadler, D.R (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18(2), (s.119-209)
- Sandberg, R. (1996). *Musikkundervisningens yttre villkor och inre liv: några variationer över ett läroplansteoretisk tema*. HLS Förlag, Stockholm.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.

- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Shkedi, A. (2005). *Multiple case narrative. A qualitative approach to studying multiple populations*. John Benjamins Publishing Company.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S.Dobson, A.Eggen og K.R.Smith (red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s.23-29). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stake, R. (2005). "Qualitative case studies". I Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (ed.) *The sage handbook of qualitative research* (3.edition). Sage Publications, Inc.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. Avhandling for Ph.D.-graden. Norges musikkhøgskole, Oslo 2014. NMH-publikasjoner 2014:1.
- Utdanningsdirektoratet (2014, 18.08), Vurdering for læring, lesedato 30.04.2015:  
<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring/>
- Vist, T. (2008). "Musikken som medierende redskap". I Nielsen, F.V., Nielsen, S.G. og Holgersen, S-E. (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning, årbok 10*. NMH-publikasjoner 2008:6, (s.185-204).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. London: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskab. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. Oxford university press.
- Wertsch, J.V. (2007). "Mediation", I Daniels, H., Cole, M.og Wertsch, J.V. (ed.) *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge University Press.
- Wood, D.J., Bruner, J.S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (17), (s.89-100)
- Yin, R.K (1994). *Case study research: design and methods*. Thousands Oaks. Calif.: Sage
- Young, V., Burwell, K., Pickup, D. (2003). "Areas of Study and Teaching Strategies Instrumental Teaching: a case study research project", *Music Education Research*, vol.5 (2), s. 139-155.

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### ”Vurdering i kulturskolens instrumentalundervisning”

Hei! Jeg skal skrive masteroppgave ved Norges Musikkhøgskole og ønsker å invitere deg til å delta i prosjektet mitt. Jeg har selv jobbet som musikk- og instrumentallærer i både grunnskole og kulturskole i 8 år, og ønsker å knytte undersøkelsen min til kulturskolefeltet.

#### **Bakgrunn og formål**

Vurdering er et samfunnsaktuelt tema i undervisningssammenheng. Å se kulturskolens en-til-en-undervisning fra et vurderingsperspektiv har ikke blitt gjort tidligere i Norge. Jeg ønsker derfor å undersøke *instrumentallærerens bruk og erfaringer med vurdering i individuell instrumentalundervisning* og hvilke muligheter/begrensninger vurderingene gir eleven. Hensikten med undersøkelsen er å skape en bevissthet om fenomenet. Jeg ønsker at prosjektet skal bidra positivt for kulturskolens fagmiljø, og har som mål å undersøke tre ulike kulturskoler i Norge ut fra geografisk spredning og størrelse. Din kulturskole passer inn i prosjektets utvalgsriterier.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

For å undersøke temaet ønsker jeg å *observere* to undervisningstimer med deg. Observasjonen vil gjøres via videoopptak og egne notater ved at jeg er til stede i undervisningen. Videoopptaket vil kun brukes til analyse og vil ikke bli vist til uvedkomne. Som oppfølging vil jeg gjerne intervju deg. Før vi avtaler tid for *intervjuet*, vil jeg sende deg noen videoklipp fra undervisningen din slik at du får tid til å se og tenke rundt situasjonene på egenhånd. Dette vil være svært verdifullt for intervjuet som vil ta ca 1 time. Intervjuet skrives ut og sendes til deg for godkjenning. Her vil du også få mulighet til å utdype eller kommentere egne utsagn. Jeg er også interessert i kopi av fag- og undervisningsplaner og skjema for elev- og foreldresamtaler som du måtte benytte deg av.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Videoopptak fra undervisningen og lydopptak fra intervjuet vil kun behandles av meg og oppbevares trygt til oppgaven avsluttes. Etter dette vil all informasjon om deg slettes. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og oppbevart adskilt fra øvrige datamateriale. Som deltaker i mitt prosjekt vil ingen referanser til deg, din kulturskole eller dine elever kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes vår 2015.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Om du skulle ha spørsmål til studien, ta kontakt med: Ida Tveiten mob: 917 567 29 / idatveiten@student.nmh.no, eller veileder Geir Johansen: tlf.:23 36 70 83 / geir.johansen@nmh.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mvh. Ida Tveiten

8< -----

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i undersøkelsen gjennom observasjoner av min undervisning og intervju:

-----  
(Signert av instrumentallærer, dato)

-----  
(Signert av elevens foresatte - om eleven er under 15 år)



## Intervjuguide

Tema	Hovedspørsmål	Hjelpespørsmål
E R F A R I N G E R	<u>Stikkord:</u> Bakgrunn, praksisfellesskap, kulturelle verktøy, didaktiske kategorier	
	1. Kan du fortelle noe om veien fra egen instrumentalopplæring til å bli instrumentallærer i denne kulturskolen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hvordan startet du å spille?</li> <li>➤ Hvilke lærere hadde du?</li> <li>➤ Samspillsarenaer?</li> <li>➤ Kan du si noe om å være kulturskolelærer?</li> </ul>
	2. Har du noen historier fra da du ble vurdert på instrumentet ditt?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Positive/ negative erfaringer?</li> <li>➤ Hva sa lærerne? Hvordan fulgte de det opp?</li> </ul>
	3. Hvilke tanker har du rundt å gi tilbakemeldinger i spilletimen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hvordan gi tilbakemeldinger?</li> <li>➤ Hvorfor gi tilbakemeldinger?</li> <li>➤ Fordeler? Ulemper?</li> </ul>
	4. På hvilke måter snakkes det om vurdering i kulturskolen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formelt i felles møtetid?</li> <li>➤ Uformelt med andre?</li> </ul>
	5. Hva kan påvirke din vurdering av eleven i undervisningen?	<p><u>På hvilken måte kan vurderingen påvirkes av:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ deg?</li> <li>➤ eleven?</li> <li>➤ samarbeid med elevens samspillsarenaer, i og utenfor kulturskolen?</li> <li>➤ foresatte?</li> <li>➤ annet?</li> </ul>
	6. Er det noen situasjoner i undervisningen du ikke vil vurdere?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ F.eks når kan vurdering være vanskelig? Aktiviteter eller mål?</li> </ul>
	7. Har du andre erfaringer rundt vurdering i spilletimene?	

Tema	Hovedspørsmål	Hjelpespørsmål
<b>B R U K</b>	<u>Stikkord:</u> Kontekst, formative vurderinger, didaktiske kategorier, analytisk og holistisk, verdier	
	<b>8.</b> Kan du fortelle litt om elevene fra spilletimene?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Alder/ Spilleår/ Personlighet</li> <li>➤ Interesser?</li> </ul>
	<b>9.</b> Hvilke forberedelser gjør du til undervisningen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hva tar du utgangspunkt i før eleven kommer?</li> <li>➤ Hvordan planlegger du spilletimen?</li> </ul>
	<b>10.</b> Hvordan foregår en vanlig spilletime?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Er det jeg observerte slik en hverdagslig spilletime ser ut?</li> <li>➤ Bruker du andre arbeidsmetoder/ aktiviteter?</li> <li>➤ Hvordan organiserer du undervisningen?</li> </ul>
	Stimulated recall (videoopptak): <b>11. Kan du fortelle noe rundt hva du gjør her?</b>	
	<b>11a.</b> Hva jobber dere med? <b>11b.</b> Hva får deg til å gripe inn i situasjonen? <b>11c.</b> Hva er bakgrunnen for valget ditt i denne situasjonen? <b>11d.</b> Hva er din rolle her?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hvilke kvaliteter mener du er viktig her?</li> <li>➤ Hvor kommer denne vurderingen fra ?</li> <li>➤ Hvorfor brukte du ord/ lyd/ bevegelse her?</li> <li>➤ Hva ønsker du at eleven lærer her?</li> </ul>
	<b>12.</b> Bruker du andre måter å vurdere på som ikke har kommet frem?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ F.eks bruk av: Teknologi? Annet?</li> </ul>
	<b>13.</b> Hva avslutter du undervisningen med?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hvordan oppsummerer du timen for eleven? Og for deg selv?</li> <li>➤ Hvordan formidler du videre arbeid til eleven? Muntlig/skriftlig? Annet?</li> </ul>
	<b>14.</b> Er det andre ting du vil få frem med vurderingsbruk i undervisningen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ F.eks Hva syntes du er viktig i instrumentalundervisningen?</li> </ul>



Geir Johansen  
Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi Norges musikkhøgskole  
Postboks 5190 Majorstua  
0302 OSLO

Vår dato: 25.04.2014

Vår ref: 38578/13/SSA

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.04.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>38578</i>	<i>Instrumentallæreres vurderinger i kulturskolens individuelle instrumentundervisning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Geir Johansen</i>
<i>Student</i>	<i>Ida Tveiten</i>

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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.