

«Å beskrive det magiske»

En kvalitativ studie av musikk lærere i ungdomsskolen sine
opplevelser med vurdering av komposisjoner



ODA SALTHAMMER

Masteroppgave i pedagogikk

PED395 – Vår 2023

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Dette masterprosjektet har undersøkt hvilke opplevelser musikk lærere har med vurdering av komposisjoner i musikkfaget i ungdomsskolen. Det undersøkes også hva de sier de legger vekt på når de vurderer slikt kreativt, skapende arbeid. Dette er et tema som berører mange, da alle elever i ungdomsskolen har faget musikk på timeplanen, og det vil være minst en lærer på hver skole som underviser i faget. Siden komposisjoner ikke kan kategoriseres som enten riktig eller galt, settes poeng på, eller enkelt gis en klar oppskrift på, finnes det derfor spenninger knyttet til vurdering av disse arbeidene. Utfordringer innen vurdering av skapende, kreative områder innen musikk, som komposisjon, er ofte knyttet til summative vurderinger; det å sette en verdi, en karakter, på elevenes kreative arbeid. Lærerens doble rolle som både veileder og «dommer» kan være en kilde til utfordring.

I denne oppgaven intervjues fem musikk lærere i ungdomsskolen for å få nærmere innblikk i deres opplevelser med vurdering av komposisjon, og for å kunne svare på hva de legger vekt i disse vurderingene. Funn i denne studien tyder på at lærerne legger vekt på et omfattende og komplekst innhold i vurderingene, som spenner seg fra kriteriebaserte aspekter til skjønnsmessige aspekter. Dette funnet brukes sammen med teori for å diskutere de tre funnene knyttet deres opplevelser. Opplevelsen av et standardiseringsparadoks kan forstås som en effekt av friksjoner mellom kvantitative og kvalitative perspektiver på vurdering. Læreren blir stående mellom barken og veden mellom analytiske og holistiske tilnærminger til vurdering, og kan dermed oppleve en vurderingsdissonans. Lærerne opplever det som sårt å gi tilbake en lavere karakter til en elev, som videre uttrykker misnøye og skuffelse. Det diskuteres om dette kan forsterkes av fagets personlige dimensjoner eller om fagets tause dimensjoner kan gi en forklaring. Lærerne opplever ikke seg selv som strenge med karakterene; de setter relativt høye karakterer når elevene har lagd musikk. Det å sette høye karakterer, forstått som høyere karakterer enn det kan være grunnlag for, tolkes i denne oppgaven som en aktiv handling som sees på som en konsekvens av de andre funnene. Gjennom Vinge (2014, s. 321) kan man forstå denne handlingen som en didaktisk selvforsvarsstrategi, der det å gi en høy karakter beskytter læreren mot uønskede reaksjoner, som klager på karakteren fra elever og foreldre.

Abstract

English title: “Describing the magical” – a qualitative study of music teachers in lower secondary school’s experience with assessing composition.

This master’s project has examined the experiences of music teachers regarding the assessment of compositions in music education at lower secondary level. It also investigates what they emphasize when assessing such creative work. This is a topic that affects many, as all the lower secondary pupils have music on their curriculum, and there is at least one teacher in each school who teaches the subject. Since compositions cannot be categorized as right or wrong, given a numerical score, or simply be provided with a clear recipe, there are tensions associated with assessing these works. Challenges in assessing creative areas within music, such as composition, are often linked to summative assessments - assigning a value or grade to students' creative work. The teacher's dual role as both a mentor and a “judge” can be a source of challenge. In this study, five music teachers in lower secondary schools are interviewed to gain insights into their experiences with the assessment of compositions, and to understand what they emphasize in these assessments. Findings from this study suggest that teachers emphasize a comprehensive and complex content in the assessment process, encompassing both criterion-based and subjective aspects. This finding, along with relevant theory, is used to discuss the three findings related to their experiences. The experience of a standardization paradox can be understood as an effect of tensions between quantitative and qualitative perspectives on assessment. Teachers find themselves caught between analytical and holistic approaches to assessment, which can lead to a feeling of “assessment dissonance”. Teachers find it difficult to assign a lower grade to a pupil, who in turn expresses dissatisfaction and disappointment. It is discussed whether this can be intensified in music education due to the subject's personal dimensions or if the subject's tacit dimensions can provide an explanation. The teachers do not perceive themselves as strict with grades; they tend to assign relatively high grades when pupils create music. Assigning high grades, understood as higher than what may be justified, is interpreted in this study as an action that is considered a consequence of the other findings. Through Vinge (2014, s. 321), this action can be understood as a didactic self-defence

strategy, where giving a high grade protects the teacher from unwanted reactions, such as complaints from pupils and parents.

Forord

Da var tiden snart kommet for å runde av to år som fulltidsstudent! Etter å ha jobbet i mange år var det ingen selvfølge å ta fatt på en heltidsutdanning som denne. Det har vært særdeles innholdsrikt og lærerikt, men samtidig har det gått fryktelig fort. Det siste året med fullt fokus på masteroppgaven har vært utrolig givende, tenk å få muligheten til å bruke så mye tid på noe man synes er spennende! Det har ikke bare vært enkelt, men alt i alt er minnene fra denne prosessen veldig gode, det har gitt mye mestring å jobbe frem denne oppgava og oppleve hva som kan skje om man er «i bobla».

Tusen takk til Carina, først og fremst for at du førte oss til Bergen på nye eventyr! Og tusen takk for all støtte, oppmuntring og gode ord gjennom denne prosessen, og ikke minst *tid* til å jobbe med denne oppgaven, der du har styrt skuta hjemme! Superhelt!! Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten deg.

Stor takk til alle informantene som lot meg få utforske deres opplevelser og erfaringer, og delte tanker og opplevelser fra sin arbeidshverdag!

Takk til veileder Kjetil Egelandssdal for konstruktive tilbakemeldinger, og nyttig hjelp på veien.

Takk til «Studiegruppa»; Aleksandra, Sigrid og Jannicke for alle fysiske og digitale kaffemøter samt god og nyttig støtte i prosessen! Og takk til gjengen på lesesalen for alle gode samtaler og støtte i lange og korte pauser!

Og takk til Olava og Ingebjørg, tvillingjentene våre, for å ha gitt livet en helt ny og fantastisk dimensjon midt i første semester! Nå gleder jeg meg til å få enda mer tid til å leke med dere!

Bergen, 23. mai 2023

Oda Salthammer

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FORORD	V
KAPITTEL 1 - INTRODUKSJON	1
1.1 AKTUALISERING OG BAKGRUNN	1
1.2 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING	3
1.3 AVGRENSINGER.....	4
1.4 BEGREPSAVKLARING.....	4
1.5 OM MUSIKKFAGET OG VURDERING.....	5
1.6 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	8
KAPITTEL 2 - TEORETISK RAMMEVERK OG TIDLIGERE FORSKNING.....	9
2.1 MUSIKKPEDAGOGISK FAG- OG KUNNSKAPSSYN	9
2.1.1 Kunnskap i musikkfaget	10
2.2 VURDERINGSTEORI	11
2.2.1 Vurderingens formål	11
2.2.2 Vurderingers troverdighet	13
2.2.3 Analytiske- og holistiske vurderingspraksiser	15
2.2.4 Vurderingsformer.....	17
2.2.5 Vurdering og motivasjon.....	18
2.3 TIDLIGERE FORSKNING PÅ FELTET	19
2.3.1 Søkeprosess.....	19
2.3.2 Tidligere forskning	19
KAPITTEL 3 - METODE OG FORSKNINGSDESIGN	23
3.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	23
3.2 FORSKNINGSDESIGN.....	23
3.3 INNSAMLING AV MATERIALE	24
3.3.1 Utvalgelse og rekruttering	24
3.3.2 Intervjuguide.....	25
3.3.3 Deltakere.....	27
3.3.4 Intervju.....	28
3.3.5 Transkribering.....	30
3.4 ANALYSE.....	32
3.4.1 Tematisk analyse	32
3.4.2 Koding og utarbeidelse av innledende tema.....	33
3.4.3 Utvikling og gjennomgang av tema.....	36
3.5 KVALITETSSIKRING AV FORSKNINGSPROSJEKTET.....	37
3.5.1 Reliabilitet.....	37
3.5.2 Validitet	38
3.5.3 Overførbarhet	38
3.6 FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER	39
3.6.1 Forforståelse og forskerrefleksivitet	39
3.6.2 Maktforhold og tillit.....	40
3.6.3 Andre forskningsetiske refleksjoner og hensyn.....	40
KAPITTEL 4 - FUNN OG TOLKNING.....	42
4.1 HVA SIER LÆRERNE AT DE VURDERER? - TO HOVEDOMRÅDER	42
4.1.1 Musikkfaglig kompetanse.....	43

4.1.2 Personlig kompetanse og andre ferdigheter.....	47
4.1.3 Et vurderingskontinuum.....	52
4.1.4 Oppsummering	53
4.2 STANDARDISERINGSPARADOKSET	53
4.3 PERSONLIG ANLIGGENDE – “Å SKUFFE ELEVEN”	56
4.4 «JEG ER IKKE STRENG MED KARAKTERENE»	58
4.5 OPPSUMMERING.....	62
KAPITTEL 5 – DISKUSJON	63
5.1 FRIKSJONER I VURDERINGSPRAKSISEN - EN UTLØSENDE ÅRSÅK?.....	63
5.2 ET MULTIDIMENSJONALT STANDARDISERINGSPARADOKS	66
5.2.1 Elevens målorientering og musikkens individuelle preg	66
5.2.2 Lærerens vurderingsdissonans.....	68
5.2.3 Systemet og standardiseringsparadoksets ringvirkninger.....	70
5.3 «Å SÅRE ELEVEN» - PÅ VEI MOT ET DIDAKTISK SELVFORSVAR?	70
5.3.1 Opplevs vurderingen ekstra sårende for eleven – og i forlengelsen også lærer?.....	71
5.3.2 Det vage og tause som medvirkende årsak til den såre opplevelsen?.....	72
5.3.3 Skuffelsens medisin?.....	73
5.4 «SNILLE KARAKTERER» – ET DIDAKTISK SELVFORSVAR	75
5.4.1 Troverdighet.....	77
KAPITTEL 6 – AVSLUTNING.....	80
6.1 KONKLUSJON.....	80
6.2 BIDRAG TIL FORSKNINGSFELTET	82
6.3 STUDIENS BEGRENSNINGER	83
6.4 VIDERE FORSKNING.....	83
VEDLEGG.....	88

Kapittel 1 - Introduksjon ¹

1.1 Aktualisering og bakgrunn

Dette masterprosjektet har undersøkt læreres opplevelser med vurdering av komposisjoner i musikkfaget i ungdomsskolen. Dette er et tema som berører mange, da alle elever i ungdomsskolen har faget musikk på timeplanen, og det vil være minst en lærer på hver skole som underviser i faget. Musikk er et fag som mange ofte forbinder med å holde på med praktiske aktiviteter som sang, spill på instrumenter, dans, fremføringer og blokkfløytespill. Noen forbinder det også med musikkhistorie og teori. I ungdomsskolen skal elevene blant annet *lage* musikk gjennom å «arbeide kreativt ved å organisere og sette sammen musikkens grunnelementer til noe nytt eller å omforme noe kjent» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det å lære om, og utforske musikkens verden gjennom å eksperimentere med å lage musikk selv eller sammen med andre, kan ha en viktig funksjon i kraft av seg selv. Nærhet til musikken og opplevelse av egen og andres musikk kan gi glede i seg selv, og samtidig skape rom for samtaler om musikk, i både en lokal og global kontekst. Å få delta i kreative, skapende aktiviteter der man får bli kjent med egen skaperkraft er også viktig i seg selv og som ledd i en utviklingsprosess. Det å skape engasjement og oppøve evner til- og mestringstro på at man selv kan sette noe ut i live, fra idé til ferdig produkt, er en viktig del av utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Å lage musikk kan være en god arena og øve på (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Livet til ungdommene er i stor utvikling i løpet av årene på ungdomsskolen og identitetsutvikling er en del av dette. Å uttrykke seg gjennom musikk kan for mange være en viktig del av denne utviklingen, og det å få muligheten til å lage egen musikk kan være et viktig bidrag i så måte.

Det å lage musikk, sammen eller alene, kan være en omfattende prosess som kan struktureres og gjennomføres på ulike måter i skolen. Grunnleggende sett er det elevens kreative, nysgjerrige og utforskende sider som skal utvikles og anvendes for å jobbe seg frem mot et klingende «produkt». Musikk læreren har som oppgave å tilrettelegge undervisningen slik at elevene får mulighet til å utvikle kompetansen sin knyttet til de ulike kompetansemålene. Læreren skal også vurdere elevene i form av

¹ Deler av dette kapittelet tar utgangspunkt i min prosjektplan, utarbeidet våren 2022 i faget PED314.

underveisvurdering og avsluttende vurdering ved å sette standpunktkarakter i faget. Man kan derfor se lærerens rolle som dobbel; hun skal både veilede eleven og «bedømme» gjennom vurderinger og karaktersetting. Dette kan gi mange muligheter, men også være en kilde til utfordring. Utfordringer innen vurdering av skapende, kreative områder innen musikk, som komposisjon, er ofte knyttet til summative vurderinger; det å sette en verdi, en karakter, på elevenes kreative arbeid (Vinge, 2014, s. 307, 321). Standpunktkarakteren i musikkfaget teller like mye som den i samfunnsfag, matematikk, kroppsøving og alle andre fag der eleven får en standpunktkarakter. Vurderinger i faget oppleves derfor som viktig for mange elever (og ofte foreldre), da de leder frem mot standpunktkarakteren. Siden komposisjoner ikke kan kategoriseres som enten riktig eller galt, kan settes poeng på eller enkelt kan gis en klar oppskrift på, finnes det derfor spenninger knyttet til vurdering av disse arbeidene, noe som gav inspirasjon til å ta utgangspunkt i dette temaet for mitt masterprosjekt.

Interessen for å velge vurdering av komposisjon som tema, springer ut av min erfaring som musikk lærer i ungdomsskolen gjennom syv år. Etter endt bachelorutdanning i musikkpedagogikk, som forberedte meg lite på møtet med vurdering i musikkfaget i ungdomsskolen, ble møtet med feltet en skrekkblandet fryd; krevende og samtidig veldig fascinerende. Fascinasjonen må sies å ha vokst i takt med erfaringene. Som nyutdannet og nyansatt jobbet hele skolen med vurdering for læring som satsningsområde. Erfaringene fra dette gav nyttige verktøy i vurderingsarbeidet, samtidig som skygger lurte i bakgrunnen, knyttet til fagets egenart. Spenningene knyttet til denne formen for vurdering, som vurdering for læring-satsingen fremhevet, med klare læringsmål og tydelige kriterier, i et fag som har så mange «umålbare» aspekter, økte interessen for vurderingsfeltet. Etter å ha vært med på å implementere den nye læreplanen i musikkfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020a) og jobbet med utgangspunkt i den i ett år, tok jeg fatt på masterutdanningen. Etter det første året på utdanningen ble det klart at det å fordype seg i et tema jeg hadde erfaring med og interesse for, og bruke teori og tanker fra pedagogikkens verden for å forsøke å forstå det fra nye perspektiver, ville være interessant. Min forforståelse og bakgrunn vil bli diskutert opp imot troverdigheten til prosjektet, i metodekapittelet.

1.2 Oppgavens problemstilling

Å vurdere komposisjoner i musikkfaget gjelder for alle som underviser i faget i. Det er et tema som berører veldig mange læreres arbeidshverdag. Jeg ønsket derfor å fordype meg i lærernes egne opplevelser på dette området. I det første utkastet av problemstillingen var den formulert slik: «Hvordan opplever musikk lærere i ungdomsskolen vurderingsprosesser rundt kompetansemålene knyttet til kjerneelementet *lage musikk?*» Denne problemstillingen utviklet seg gjennom prosessen, da jeg ønsket mindre fokus på læreplanen. Min interesse for feltet ble skapt av spenninger som ligger i temaet. Gjennom masterutdanningens første år, og spesielt faget «forskningsmetode», ble jeg bevisst på at jeg måtte være åpen for at andre kan ha andre perspektiver, tanker og opplevelser. Jeg valgte derfor å formulere den endelige problemstillingen på følgende måte:

Hvilke opplevelser har musikk lærere i ungdomsskolen med å vurdere komposisjon i musikkfaget?

Formulert slik er den ment for å gi større rom for det som lærerne selv bringer til bordet. Underspørsmål som jeg også ønsket svar på var:

Hva legger lærerne vekt på i sine vurderinger?

Denne oppgaven ønsker å belyse et utvalg av opplevelser lærerne fortalte om i intervjuene, og presenterer disse gjennom tre hovedfunn som alle har iboende spenninger i seg. Spenningene er hovedsakelig knyttet til aspekter ved summative vurderinger, ofte omtalt som vurdering av læring. Funnet knyttet til underspørsmålet er strukturert slik at det skal danne et bakteppe for de tre hovedfunnene, og vil dermed bli presentert først i funnkapittelet. Strukturen i funn- og diskusjonskapittelet er bygd opp slik at opplevelsene til lærerne kan forstås som en historie om årsaker og virkninger innen vurdering av kreative, skapende aktiviteter, som komposisjon i musikkfaget.

For å undersøke problemstillingen og underspørsmål, ble det gjennomført semi-strukturerte, kvalitative intervju av fem musikk lærere i ungdomsskolen.

1.3 Avgrensinger

Oppgavens problemstilling dreier seg om læreres opplevelse av å vurdere komposisjoner i ungdomsskolen, et tema som havner under ett av de fire kjerneelementene i faget. Dette vil bli redegjort for senere i kapittelet. Oppgaven handler derfor ikke om vurdering i *hele* musikkfaget, med unntak av der det er behov for å diskutere vurderinger av komposisjon og elevens kompetanse på feltet som en del av vurderingsgrunnlaget mot *standpunktkarakter*. Det skal komme tydelig frem i funnkapittelet de tilfellene der informantene utvetydig omtaler eller reflekterer rundt karakter i faget sett under ett. Denne oppgaven handler ikke om elevens opplevelser, selv om lærernes opplevelse av elevenes opplevelser blir omtalt og diskutert. For å holde meg til problemstillingen går ikke oppgaven nærmere inn for å utforske læreplan, læreplanarbeid eller læreplantolkning. Aspekter ved læreplanen blir brukt der det er nødvendig for å sette funn og diskusjonen inn i en kontekst. Når det gjelder underspørsmålet «hva legger lærerne vekt på i sine vurderinger?» tar funn og diskusjonskapittelet dette for seg konkret, og går derfor ikke nærmere inn for å undersøke hva lærerne *ikke* sa de legger vekt på, selv om det kan tenkes at dette kunne vært interessant å se nærmere på.

1.4 Begrepsavklaring

Begrepet *opplevelse* brukt i problemstillingen kan i denne sammenhengen forstås helhetlig, som blant annet lærerens subjektive opplevelser knyttet til konkrete hendelser og handlinger, og som opplevelse uttrykt som tanker og refleksjoner rundt holdninger og verdier knyttet til oppgavens problemstilling.

Med *komposisjon* menes det at elever har skapt eller omformet musikk selv eller sammen med andre. I tradisjonell forståelse kan man kalle dette komponere (skape) og arrangere (omforme). Årsakene til denne «utvidede» forståelsen av komposisjonsbegrepet ligger i læreplanen, som omtaler elevs aktivitet med å skape og omforme musikk for «lage musikk», noe de to foregående læreplanene kalte komponere (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1997, s. 253; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s. 100). Denne årsaken utvides også til klasserommet og praksisen, der det legges opp til ulike aktiviteter i forbindelse med å lage musikk, der noen handler om å skape noe nytt og noen handler om å omforme

noe kjent. Det ble vurderte å kalle det noe annet enn komposisjon i denne oppgaven, men da «komponere» var det som ble mest bruk av informantene og andre begreper skapte usikkerhet, ble det valgt å bruke komposisjon, som også kan inneholde omforming av musikk. Denne begrepsavklaringen er ment som en bakgrunnsinformasjon og det vil ikke videre i oppgaven skilles i særlig grad mellom om elevene har skapt eller omformet musikken.

I mitt forskningsprosjekt legger jeg til grunn en forståelse av begrepet *vurdering* som innebefatter lærerens aktive prosess med å innhente informasjon om elevens kompetanse, med den hensikt å kunne veilede eleven videre, og/eller vurdere denne kompetansen med en karakter eller måloppnåelse. Ordet *prosess* i forbindelse med vurdering brukes for å synliggjøre at vurderinger som gjøres blant annet i ungdomskolen, er en systematisk handling over tid, og ikke en isolert enkelthendelse. Dette støttes av Hanken og Johansen som skriver: «Begrepet vurdering betegner et strukturert og systematisk arbeid med å bedømme noe i forhold til visse kriterier» (2021, s. 128).

Begrepet *standard* er kort sagt en mal på hvordan noe skal være eller gjøres. Vinge skriver: «En standard i angloamerikansk curriculumtradisjon er en beskrivelse av det nivået av kunnskap og ferdigheter som alle forventes å nå på gitte trinn, og beskrives derfor i generelle termer» (Vinge, 2014, s. 70). Kompetansemålene i læreplanen kan derfor sees på som standarder. *Kriterier* er mer spesifiserte og detaljerte beskrivelser av hva som kjennetegner kvalitet i disse standardene (2014, s. 70). Ulike typer kriterier vil bli omtalt senere i oppgaven, men det kan nevnes at det vil bli skilt mellom eksplisitte og mer tause kriterier. Når begrepet *standardiseringsparadoks* blir omtalt og diskutert i kapittel 4 og 5, er det viktig å presisere at dette begrepet inkluderer forståelsen av kriterier som en del av standarder.

1.5 Om musikkfaget og vurdering

Musikkfaget i ungdomsskolen er et fag med en tidsramme på 83 timer totalt. Skolene kan selv velge om de vil legge faget til ett eller flere trinn. Opplæringen i faget skal sørge for at elevene utvikler kompetanse knyttet til fire hovedområder innenfor faget, kalt kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Disse kjerneelementene er det som til sammen skal danne grunnlaget for en helhetlig opplæring i faget

(Utdanningsdirektoratet, 2020b). De fire kjerneelementene er *utøve musikk, lage musikk, oppleve musikk og kulturforståelse*. Kjerneelementer er ikke det samme som kompetansemål. De kan sees på som et faglig element som skal gjennomsyre flere av kompetansemålene. Ett kompetansemål kan derfor ha flere kjerneelement knyttet til seg. Kjerneelementer er kort sagt «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget», og består av «sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Min problemstilling tar utgangspunkt i opplevelser knyttet til å komponere musikk. *Lage musikk* er det kjerneelementet som beskriver hva som skal inngå i dette arbeidet:

Kjerneelementet *lage musikk* legger vekt på at elevene arbeider kreativt ved å organisere og sette sammen musikkens grunnelementer til noe nytt eller å omforme noe kjent. Kjerneelementet bidrar til å øve elevene i å uttrykke seg og å lytte bevisst i skapende prosesser. Elevene skal få erfaring med og opplæring i ulike måter å lage musikk på og bli i stand til å ta i bruk ulike improvisasjons- og komposisjonsteknikker, verktøy og metoder. (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Selv om mitt fokusområde ikke ligger nært opp mot læreplanarbeid og læreplanforståelse, så er det i det store bildet vurdering av kompetansemål som ligger innunder dette kjerneelementet, og hvordan lærerne jeg har intervjuet opplever disse vurderingene, som er bakgrunnen for problemstillingen.

Kompetansemål som er knyttet til kjerneelementet *lage musikk* (og andre kjerneelement) er:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- skape og programmere musikalske forløp ved å eksperimentere med lyd fra ulike kilder
- lytte og prøve ut ulike uttrykk og begrunne valg i skapende prosesser fra idé til ferdig resultat
- bruke gehør og notasjonsteknikker som støtte i skapende arbeid
- bruke relevante fagbegreper i skapende arbeid og i refleksjon over prosesser og resultater
- utforske og reflektere over hvordan musikk, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold, og skape musikalske uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden

(Utdanningsdirektoratet, 2020c)

Det å lage musikk er ikke noe nytt i musikkfaget, men det har fått nytt navn; i L97 og LK06 het det komposisjon (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1997, s. 253; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s. 100). Kreative- og skapende ferdigheter trekkes enda mer frem i LK20 i forhold til de to foregående læreplanene, noe som understrekes i den nye læreplanenes innledende del; i første setning står det at «Musikk er et sentralt fag for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

I musikkfaget, som i andre fag, er det kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering overordnet sett (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-3). Det er kun krav om at elevene skal få halvtårskaracter, altså til jul og sommer. Det vil si at det ikke finnes et formelt krav om at karakterer må settes underveis i læringsforløpet. Det er derfor ikke formelt krav om å sette karakter på komposisjoner, men kompetansen eleven har vist knyttet til å lage musikk skal inngå i det helhetlige grunnlaget for standpunkt karakteren. Innholdet i karakterene uttrykkes slik:

- a. karakteren 6 uttrykker at eleven har framifrå kompetanse i faget
- b. karakteren 5 uttrykker at eleven har mykje god kompetanse i faget
- c. karakteren 4 uttrykker at eleven har god kompetanse i faget
- d. karakteren 3 uttrykker at eleven har nokså god kompetanse i faget
- e. karakteren 2 uttrykker at eleven har låg kompetanse i faget
- f. karakteren 1 uttrykker at eleven har svært låg kompetanse i faget

(Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-5)

Det er opp til lærerne selv å bestemme hvilke vurderingsformer de ønsker å gjennomføre i de ulike oppleggene. Innsats skal ikke inngå i vurderingene i faget.

1.6 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er strukturert i seks kapitler, og her presenteres en oversikt over disse for å gi leseren et overblikk over oppbyggingen:

Kapittel 2 – Teoretisk rammeverk og tidligere forskning tar for seg teoretiske perspektiver som kan underbygge funnene som er gjort i denne studien. Først gjøres det rede for musikkpedagogiske fag- og kunnskapssyn før vurderingsteoretiske begreper gjøres rede for. Siste del tar for seg tidligere forskning som er relevant for problemstillingen.

Kapittel 3 – Metodekapittelet innledes med en vitenskapsteoretisk forankring før jeg begrunner valg av forskningsdesign. Videre beskriver og reflekterer jeg rundt datainnsamlingen, analyseprosessen og hvordan jeg har gått frem for å kvalitetssikre forskningsprosjektet. Siste del omhandler forskningsetiske refleksjoner knyttet til prosjektet.

Kapittel 4 – Funn og tolkning presenteres i fire deler. Første del tar for seg underspørsmålet «Hva legger lærerne vekt på i sine vurderinger?» Funnene rundt dette spørsmålet kan sees på som et bakteppe for de videre funnene; standardiseringsparadokset, personlig anliggende – «å skuffe eleven», og «Jeg er ikke streng med karakterene».

Kapittel 5 – Diskusjonskapittelet tar for seg funnene fra kapittel 4 og diskuterer disse kronologisk i lys av teorier og tidligere forskning.

Kapittel 6 – Oppgavens avsluttende kapittel inneholder en oppsummering, en konklusjon på oppgavens problemstilling og underspørsmål, tanker om prosjektets begrensninger, dens bidrag til forskningsfeltet og tanker om videre forskningsmuligheter.

Kapittel 2 - Teoretisk rammeverk² og tidligere forskning

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere et teoretisk rammeverk for mitt forskningsprosjekt og tidligere forskning knyttet til min problemstilling. Rammeverket består av sentrale begreper innen vurderingsteori og musikkpedagogikk som benyttes til å diskutere funnene i kapittel 5. Først presenterer jeg sentrale begreper innen musikkpedagogisk fag- og kunnskapssyn samt vurderingsteori, før jeg redegjør for tidligere forskning.

2.1 Musikkpedagogisk fag- og kunnskapssyn

Nielsen (1998, s. 105) argumenterer for at musikkfaget grunnleggende sett er et sansende fag som dreier seg om våre non-verbale opplevelser av klingene musikk. Å oppleve musikk blir en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap om musikk (Hanken & Johansen, 2021, s. 200; Nielsen, 1998, s. 107).

Nielsen (1998, s. 106) presenterer et *ars-scientia continuum* for musikkfaget som bidrar inn i samtalene om musikkpedagogisk- og didaktisk grunnlagstenkning når det gjelder både kunnskaps- og fagsyn. Ars-dimensjonen handler om fagets praktiske, utøvende sider som omfatter sanselig og erfaringsbasert omgang med musikk (Hanken & Johansen, 2021, s. 33). Scientia-dimensjonen handler om intellektuelle og språklige sider av faget som omfatter historie, teori, notasjon og analyser (Hanken & Johansen, 2021, s. 33; Nielsen, 1998, s. 106). Videre legger Nielsen dette til grunn i en tredimensjonal modell for *basisfaget musikk*, som omhandler teorier, kunnskaper og forståelser som ligger til grunn for undervisningsfaget, som er det som blir undervist i skolen (Hanken & Johansen, 2021, s. 29; Nielsen, 1998, s. 110). Denne tredimensjonale modellen består av «kunst», «håndverk og hverdagskultur» og «vitenskap», plassert på ars-scientia kontinuumet. Av disse vil håndverk og hverdagskultur kunne binde ars og scientia sammen (Vinge, 2014, s. 32).

Hanken og Johansen (2021, s. 34) tar utgangspunkt i Nielsens kontinuum når de presenterer tre ulike *didaktiske utgangspunkt*, som kommer til syne gjennom den enkelte lærers erfaring og bakgrunn, som kan påvirke hvordan man strukturer

² Deler av dette kapitlet tar utgangspunkt i min prosjektplan, utarbeidet våren 2022 i faget PED314.

gjennomføringen av sin pedagogiske virksomhet. Ett utgangspunkt kommer til uttrykk hos lærere med bakgrunn innen ars-dimensjonen; som skapende og utøvende praktikere. Et annet utgangspunkt kommer til uttrykk hos lærere med kompetanse knyttet til scientia-dimensjonen; musikk som vitenskap. Det tredje utgangspunktet er lærere med *allmenpedagogisk bakgrunn*, for eksempel grunnskolelærerutdanning, der musikk er en del av den totale faglige kompetansen.

Musikkfaget som undervisningsfag i skolen er mangefasettert. Det betyr i praksis at faget fremstår på ulike måter alt etter hvilken side som vektlegges; den vitenskapelige, det kunstneriske, det håndverksmessige eller det som har med hverdagskultur å gjøre (Hanken & Johansen, 2021, s. 182). Læreplanen legger føringer for hvilke kunnskap- og ferdighetsområder musikkfaget skal vektlegge. Dette har forandret seg gjennom historien og en del av hva som bestemmer hvordan musikkfaget undervises i praksis vil være musikk lærerens fagsyn (Hanken & Johansen, 2021, s. 182). Musikkfaget, slik det fremstår i LK20, med økt vekt på kreative og skapende ferdigheter vil da kunne sies å vektlegge undervisningsfaget musikk som kunsthøgskolefag, som håndverksmessig fag og som hverdagskultur fag og i mindre grad som vitenskapsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

2.1.1 Kunnskap i musikkfaget

På hvilke måter kan man snakke om kunnskap i relasjon til kreativitet og det å skape noe i musikkfaget? Når elever lager musikk, tar de i bruk kreative, skapende sider som bygger på deres erfaringsgrunnlag. I arbeidet med å lage musikk foregår det en kontinuerlig prosess med å lytte, sanse, oppleve, tolke, analysere, organisere og velge. Den klingende musikken elevene skaper, enten gjennom arbeid med sang, instrumenter eller digitale dataprogrammer blir til gjennom en helhetlig persepsjon (Hanken & Johansen, 2021, s. 200). Selv om en elev er i stand til å lage og sette sammen en hensiktsmessig, velklingende akkordrekke, er det ikke nødvendigvis slik at eleven kan navnet på tonene og akkordene, eller vet hvorfor det klinger fint. Swanwick (1994, s. 29) baserer seg på Croces tanker om kunnskap når han i musikk sammenheng løfter frem *intuitiv* og *logisk-analytisk* kunnskap. Intuitiv kunnskap er personlig, baserer seg på sanseintrykk, kreativitet og fantasi og er en kunnskap man selv konstruerer. Denne kunnskapen er fremtredende når eleven synes musikken hun lagde låt fint, uten

å kunne sette ord på hvorfor. Logisk-analytisk kunnskap dreier seg om kunnskap *om* musikk. Dette kan sies å være en universell kunnskap i motsetning til den personlige, intuitive kunnskapen. Denne typen kunnskap kommer for eksempel til uttrykk når eleven har skapt en velklingende akkordprogresjon, og vet at det fungerer godt med en G-dur akkord før C-dur, siden G-dur akkordens ters vil fungere som ledetone inn til C-dur.

Den logisk-analytiske kunnskapen bygger videre på den intuitive kunnskapen som er svært viktig i musikkammenheng, som må ligge til grunn for at det skal være noen hensikt med å lære noe *om* musikk (Hanken & Johansen, 2021, s. 201; Swanwick, 1994, s. 31).

Det å ha mye kunnskap i musikkfaget uten å nødvendigvis sette ord på det eller uttrykke seg muntlig kan knyttes til det som Polanyi (2000) kaller taus kunnskap. Denne kunnskapen er knyttet direkte til personlig erfaring, men kan ikke artikuleres tydelig. Som Polanyi selv skriver; «jeg kan vite mer enn jeg kan si» (2000, s. 16). I musikkfaglig sammenheng kan dette også forstås som at en kan «klare» eller «oppleve» mer enn en kan si.

Det er spenninger knyttet til spesielt de tause dimensjonene ved musikk og det å skape musikk, i møte med skolens vurderingskultur. Neste delkapittel vil omtale ulike begreper knyttet til vurderingsteori.

2.2 Vurderingsteori

I dette delkapittelet presenteres noen sentrale begrep knyttet til vurderingsteori. Først presenteres sentrale begrep som omhandler ulike formål med vurderinger, før begrep knyttet til vurderingers troverdighet løftes frem. Videre redegjøres det for hva som forstås med begrepene analytiske og holistiske vurderingspraksiser, før tre ulike former for vurdering presenteres. Til slutt omtales noen begrep knyttet til vurdering og motivasjon.

2.2.1 Vurderingens formål

Underveis i et undervisningsforløp vil læreren vurdere eleven både uformelt og formelt. Uformelt i betydning av veiledning, tips og korrigerende underveis i timen, og

formelt som i betydning vurdering av avsluttende fremføring eller innlevering av et arbeid (Vinge, 2014, s. 19).

Begrepene formativ og summativ viser til vurderingsformer som skilles av formålet med dem. Videre følger definisjoner på hva som kjennetegner disse og hvordan forholdet mellom dem kan forstås som et spektrum og ikke rent dikotomisk.

2.2.1.1 Summativ vurdering

Summativ vurdering forstås ofte som en vurdering foretatt på slutten av et prosjekt eller periode. Denne vurderingen skal måle læringsutbytte og har som formål å kategorisere prestasjonen til eleven, for eksempel ved å gi karakter (Cizek, 2009, s. 3). En slik vurdering skal si noe om elevenes kompetanse på et gitt tidspunkt og er som oftest formell. Prøver og tester er typer vurdering man tradisjonelt sett forbinder med summativ vurdering (Vinge, 2014, s. 20), men karakterer satt på blant annet komposisjon, kan og ha en summativ funksjon.

2.2.1.2 Formativ vurdering

Begrepet formativ vurdering har sammen med begrepet summativ vurdering sin opprinnelse hos Michael Scriven i 1967 (Gardner, 2012, s. 2). Formativ vurdering forstås som en vurdering foretatt underveis i et læringsforløp og har som formål å støtte elevens videre læring. En formativ vurdering kjennetegnes av elevaktivitet i hele læringsprosessen, at man identifiserer en elevs sterke og svake faglige sider, vurderingen må brukes til å hjelpe læreren i videre planlegging av undervisningsopplegg samt hjelpe elevene til å lede sin egen læreprosess og styrke deres egenvurderingsevner (Cizek, 2009, s. 4). Formativ vurdering er på bakgrunn av disse perspektivene en prosess som stiller krav til kontinuerlig aktivitet hos både lærer og elev.

Bueie (2015) trekker frem at en summativ vurdering kan ha formative elementer i seg, da man kan se på resultatet av en summativ vurdering som noe en skal eller kan ta med seg videre. Hva som defineres som et læringsforløp og spiralprinsippet i utdanningen er elementer som gjør at man kan forstå ulike vurderingspraksiser både som formative og summative (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 28).

2.2.1.3 Vurdering av-, for- og som læring

I vurderingsteorien snakker man fortsatt om de tradisjonelle begrepene summativ og formativ vurdering, men nyere inndeling; vurdering *av-*, *for-* og *som* vurdering, knytter vurdering nærere opp mot læringsaspektet (Dobson et al., 2009, s. 12). Dobson et al. (2009, s. 12) skriver at vurdering *av* læring er tett sammenvevd med summativ vurdering og omhandler en formell vurderingspraksis der læringsutbyttet karaktersettes og relateres til kontekstuavhengige standarder. Vurdering *for* læring er tett sammenvevd med formativ vurdering. Man ser fremover og bruker underveisvurdering og fremovermeldinger for å veilede elevens progresjon i faget (2009, s. 12). Vurdering *som* læring kan forstås som å utvikle elevens evne til å vurdere egen og andre medelevers læring. Dette kalles ofte egenvurdering og hverandrevurdering. Vurdering *som* læring kan sees på som en del av vurdering *for* læring (2009, s. 13). Man kan også forstå begrepet vurdering *som* læring, i betydning av at vurderingsprosesser dominerer skolehverdagen og tar fokuset bort fra læring; "Assessment as learning, with assessment procedures and practices coming completely to dominate the learning experience and criteria compliance replacing learning" (Torrance, 2007, s. 281). Det er denne siste definisjonen av begrepet vurdering *som* læring som brukes mest i denne oppgaven.

2.2.2 Vurderingers troverdighet

En vurdering av et elevarbeid må være troverdig for å kunne nyttiggjøres på den måten den er tenkt. Blir elevarbeidet vurdert med en tallkarakter, har den som hensikt å fortelle noe om elevens kompetanse og ferdighetsnivå på tidspunktet karakteren ble satt, i tillegg til at den skal rangere elevenes kompetanse i forhold til hverandre. Det er flere aspekter som spiller inn når en vurdering skal vurderes som troverdig eller ikke. Begrepene reliabilitet og validitet blir brukt for å synliggjøre disse aspektene og blir redegjort for i følgende del.

2.2.2.1 Reliabilitet

En vurderings reliabilitet handler om hvor pålitelig, sikker og rettferdig den er. En reliabel vurdering i sin reneste form kan gjennomføres flere ganger på individer eller grupper, og oppnå samme resultat. Eksempler på tydelig reliabel vurderingspraksis er stramt definerte flervalgsoppgaver og detaljerte instruksjoner til elevene om hvordan de skal besvare åpne oppgaver (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 24).

I musikkfaget i ungdomsskolens kreative og skapende deler finner man nok sjeldent flervalgsoppgaver som vurderingsform. Betydningsinnholdet i reliabilitetsbegrepet er sterkt hentet fra naturvitenskaplig tenking og kvantitativ forskning (Vinge, 2014, s. 58). Man kan likevel tilstrebe former for reliabilitet i praktisk-estetiske vurderinger. Herunder kommer element som tydelige vurderingskriterier, strukturert observasjon og dokumentasjon. Det blir også naturlig å tenke reliabilitet i denne sammenhengen som om eleven ville fått samme resultat på vurderingen om en annen lærer vurderte den. Dette kalles inter-reliabilitet (Vinge, 2014, s. 59). Dette handler også om reliabilitet på tvers av elever og skoler, og om en elev ville fått samme karakter på et arbeid om hun gikk på en annen skole (Vinge, 2014, s. 59).

2.2.2.2 Validitet

Vurderingens validitet handler om man måler det man har til hensikt å måle, det handler om vurderingen er gyldig eller ikke. Det vil si om vurderingen passer for formålet den er ment til å vurdere og om den oppnår dette formålet. Dette inkluderer hvordan resultatene av vurderingen tolkes og brukes (Stobart, 2012, s. 233).

Element som vil være med på å styrke validiteten i en formativ vurdering er tydelighet for alle parter rundt hvor man «skal» med læringen, kjent som eksplisitt læring, gjerne med eksempler på hvordan et vellykket resultat ser ut. Mangel på denne formen for klarhet i læringsprosessen kan «true en valid, formativ vurdering siden det kan begrense læringen» (Stobart, 2012, s. 237). Selv om vurderingen kan ha gode intensjoner vil den ikke alltid føre til læring. Validitet handler derfor også om finne ut hva som har bidratt til læring og hva som har kommet i veien for det (2012, s. 241).

Når det gjelder vurdering i musikkfaget trekker Vinge (2014, s. 59) frem innholdsvaliditet (content validity) som spesielt relevant. Standpunktkarakteren til en elev skal settes på bakgrunn av en helhetlig vurdering av elevens kompetanse, kunnskap og ferdigheter knyttet til alle kompetansemålene. Dersom elevens standpunktkarakter er basert på et utvalg av kompetansemålene, og andre er ekskludert vil ikke vurderingen være gyldig. Innholdsvaliditet dreier seg derfor om vurderingen dekker alle emner i faget og ikke enkelte kompetansemål.

Konstruktvaliditet (construct validity) eller områdevaliditet, dreier seg om at lærere har definert det området eller temaet de ønsker å måle med vurderingen. En

komposisjonsvurdering ønsker å måle elevenes ferdigheter knyttet til å komponere, ikke deres spilltekniske ferdigheter på et instrumentet (Vinge, 2014, s. 60).

2.2.3 Analytiske- og holistiske vurderingspraksiser

I vurderingslitteraturen setter man ofte begrepene analytisk-holistisk opp mot hverandre og ser disse i sammenheng for å argumentere for fordelene ved den ene versus den andre, som grunnleggende sett handler om å deres evne til å skape rettferdige og pålitelige vurderinger, samtidig som fagets egenart ivaretas (Vinge, 2014, s. 60). Dette relateres til reliabilitet og validitet. Under følger en redegjørelse for begrepene analytisk og holistisk, i vurderingssammenheng.

2.2.3.1 Analytiske praksiser

Om man følger en analytisk vurderingspraksis bryter man ned læringsmål til enkeltstående kriterier som gjøres kjent, gjerne skriftlig, for eleven før hun starter arbeidet (Vinge, 2014, s. 60). Når læreren vurderer komplekse, varierte elevarbeid, som komposisjoner, gjennom en analytisk tilnærming, vurderer læreren de ulike kriteriene separat, på en kvalitativ måte. Deretter summeres eller legges disse mindre «beslutningene» sammen til en karakter (Sadler, 2009, s. 161). Hensikten med en slik praksis er å sikre en rettferdig og pålitelig vurdering av elevene (Vinge, 2014, s. 61).

Et argument mot en analytisk vurderingsform er at den ikke passer innen alle fag eller emner innen faget. Ikke alle emner lar seg enkelt brytes ned til klare, målbare kriterier. Kreative og skapende deler av musikkfaget er et av disse, og analytisk vurderingspraksis vil derfor kunne være begrensende (Sadler, 1989, s. 132; Vinge, 2014, s. 61). En komposisjon vil ikke kunne vurderes som rett eller galt da den kan inneha mange ulike kvaliteter, der to komposisjoner kan være motsetningsfulle. Begge to vil kunne ha ulike kvaliteter, men vurderes til å være like gode. Vurderingskriterier vil derfor kunne komme til kort når det gjelder å dekke alle mulige aspekter ved komposisjonen (Vinge, 2014, s. 61).

2.2.3.2 Holistiske praksiser

Holistisk vurderingspraksis kan oppleves som en motsetning til en analytisk vurderingsform. I en rent holistisk vurdering fremkommer ikke kriterier før vurderingen. Arbeidet som skal vurderes, for eksempel en komposisjon, blir etter innlevering eller fremføring vurdert etter kriterier fra lærerens «mentale lager» – en

kombinasjon av faglig kompetanse og vurderingserfaring (Sadler, 1989, s. 134; Vinge, 2014, s. 61).

Når læreren vurderer en komposisjon holistisk, bygger hun seg opp en «mental respons» etter hvert som hun vurderer musikken, hun vil derfor bruke de «mentale kriteriene» som trengs i øyeblikket, ut ifra egenarten i de enkelte musikkstykkene samtidig som den helhetlige kvaliteten også blir vurdert (Sadler, 1989, s. 124, 2009, s. 169). Det store omfanget av slike kriterier omtaler Sadler som *multiple kriterier* (1989, s. 124). Mange av disse vil være overlappende, de kan være *uklare* i motsetning til distinktive. Metakriterier (kriterier for å bruke kriterier) kaller Sadler det når man som lærer kan reglene for å bruke (og bryte) kriterier. Dette betyr at man evner å velge ut og bruke de relevante kriteriene som trengs i øyeblikket, for å vurdere det unike elevarbeidet (Sadler, 1989, s. 124). Lærerens bruk av tilpassede multikriterier kan derfor forstås som, og kalles en «metakriterisk vurderingspraksis».

Hensikten med en holistisk tilnærming er å sikre en kvalitativ, autentisk og helhetlig vurdering (Vinge, 2014, s. 61).

2.2.3.2.1 *Connaisseur*

En metakriterisk vurderingspraksis er kun mulig å gjennomføre (godt) om du er «ekspert». Denne ekspertisen; erfaringen i både fagfeltet og vurderingspraksis, bidrar til å muliggjøre en god holistisk vurdering. I vurderingsteorien blir dette omtalt som å være en *connaisseur*, eller en *kjenner* (Dobson, 2010, s. 32). En *connaisseur* er en som bruker et vidt spekter av sanser og erfaringer for å vurdere, og som ikke bare vektlegger et instruksjonelt utbytte, men også det ekspressive utbyttet med fokus på dannelse i prosessen, altså blick på både prosess og produkt og ikke bare produkt (Eisner, 1985, sitert i Dobson, 2010, s. 33). Det er mange tause dimensjoner ved å være *connaisseur* (Sadler, 1989, s. 126) og det knyttes noen utfordringer til dette i vurderingssammenheng: «For mange av musikkfagets tilsiktede læringsutbytter kan det være vanskelig for læreren å verbalisere hva som konstituerer en helhetlig kvalitet, i hvert fall i et språk som kan forstås av ikke-eksperter» (Vinge, 2014, s. 70). Å få andre til å forstå hva den som har vurdert har satt pris på og lagt vekt på, er altså en utfordring innen holistisk vurderingspraksis, og en utfordring for den som er *connaisseur*.

2.2.4 Vurderingsformer

I vurderingsteorien opererer man med ulike vurderingsformer, som omhandler hva vurderingen av eleven blir målt eller sammenlignet opp imot. Disse formene kalles ofte normrelater, kriteriebasert og ipsativ vurdering. Det dreier seg kort sagt om vurderingen sier noe om elevens prestasjon sammenlignet med andre, prestasjonen sett opp imot målene i faget, eller prestasjonen sett opp imot egen utvikling. Det vil kunne være fordeler og ulemper i alle formene og det som kan være en fordel i den ene kan være ulempen ved de andre. Under følger en redegjørelse for disse tre formene, med en fremheving av kriterierelaterte mål.

2.2.4.1 Normrelatert vurdering

Når vurderingen blir fortatt etter normrelaterte prinsipper skjer vurderingen i forhold til de andre elevenes prestasjon. Elevene blir rangert innbyrdes, så lenge minimumskrav er oppfylt (Lauvås, 2018, s. 32). Hanken og Johansen (2021, s. 140) bruker begrepet *grupperelatert* vurdering og beskriver det som om man som lærer legger til grunn et tenkt gjennomsnitt for hvilke ferdigheter man burde forvente at en 9. klassing behersker innen komposisjon, og vil vise hvordan en elev ligger an i forhold til de andre elevene i samme klasse eller trinn. Ulempene vil være at en slik vurdering ikke forteller om eleven har hatt en utvikling eller i hvilken grad eleven har nådd målene som er satt (Hanken & Johansen, 2021, s. 141).

2.2.4.2 Kriteriebasert vurdering

Når vurderingen skjer etter kriteriebaserte prinsipper skjer vurderingen i forhold til fastsatte kriterier eller mål for opplæringen (Lauvås, 2018, s. 32). Hanken og Johansen (2021, s. 141) bruker begrepet *målrelatert* vurdering og trekker frem fordeler og ulemper med at en slik form for vurdering. Fordelen er at den vil kunne fortelle noe om elevens kompetanse i forhold til kriteriene som er satt og ønskede resultater. Det som ikke kommer frem i denne formen for vurdering er hvordan eleven gjør det sammenlignet med andre og i hvilken grad eleven har hatt progresjon. Man kan snakke om ulike typer kriterier, med ulike egenskaper. Videre presenteres to av disse og de sees i lys av instruksjonelle og ekspressive mål.

2.2.4.2.1 Instruksjonelle- og ekspressive kriterier

Instruksjonelle mål er, som begrepet tilsier, presise og tydelige instruksjoner om hva eleven er forventet å kunne eller prestere som følge av undervisningen (Madhaus og

Kellaghan 1992, sitert i Vinge, 2014, s. 64). Ikke alle læringsmål i alle fag lar seg enkelt formulere entydig. Eisner (1985, sitert i Vinge, 2014, s. 64) trakk frem det han omtalte som ekspressive mål. Siden man ikke kan presisere hvilke læringsprodukt man sitter igjen med til slutt i skapende, kreative arbeidsformer, trenger man andre type mål. Ekspressive mål fungerer mer retningsgivende, og «henspiller snarere på læringsaktiviteter der elevene utforsker, prøver og feiler, engasjeres skapende, undrende og kreativt og tillates å fokusere på aspekter ved den respektive aktiviteten som er av særlig personlig interesse for den enkelte elev» (Eisner, 1985, sitert i Vinge, 2014, s. 65).

Det blir i denne sammenhengen mulig å snakke om instruksjonelle og ekspressive kriterier som spesifisering av disse ulike formene for mål, noe denne oppgaven bruker videre.

2.2.4.3 Ipsativ vurdering

Ordet ipsativ stammer fra det latinske ordet for «selv» (Hughes, 2014, s. 72). Ipsativ vurdering er en vurderingsform der elevens prestasjon eller arbeid blir målt opp mot elevens tidligere arbeid. Eleven sammenlignes derfor med seg selv, ikke medelever eller kriterier (Hanken & Johansen, 2021, s. 141; Hughes, 2014, s. 72). Egenvurdering og styrking av elevens egen evne til å aktivt tilstrebe progresjon i læringen er viktige prinsipper i ipsativ vurdering. Selv om ipsativ vurdering først og fremst er formativ av natur, siden læring og utvikling står i fokus, er det likevel mulig å snakke om ipsativ summativ vurdering. Dette ved å sammenligne to arbeid gjort av en elev for deretter å sette karakter på progresjonen, eller å vurdere eleven opp mot progresjonen hun viser ved å jobbe etter individuelle kriterier, tilpasset den enkelte, som deretter karaktersettes (Hughes, 2014, s. 78).

2.2.5 Vurdering og motivasjon

Begrepet «*the backwash effect*» brukes når man snakker om hvilken påvirkning en vurdering har på læringen til eleven (Alderson & Wall, 1993; Dobson et al., 2009, s. 13). Dette innebærer både gode og negative effekter en vurdering kan ha. Negative effekter av summative vurderinger kan virke på to måter ifølge Harlen og Crick (2002, s. 11); direkte for eleven som kan oppleve stress i forbindelse med en vurdering og den negative påvirkningen et lavt resultat kan gjøre med motivasjonen, selvfølelsen og

hvordan eleven arbeider videre i faget, og *indirekte*; effekten den summative vurderingen har på læreren og det som undervises.

Dobson et al. (2009, s. 13) skriver at hvordan en elev mottar en vurdering henger tett sammen med motivasjonen eleven har for å lære. Når det gjelder samspillet mellom vurdering og motivasjon er hovedmålet i vurdering for læring å sørge for at eleven føler hun kan klare å nå de kommende målene (Smith, 2009, s. 31). For å muliggjøre dette må lærer gi en *tilbakemelding* som sier noe om hvor hun er nå (vurdering av læring) og en *fremovermelding* som brukes for å gi føringer for videre læring (2009, s. 31). En summativ vurdering, en karakter på et komposisjonsprosjekt, kan bli brukt formativt når lærer bruker karakteren og muntlig begrunnelse og forklaring, som en tilbakemelding, i tillegg til at lærer og elev snakker sammen om veien videre.

2.3 Tidligere forskning på feltet

2.3.1 Søkeprosess

Søkene etter relevant litteratur har tatt utgangspunkt i problemstillingen. Derfor er det søkt på ord som “music”, “assessment”, “teacher”, “experience” “composistion”, “lower secondary school”, “lower secondary level” og tilsvarende ord på norsk. Søkemotorer jeg benyttet har primært vært ERIC, Google Scholar og Oria.

Etter analyseprosessen ble det behov for å utvide søkene på ord som “practical-aesthetic”, “kunst og håndverk”, “mat og helse” og “summativ”.

Da målet med oppgaven har vært å belyse læreres opplevelse av vurdering, og primært summativ vurdering av de skapende sidene ved musikkfaget i ungdomsskolen, har jeg begrenset søkene til å omhandle ungdomsskole og summativ vurdering.

Jeg benyttet meg også av snøballmetoden, der litteraturlister i doktorgradsavhandlinger og annen fagfelleverdert forskning ble brukt til å finne flere relevante artikler og forskning som kunne sette funnene i perspektiv i diskusjonskapittelet.

2.3.2 Tidligere forskning

Direkte relatert til min problemstilling finner man John Vinges doktorgradsavhandling (2014), som er en «deskriptiv, analytisk studie av musikk lærerens vurderingspraksis i ungdomsskolen». Datamaterialet er samlet inn ved å intervju 14 musikk lærere. Denne

studien utforsker hele musikkfaget sett under ett, slik faget fremstod i henhold til LK06 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). En av målsettingene i studien til Vinge er å «redegjøre for hvordan vurdering i musikkfaget oppleves og praktiseres av musikk lærere» (2014, s. 4). Dette omhandler også det som i forrige læreplan het komponering, og videre følger en kort redegjørelse for funn fra Vinges avhandling som anses som relevant med tanke på min problemstilling og oppgave.

I avhandlingen peker Vinge på at lærerne mener det er sider med faget som er vanskelig å vurdere. Det trekkes frem funn som sier at lærerne problematiserer den sterke koblingen mellom mål, innhold og systematisk vurdering, og peker mot at faren ved en «sterk kobling kan begrense fagets muligheter og redusere betydningen til de aktivitetsformer som ikke passer inn i et slikt system» (2014, s. 310). Lærere i Vinges avhandling forteller at de kjenner forskriften om at kompetansemål er grunnlaget for karakteren. Samtidig uttrykker flere at de kunne ønske de kunne gi litt for arbeidsinnsats (2014, s. 306). Et annet funn som kan trekkes frem er at «lærerne synes det er spesielt vanskelig å vurdere i musikk, da faget betraktes som et fag der følelser og personlig uttrykk står i sentrum. Tingliggjøringen av vurderingsobjektet i form av skriftlige kjennetegn ser ut til å være en styrke i så måte» skriver Vinge (2014, s. 319).

Vinge (2014, s. 321) presenterer et begrep han beskriver som hans bidrag inn i vurderingstenkingen, en forståelse av vurderingspraksis i musikkfaget som *didaktiske selvforsvarsteknikker*. Han anvender Bourdieus krigerske metaforer om strid og kamp når han blant annet tolker lærernes posisjon og handlinger, og forstår de som en del av *spillet om vurderinger* (2014, s. 324).

I spillet om vurdering besitter lærer kapital som kan forstås som hennes erfaring, ansiennitet, menneskelige egenskaper og pedagogiske kompetanse. Oppgaven i feltet kan sies å være å omsette denne kapitalen for elevens beste. Vinge skriver: «I spillet om vurdering kan det se ut som at en vesentlig interesse for læreren er å omsette disse kapitalformene til det beste for seg selv når elevens (og foreldrenes) interesse for best mulig avkastning skaper strid i feltet. I spillet om vurdering er avkastningen først og fremst symbolisert ved karakteruttrykket - det er karakteren det det strides om» (2014, s. 325). Læreren må forsvare seg med ulike midler når posisjonen trues av angrep av andre aktører i feltet, som elev og foreldre. Angrep kan forstås som klager

på karakteren. Selvforsvarhandlinger inkluderer blant annet: å innhente nok, dokumenterbare vurderinger på elevene og gjennomføre vurderinger med objektive avkryssningsskjema, noe som gir «håndfaste» bevis. Det inkluderer også å redusere innholdet i faget ved å prioritere aktiviteter som er lettere å vurdere til fordel for aktiviteter som kan være mer meningsfulle, men vanskelig å vurdere, og å gi høye karakterer, nettopp for å unngå klager. Vinge fremhever forståelsen av selvforsvaret som en metafor og noe som i praksis brukes som et føre-var prinsipp.

Oltedal et al. (2016) undersøker læreres erfaring og opplevelser med vurdering i praktisk-estetiske fag. Dette gjøres gjennom et spørreskjema med åpne spørsmål, besvart av 28 lærere, og semi-strukturerte intervju med fire av disse lærerne. Funn i studien viser at lærerne vektlegger innsats i sine vurderinger i alle de praktisk-estetiske fagene. De viser til at god innsats teller positivt på standpunktkarakteren, hvorpå lite eller negativ innstas får utslag i karakteren på et prosjekt eller et arbeid, men teller ikke negativt på standpunktkarakteren.

Funnene deres viser også at lærere i praktisk-estetiske fag har en tendens til å gi høye karakterer i faget. Dette henger sammen med meninger som går på at alle elevene kan klare minst karakter 3, ved å prøve. Det indikeres at å vurdere elevene etter samme karakterskala som for eksempel matematikk er uønsket, og at en mindre detaljert vurderingsskala hadde vært mer passende.

Det fremheves at flere deler av kompetansemålene ikke er ansett som kompatible med en kriteriebasert vurderingsmåte. Dette skyldes utfordringer med å konkretisere mål i faget til «harde» kriterier og mer uklare mål blir skjønnsmessig vurdert. Dette skiver forfatterne at er en del av det som åpner for å vurdere innsats.

Deltakerne i studien er generelt sett positive til bruk av kriterier i fagene sine. Dette sier forfatterne er et paradoks, da lærerne anvender skjønnsmessig vurdering og områder fra læreplanen utelates, men fremhever at dette kan skyldes at behovet for dokumentasjon er stort når presset om å få gode karakterer er stort fra elever og foreldre, i et klima der klager på karakteren skjer oftere enn i andre fag.

Valgene læreren tar når det gjelder aktiviteter i klasserommet, påvirkes av i hvor stor grad vurderingen kan gi et reliabelt resultat og at mer åpne, kreative oppgaver unngås. Forfatterne skriver at praksisen med å gi høye karakterer i praktisk-estetiske fag bidrar til å fremme faget som et lavstatusfag, og kan være en strategi for å unngå klager på karakteren.

Kapittel 3 - Metode og forskningsdesign

Ordet metode betyr opprinnelig «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I dette metodekapittelet ønsker jeg å redegjøre for de valgene som er tatt, på vegen mot en ferdigstilt masteroppgave. Jeg forankrer oppgaven ontologisk og epistemologisk, før jeg gjør rede for- og begrunner forskningsdesignet. Videre presenterer og diskuterer jeg andre metodiske valg som er gjort knyttet til datainnsamling og analyse, før jeg redegjør for hvordan jeg har kvalitetssikret prosjektet, og hvilke forskningsetiske hensyn som er tatt.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Forskningsprosjektet er forankret i et konstruktivistisk syn på virkeligheten. I dette paradigmet erkjenner man at det ikke finnes en objektiv sannhet, men at flere subjektive sannheter eksisterer parallelt (Hatch, 2002, s. 15). Kunnskap blir anerkjent som noe som er konstruert i samspill mellom mennesker, mellom forsker og deltaker (Hatch, 2002, s. 15). Mitt forskningsprosjekt handler overordnet sett om å komme nærmere informantenes opplevelser knyttet til temaet vurdering av komposisjon i ungdomsskolen. Å forankre prosjektet til et konstruktivistisk paradigme begrunner jeg med at jeg søker kunnskap om de ulike deltakernes kontekstuelle livsverden, samtidig som jeg anerkjenner at funnene vil være skapt i samspill med meg som forsker og deltakerne. Det er til slutt min oppfatning og tolkning av funnene som rapporteres i denne oppgaven, disse ansees ikke som en gitt sannhet. Disse oppfatningene vil kunne endre seg når ny kunnskap kommer til, noe som er i tråd med det konstruktivistiske paradigmet.

3.2 Forskningsdesign

Når det kommer til å forske på, og gå i dybden i menneskers opplevelser og erfaringer, er det hensiktsmessig å velge kvalitativ forskningsmetode (Hatch, 2002, s. 7; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). For å muliggjøre et dypdykk i informantenes opplevelser impliserer det at de må få rom og mulighet til å sette ord på det de selv tenker. Valget falt dermed på å bruke kvalitativt forskningsintervju, som har som formål å forstå sider av informantens perspektiv knyttet til problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Jeg valgte å gjennomføre semi-strukturerte intervju, som åpnet muligheten for

frihet for informanten til å fortelle om sine erfaringer ved vurdering av komposisjon, gjennom åpne spørsmål. Samtidig gav det rammer i form planlagt fokus på enkelte tema gjennom intervjuguiden. Disse rammene sikret at det samlede datamaterialet ble håndterbart i form av flere informanternes tanker og beskrivelser rundt de samme undertemaene, selv om informantene selv stod fritt til å tolke og legge det de selv ønsket i sine svar.

3.3 Innsamling av materiale

3.3.1 Utvelgelse og rekruttering

Arbeidet med å rekruttere deltakere ble satt i gang etter at forskningsprosjektet hadde blitt meldt inn i Universitetet i Bergen sitt system for risiko og etterlevelse, omtalt som RETTE³ (2023). For å tilrettelegge for å samle inn så fyldig data om temaet for prosjektet som mulig, hadde jeg et ønske om at informantene i forskningsprosjektet skulle ha bred kompetanse og erfaring fra musikkundervisning i ungdomsskolen. Kriterier ble derfor skapt for å øke sjansen for dette. For å kvalifisere som informant skulle de derfor være i arbeid som lærer i ungdomsskolen høsten 2022, og ha undervist i faget i minst 5 år. De måtte også ha minst 60 studiepoeng i musikk. Disse kriteriene kan bli sett på som noe strenge da kravet for å få undervise i musikk på ungdomstrinnet er 30 studiepoeng. Dette var jeg bevisst på, og var noe jeg vurderte å endre da det gikk sakte med rekrutteringen i perioder. Men da det finnes flere utdanningsinstitusjoner i Norge som tilbyr årsstudium i musikkfaget, i tillegg til faglærerutdanninger i musikk på bachelornivå, ønsket jeg å holde på disse kriteriene. Jeg anså sjansen som stor for å få godt kvalifiserte informanter om jeg tok tiden til hjelp. Alle fem informantene jeg rekrutterte møtte disse kriteriene.

På forhånd trodde jeg at det skulle gå raskt å rekruttere informanter siden alle ungdomstrinn har minst en musikk lærer. Selv om kriteriene ikke skulle treffe alle disse lærerne, anså jeg antallet skoler som skulle kontaktes som så høyt at det ville være mulig å gjennomføre rekrutteringen effektivt. Informantene endte opp med å bli rekruttert i tre faser, da det skulle vise seg å by på utfordringer å få nok deltakere

³ Se vedlegg 5 for bekreftelse fra veileder på at personopplysninger i masterprosjekt er vurdert, behandlet og registrert i henhold til Universitetet i Bergen sine personvernrutiner.

gjennom den første fasen. I denne første fasen ble det sendt ut forespørsel og informasjon på e-post til rektorer på alle ungdomsskoler og kombinertskoler i en stor bykommune på Vestlandet (se vedlegg 1). Noen rektorer svarte at de ikke kunne prioritere dette grunnet stor forespørsel fra mange masterstudenter, men de fleste svarte ikke. Denne første fasen resulterte i to informanter som selv tok kontakt med meg via SMS og e-post etter å ha fått videresendt e-post fra sin rektor.

I fase to tok jeg kontakt med eget, relevant nettverk gjennom Messenger og forhørte meg om de kunne sende meg i retning av noen som de mente traff kriteriene. Med relevant nettverk menes det personer jeg kjenner eller kjenner til som er aktive i det frivillige musikklivet og/eller er lærere i grunnskolen. Dette resulterte i to nye informanter. Den første av disse svarte på min henvendelse via Messenger. Den andre var en kollega av denne læreren, ved samme skole, som jeg fikk tips om. Det ble reflektert over mulige negative sider ved at to lærere fra samme skole ble intervjuet. Dette kunne gjelde at de for eksempel kunne snakket sammen etter den første ble intervjuet og dermed påvirket hva som kunne bli sagt i intervjuet med den andre. Grunnet forskningsprosjektets tema og omfang ble dette ikke vurdert som særlig negativt, og det ble valgt å ikke forfølge dette videre. I den tredje og siste fasen tok jeg kontakt med skoler via telefon i andre kommuner enn den førstnevnte. Dette resulterte i en informant. Totalt 40 skoler og 6 personer fra eget nettverk ble forespurt om deltakelse.

Etter at informantene hadde meldt seg, ble det sørget for at alle hadde mottatt informasjonsskriv og samtykkeskjema, og alle ble gitt mulighet til å stille spørsmål. Sammen ble vi enige om tid og sted for intervju.

3.3.2 Intervjuguide

Utformingen av intervjuguiden tok utgangspunkt i problemstillingen. Hovedspørsmålet jeg ønsket svar på var, noe forenklet; «hvordan opplever du å vurdere komposisjoner?» Spørsmålene jeg skulle stille måtte både åpne for at informantene selv kunne legge det de ville i spørsmålet, samtidig som det var viktig å sørge for at alle informantene kom inn på omtrent de samme temaene. Dette for å sikre et håndterbart datamateriale, der problemstillingen ble godt dekket. Det ble lagt grundig forarbeid i utformingen av intervjuguiden. Ønsket om fyldig og god data var stor og

kvaliteten på dataene er avhengig av at kvaliteten på mine ferdigheter som intervjuer, og kunnskap om temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). Selv om jeg har erfaring med problemstillingen som musikk lærer i ungdomsskolen, var dette en helt ny situasjon der behovet for bevisstgjøring om temaet meldte seg, også for å kunne øke kvaliteten på intervjuet.

Siden informantene skulle snakke om sine individuelle opplevelser rundt å vurdere komposisjoner var det nødvendig for meg å være bevist på hvilke ulike deler av en vurderingsprosess det kan tenkes finnes, for å muliggjøre å få et helhetlig datamateriale som kunne belyse problemstillingen. Jeg startet med å reflektere over hvilke steg dette kunne være basert på min egen erfaring. De tidlige utkastene inneholdt en vurderingsprosess som startet med hvordan lærernes holdninger og verdier påvirker valgene hun tar når det gjelder vurdering, via planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg med påfølgende underveisvurdering til slutten, der alle vurderinger sees under ett og standpunkt settes. Jeg satt dette opp i listeform (se vedlegg 4) og sammenlignet stegene med lignende steg i en artikkel av Payne et al. (2019, s. 40). Det var nokså godt samsvar mellom disse som gjorde at jeg tok videre utgangspunkt i min liste, men snevret fokuset noe, og inkluderte ikke direkte spørsmål om bakenforliggende holdninger og verdier da jeg tenkte at dette kunne eventuelt komme fra informantene selv gjennom andre åpne spørsmål.

Inspirasjon til strukturen på de ulike spørsmålene ble hentet fra Hatch (2002, s. 103) som beskriver tre typer spørsmål som til sammen danner de essensielle spørsmålene, spørsmålene som vil fange kjernen i problemstillingen; deskriptive, strukturelle og kontrasterende spørsmål. Dette var til hjelp for å lage spørsmål som kunne fange opp data gjennom ulike perspektiv og spørsmålsformuleringer. Intervjuguiden startet med åpnings spørsmål, der informantene fikk fortelle fritt om seg selv og førte videre til oppvarmings spørsmål av en mer beskrivende art, med hensikt å skape en bevisstgjøring rundt temaet. Videre kom ulike nøkkelspørsmål som med varierte innfallsvinkler og spørsmålsformuleringer skulle fange opp tanker om problemstillingen, før avsluttende spørsmål ble stilt med hensikt å runde av intervjuet.

Utformingen av intervjuguiden var lærerik og hjalp med å lære mer om temaet, og samtidig løfte blikket fra lærer til forsker. Intervjuguiden var til nytte for å oppleve

trygghet i at de fleste tema ble dekt, selv om informanten snakket fritt og spant videre når nye tanker dukket opp i samtalen.

Intervjuguiden ble utformet i to faser. Etter første fase gjennomførte jeg to pilotintervju med to tidligere kolleger. Dette var bevisstgjørende både for intervjusituasjonen, spørsmålsformuleringen og transkripsjonsfasen. På bakgrunn av korte analyser av transkripsjonene fra pilotintervjuene, ble intervjuguiden bearbeidet, primært med klargjøring av formuleringer og noen flere spørsmål. Den fikk så sin ferdigstilte form, som kan sees i vedlegg 3.

3.3.3 Deltakere

De fem informantene er ansatt ved fire ulike skoler i to kommuner. De fikk alle pseudonym i analysefasen⁴; Mats, Tore, David, Gisle og Ingrid. Navn, og dermed kjønn, er anonymisert og tilfeldig valgt.

Fire av informantene har jeg ingen relasjon til fra før. En informant ble rekruttert gjennom mitt nettverk. Vår relasjon på tidspunktet hen ble rekruttert og intervjuet gjennomført var at vi visste hvem den andre var, men vi var ikke nærmere kjent.

Mats (35-45) underviser i flere fag og er kontaktlærer. Han har utdannelse fra lærerskole og har mer enn 60 studiepoeng i musikk. Han har undervist musikkfaget i mer enn 5 år. Han jobber i team med andre musikk lærere og han driver med musikk på fritiden.

Tore (30-40) underviser i flere fag og er kontaktlærer. Han har mer enn 60 studiepoeng innen musikk. Det er flere musikk lærere ved skolen han jobber på, han har mer enn 5 års erfaring som musikk lærer, og han driver med musikk på fritiden.

David (50-60) underviser i flere fag. Han har gått lærerskole og har mer enn 60 studiepoeng i musikk. Det er flere musikk lærere ved skolen han jobber på, han har mer enn 10 års erfaring som musikk lærer og han driver med musikk på fritiden.

⁴ I transkripsjonsfasen benyttet jeg tall (1-5) for å indikere informanten, pseudonymene ble skapt i analysefasen.

Gisle (50-60). Han har gått lærerskole og har mer enn 60 studiepoeng i musikk. Han underviser hovedsakelig musikkfaget og er alene med musikkundervisningen. Han har mer enn 10 års erfaring som musikk lærer og driver med musikk på fritiden.

Ingrid (30-40) underviser i flere fag og er kontaktlærer. Hun har gått lærerskole og har 60 studiepoeng i musikk. Hun er alene med musikkundervisningen, har mer enn 10 års erfaring som musikk lærer og driver med musikk på fritiden.

3.3.4 Intervju

Intervjuene ble gjennomført i perioden november-desember 2022. Det ble lagt vekt på at informanten selv kunne bestemme tid og sted for intervjuet, dette for å tilrettelegge best mulig for informanten tidsmessig, spesielt også da noen av intervjuene ble fortatt nærmere jul, ofte en hektisk periode for mange lærere. Tre av intervjuene foregikk på grupperom ved skolen som informanten var ansatt på, ett intervju ble av praktiske årsaker gjennomført på et seminarrom ved universitetet og ett intervju ble gjennomført digitalt via zoom, grunnet sykdom. I alle intervjuene ble det brukt en «Zoom H1n Handy Recorder» lydopptaker, som gav god lyd kvalitet på opptakene. Opptakeren fungerte godt både i fysiske og digitale intervju, i sistnevnte ble det gjort opptak inntil høyttaleren på datamaskinen. Jeg hadde med meg intervjuguiden i papirform i tillegg til en notatblokk og blyant. Det var satt av ca. femti minutt til intervjuene på bakgrunn av lengden på de to pilotintervjuene, i tillegg til en anbefaling om å ikke overstige en time (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132).

Etter at vi hadde hilst, pratet uformelt sammen om løst og fast og satt oss ned, startet alle intervjuene med spørsmål om informanten godtok at jeg tok lydopptak. Videre fulgte en muntlig gjennomgang av det som stod i informasjonsskrivet angående konfidensialitet, oppbevaring av data og samtykkeinformasjon. Samtlige signerte samtykkeskjema før intervjuet startet, i henhold til gjeldene regler. Jeg fortalte litt om gangen i intervjuet og tidsperspektiv, hva de kunne forvente seg, blant annet hva jeg skulle bruke notatblokken til, og at jeg kunne be de gjenta noe de hadde snakket om tidligere. Jeg presiserte også at jeg ikke var på jakt etter spesifikke «fasit-svar», men at jeg ønsket at de skulle fortelle fritt fra sitt perspektiv. Jeg observerte at en informant uttrykte lettelse over denne presiseringen. Denne innledende gjennomgangen ble gjennomført for å skape en forventningsavklaring, og skape trygghet.

Deretter ble intervjuguiden brukt som utgangspunkt for samtalen som utspant seg videre. Etter første intervju ble jeg oppmerksom på at jeg måtte lytte enda mer aktivt til det informanten sa, og unngå å planlegge neste spørsmål i hodet. Som uerfaren intervjuer var det i starten lett å bli opphengt i å rekke over alle undertemaene i intervjuguiden, heller enn å lytte og stille oppfølgingsspørsmål basert på det informanten fortalte. Dette var noe som bedret seg noe i intervju to, men som oppleves som betraktelig bedre i de to siste intervjuene. Noe av dette skyldes også at jeg brukte notatblokken mer hensiktsmessig etter hvert, fra å ikke bruke den så aktivt, til å hurtig notere det jeg oppfattet som viktige nøkkelord de sa, før jeg vendte fokuset tilbake og lyttet. Det ble da enklere å stille oppfølging- og oppklarings spørsmål basert på de ordene de selv brukte, noe som frigjorde meg mer fra intervjuguiden. Etter hvert ble jeg også bedre til å ta meg tid på slutten av intervjuet for å se over intervjuguiden, for å finne ut om noe ikke var snakket om enda, som jeg følte burde bli spurt om. Dette gjorde jeg for å unngå store hull i materialet.

Med økt lytte- og oppfølgingsevne ble resultatet også noe lengre intervju. Både pilotintervjuene og det første intervjuet varte i rundt femti minutt, de siste intervjuene varte i overkant av en og en halv time. Dette har også med variasjonen i personlighet og talemåten til de ulike informantene å gjøre. Dette førte igjen til mye transkribering og stort datamateriale. Men i alt så satt jeg igjen med følelsen av at jeg klarte å komme enda mer i dybden i de siste intervjuene, selv om jeg i etterkant ser at jeg kunne styrt samtalen mer i enkelte situasjoner, for å ha effektivisert intervjuet, og kortet ned lengden.

En frustrasjon jeg opplevde underveis i intervjufasen var den tilsynelatende utfordringen det var for enkelte informanter å holde seg til temaet «vurdering av komposisjon». Etter pilotintervjuene ble jeg minnet på viktigheten av å presisere at temaet for forskningsprosjektet dreier seg om nettopp vurdering av *komposisjon*, og ikke vurdering av andre deler av faget, eller hele faget sett under ett. I de fleste intervjuene måtte jeg presisere ved ett eller flere oppfølgingsspørsmål at de måtte prøve å svare med utgangspunkt i vurdering av komposisjon. Mange uttalte også at de synes det var utfordrende å snakke om dette isolert sett på noen av spørsmålene. Etter en stund ble jeg oppmerksom på den sammenfallende likheten hos informantene ved

at de lett koblet vurdering opp mot andre deler av faget. Der jeg først tenkte at jeg ikke var tydelig nok i formuleringen, innså jeg etter hvert at det gjentakende mønsteret var interessant i seg selv. Jeg forstod at jeg selv var farget av prosessen med å lære mer om temaet og lage intervjuguiden, og ble påminnet praksisfeltets realitet, når det kommer til å ordlegge seg om komplekse og til dels tause deler av faget. I etterkant ser jeg at jeg kanskje ikke burde ha forventet at alt de svarte handlet isolert sett om komposisjon. Komposisjon *kan* henge sammen med andre deler av faget i praksis, f.eks. utøving av musikk ved å fremføre komposisjonen elevene har lagd. Jeg fortsatte å tilstrebe å formulere meg tydelig og lede dem inn på temaet ved behov, for å sikre så gyldige data som mulig, men med en større forståelse for behovet informantene har for å ordlegge seg ut ifra sine erfaringer og opplevelser.

3.3.5 Transkribering

Transkriberingen ble gjennomført etter hvert intervju, da det tok tid å skaffe informanter, og jeg anså det som god bruk av tid å komme i gang med dette.

Transkripsjon fra muntlig til skriftlig form strukturerer intervjuet slik at det er bedre egnet til analyse, og er i seg selv også starten på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Transkripsjonsfasen var lærerik med tanke på min rolle som intervjuer. Jeg endret deler ved senere intervju basert på det jeg lærte av å lytte til og transkribere opptakene. Dette dreide seg for det meste om å bli en bedre lytter, og stille kortere, mer konsise spørsmål, men også viktigheten av å stille oppklarings spørsmål for å sikre en bedre forståelse av hva informanten mente med svaret.

Selve transkripsjonen foregikk ved at jeg brukte lydopptakeren som avspillingskilde og skrev transkripsjonen inn i Microsoft Word. Mange velger å legge lydfilene inn på datamaskinen, og bruker avspillingsverktøy gjennom denne. Overføring fra opptaker til datamaskin er noe som også gjøres med tanke på sikker oppbevaring av filene. Jeg opplevde at avspillingen av lydfilene var svært effektiv ved å gjøre det direkte fra opptakeren. Opptakeren hadde også funksjoner for å justere ned avspillingshastighet som var nyttig i noen tilfeller. Lydopptakeren ble etter endt dag alltid oppbevart i låst skap for å sikre tryggheten til lydfilene, og det opplevdes uproblematisk å gjøre det på denne måten i prosessen. I ettertid ser jeg at jeg burde lagt de inn på datamaskinen for

å ha sikkerhetskopi ved en eventuell teknisk svikt eller uhell med opptakeren eller minnekortet.

Noen intervju tok relativt kort tid å transkribere og andre tok lengre tid. Til dels skyldes dette lengden på intervjuene, men enkelte informanternes stemmebruk, dialekt og talemåte gjorde transkriberingen mer krevende. Ved transkripsjonen av disse krevdes det flere gjennomlyttinger av samme setning for å være trygg på at det som ble sagt, kom med i teksten. De gangene det var for utydelig å høre hva som ble sagt ble dette notert i parentes; (utydelig), bak setningen eller ordet, slik at jeg skulle være observant i videre analyse. Dette skjedde ikke i alle intervju, men på det meste skjedde det fem ganger i ett intervju.

I starten var jeg nøye med å transkribere ordrett og inkluderte gjentakelser, pauser, alle «eh», «hm» og lignende lydord. Etter hvert fremstod det som mer hensiktsmessig og tidsbesparende å notere i en mer formell stil, som var mer lesbar. Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) skriver at det ikke finnes noe fasitsvar på hvilken måte som er den korrekte måten, og at man må spørre seg selv om hva som er mest egnet for sin forskning. Jeg opplevde at ved å ikke fortsette å skrive på en strengt ordrett måte ble transkripsjonen mer lesbar og lettere å «jobbe med». Enkelte steder, der jeg mente det var nødvendig, inkluderte jeg notater av det jeg husket av kroppsspråk og fortsatte å inkludere latter og lyder informantene lagde, som for eksempel smatting som i betydningen av noe negativt eller skuffende. I tillegg noterte jeg lange tenkepauser for å indikere at informanten trengte ekstra tid ved dette spørsmålet.

De ulike informantene omtaler noen ganger noe som kan knytte de til en skole, område eller lignende. I transkripsjonene ble dette anonymisert med andre navn eller på annen måte gjort ugjenkjenkelig eller tatt bort fra teksten. I transkripsjonsfasen ble lærerne omtalt som et tall, f.eks. 2, for å bidra til å opprettholde anonymiteten til de involverte gjennom prosessen.

Intervjuene som skulle transkriberes var av svært ulik lengde, og transkripsjonene varierte fra 7500 ord i det korteste intervjuet og 18000 ord i det lengste. I det siste snakket informanten svært fort. Totalt besto transkripsjonene av 59000 ord.

Informantene som ble intervjuet, hadde ulike dialekter. Selv er jeg komfortabel med å skrive både bokmål og nynorsk, og for den kortsiktige effektivitetens skyld, valgte jeg å transkribere intervjuet på det skriftspråket som lå nærmest dialekten til informanten. Når sitater blir brukt i funnkapittelet er de som var på nynorsk skrevet om til bokmål. I noen tilfeller er sitatene brukt i funnkapittelet forkortet og skrevet litt om for å gjøre de mer lesbare, uten at de mister sin opprinnelige mening.

3.4 Analyse

Analyse er systematisk leting etter mening (Hatch, 2002, s. 148). Analyseprosessen startet med uformell analyse allerede i intervjuprosessen med de valgene som ble tatt i forbindelse med spørsmål jeg stilte til informanten (Hatch, 2002, s. 149). Etter inspirasjon fra Hatch (2002, s. 149) førte jeg en forskningslogg med tanker og refleksjoner både før og etter hvert intervju, som også kan sies å være uformell analyse da denne loggen kunne påvirke valg som ble tatt i senere intervju. Jeg ønsket å benytte en induktiv analyse, som ikke lar seg styre av teori, men heller lar empirien avgjøre hvilke spor man velger å følge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102).

3.4.1 Tematisk analyse

For å systematisere analysen benyttet jeg tematisk analyse, med utgangspunkt i litteratur av Braun og Clarke (2006, 2022). Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (tema) som ligger i et kvalitativt datamateriale, der koding av data skjer i en systematisk prosess med mål om å utvikle temaer (Braun & Clarke, 2022, s. 4). Det er utviklingen av disse temaene som er formålet med analysen. Braun og Clarke skriver at et tema er et «mønster av delte meninger, organisert rundt et sentralt konsept» (2022, s. 77). De ulike temaene skal på ulike måter, til sammen kaste lys over problemstillingen. Fasene i tematisk analyse som beskrevet under er hentet fra Braun og Clarke (2022, s. 35).

1 Bli kjent med dine data; lese gjennom alle transkripsjoner og ta notater om ideer dukker opp underveis.

2 Utvikle innledende koder; en finkjemmet gjennomgang av datamaterialet, med uthenting av de delene av dataene som virker interessante, relevant eller meningsfull for problemstillingen, og gir disse beskrivende navn.

3 Utvikle innledende tema; her begynner man å se etter mønster i kodene, og setter sammen de som virker til å dele fellestrekk som *kan* gi svar på problemstillingen.

4 Utvikling av tema; her går man tilbake til datamaterialet og sjekker at de innledende temaene «gir mening» i møte med datamaterialet på nytt. Radikale endringer gjøres her noe som er ganske vanlig. Temaer kan slås sammen, eller kan deles opp til flere temaer. Her må man også se på relasjonen mellom temaene.

5 Gjennomgang og ferdigstille tema; finjustering av temaene for å sørge for at disse er tydelige og bygd rundt en sterk kjerne. Man skal spørre seg selv «hvilken historie forteller dette temaet?» og «hvordan passer temaet inn i den helhetlige historien til datamaterialet?» Man gir temaet et konsist og informativt navn.

6 Skrive rapport; her skriver man ut funnene og ferdigstiller skriveprosessen. Målet er å sy sammen det analytiske narrativet og levende utdrag fra transkripsjonene for å fortelle leseren en sammenhengende og overbevisende historie om datamaterialet, som svarer på problemstillingen. Denne fasen inkluderer også skiving av alle de andre delene av forskningsrapporten eller masteroppgaven.

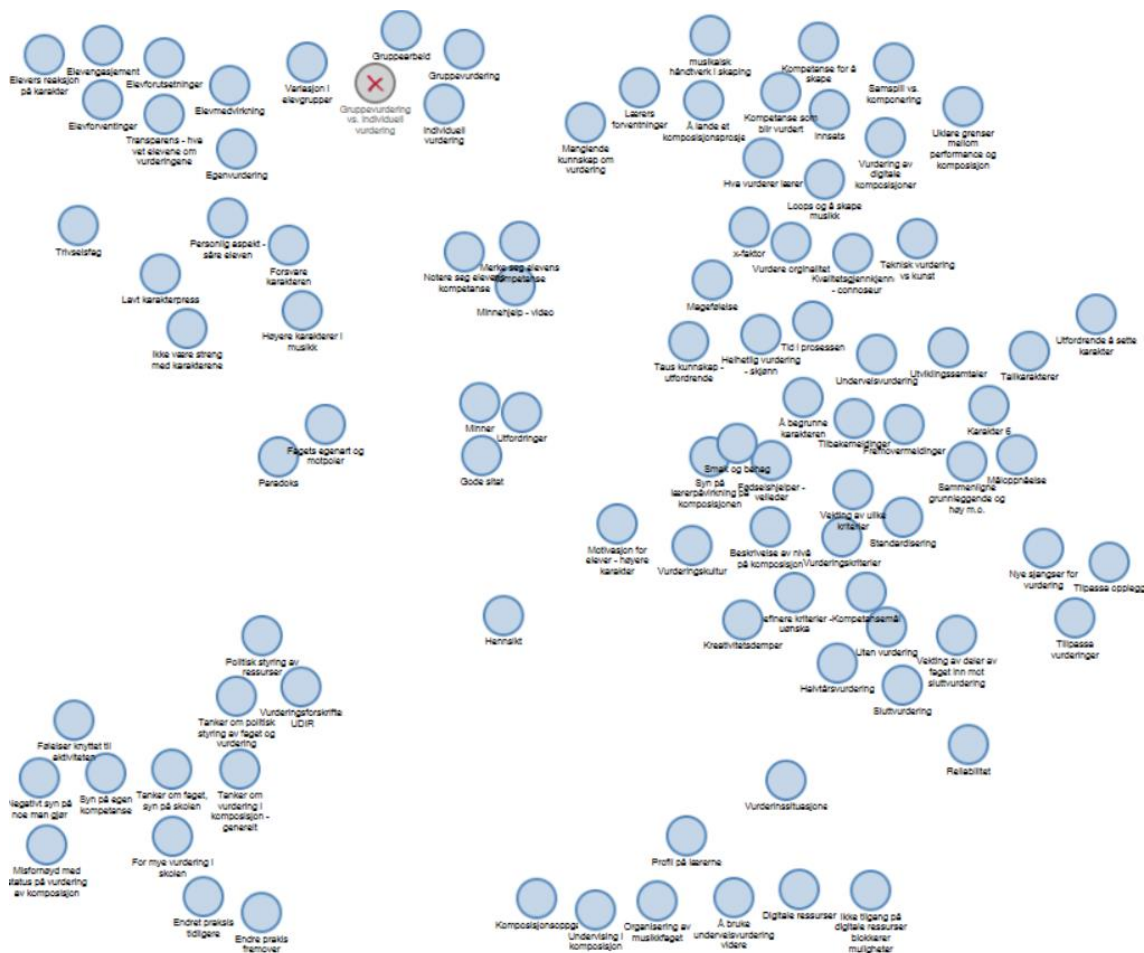
Etter at intervjuene var ferdig transkribert, startet den formelle analyseprosessen med en gjennomlesing av alle transkripsjonene, som anbefalt i fase 1. Dette var nyttig for å danne et helhetsblikk over materialet, noe som i transkripsjonsfasen opplevdes som mer fragmentert. Videre benyttet jeg dataprogrammet NVivo 12 Pro for å kode, systematisere og visualisere analysen videre.

3.4.2 Koding og utarbeidelse av innledende tema

Kodingen endte opp, i tråd med anbefalt arbeidsmåte i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022, s. 36) med å skje frem og tilbake, i flere runder. I fase 2, der jeg skulle utarbeide innledende koder, gikk jeg gjennom alle transkripsjonene og kodet relevante

sitat i henhold til problemstillingen. Det var krevende i starten å føle seg sikker på at det man kodet var viktig eller «riktig», men etter hvert gikk dette lettere.

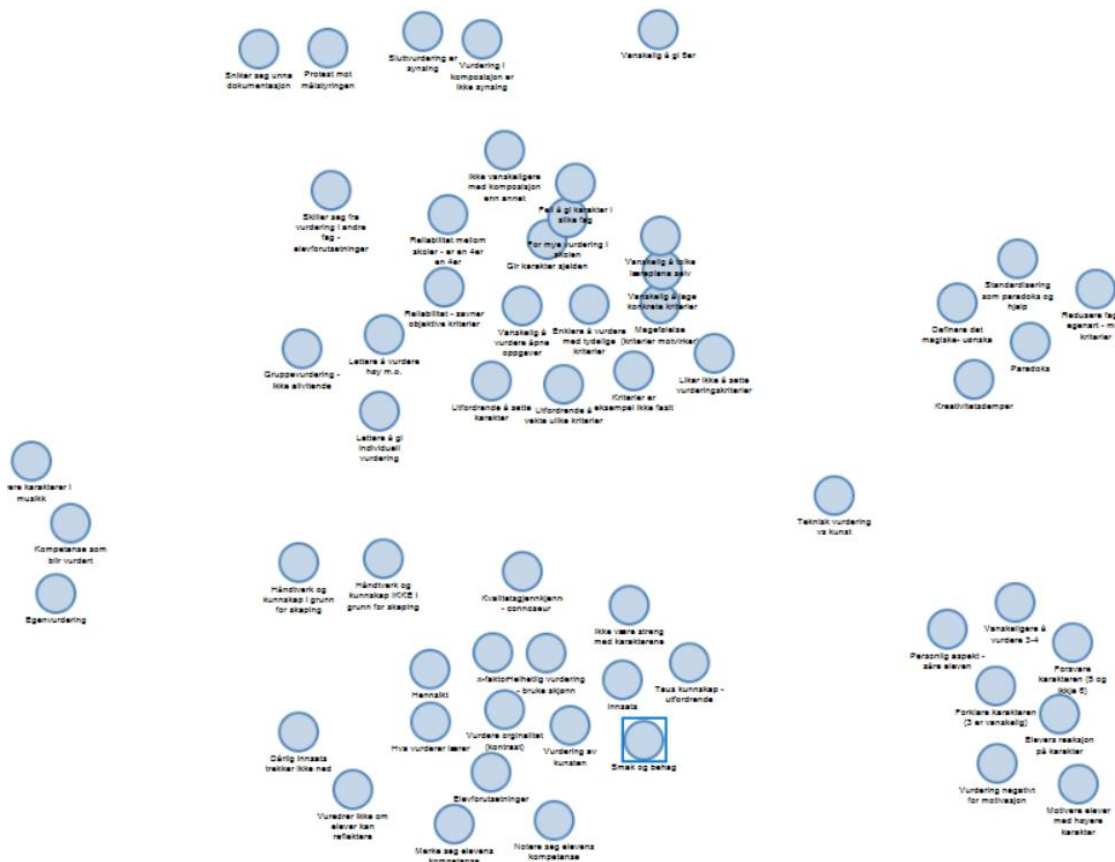
For å starte å utarbeide innledende temaer i fase 3, benyttet jeg meg av tankekart- og klyngekartfunksjonen i NVivo. Tankekart brukte jeg i starten som et visuelt tankeredskap, men det endte med at jeg synes klyngekart var det som var mest hjelpsomt for å se og skape sammenheng mellom kodene. I klyngekartet plasserte jeg ulike koder, manuelt, i separate klynger for å starte prosessen med å skape innledende tema. For eksempel plasserte jeg koder som uttalt omhandlet hva som blir vurdert i samme klynge, og koder som handlet om lærernes følelser i samme klynge. Prosessen med å se mønster og sammenhenger i kodene, og danne forslag til temaer var spennende, men krevende. Slik så det innledende arbeidet med klyngekart ut:



Figur 1 Innledende arbeid med klyngekart

Det opplevdes uoversiktlig og til dels kaotisk å prøve å se sammenhenger mellom kodene i starten, noe figur 1 visualiserer. Jeg erfarte at jeg hadde vært for lite spesifikk med å gi kodene navn, det var derfor utfordrende å utforske mulige tema fullt ut. Til det ble kodenavnene for overflatiske eller for omfattende. Jeg gikk derfor tilbake til fase 2 og koding. Da ryddet jeg opp ved å gi de mer spesifikke navn, flettet noen sammen, separerte en del og ryddet unna noen jeg anså som å være irrelevant. Jeg slettet aldri noe, men flyttet de i en egen mappe, slik at jeg kunne hente de frem igjen ved behov. Jeg erfarte at jeg kunne brukt NVivo mer effektivt fra starten om jeg hadde satt meg enda mer grundig inn i funksjonene som er tilgjengelig, og er lærdom jeg tar med videre.

I neste runde med fase 3 og utarbeidelsen av klyngekart fremsto kodene mer spesifikke og strukturerte. Det var derfor enklere å plassere de i relasjon til hverandre, og prosessen med å videreutvikle innledende tema følte lettere. Slik så klyngekartet ut til slutt:



Figur 2 Siste versjon av klyngekart

Det er nå lettere å se at kodene har blitt satt sammen i relasjon til hverandre i fire ulike områder. Koden i midten, kalt «teknisk vurdering vs. kunst», har funksjon som bindeledd mellom disse fire områdene. Det var med utgangspunkt i denne prosessen og arbeidet med å se mønstre i kodene at temaene ble utviklet.

3.4.3 Utvikling og gjennomgang av tema

Samtidig som arbeidet med å skape temaer foregikk, skrev jeg forskningslogg for å sette ord på tanker og refleksjoner som oppstod. På denne måten fikk jeg sortert og bearbeidet tanker om de mønstrene jeg syns kunne passe som tema. Ved å lage klyngekart og samtidig skrive logg, ble de opprinnelige temaene skapt.

Det ble klart at jeg ville starte med å analysere nærmere og fremheve hva informantene fortalte at de la vekt på i vurderingene. For å analysere og kategorisere dette trakk jeg ut alt som kom frem i utdrag plassert under koden «hva vurderer lærerne» og satte de inn i et Excel-ark. Deretter plasserte jeg det jeg mente hørte sammen i hver sin kolonne og gav de navn som beskrev innholdet, for eksempel «bruk av musikalske grunnelementer» og «kreativitet». Disse kategoriene ble revidert og endret i løpet av prosessen. Dette handlet mest om å flette sammen deler som jeg innså passet sammen, og ta bort noe det ikke var nok data på. Slik så den siste versjonen ut:

Musikkfaglig kompetanse		Personlig kompetanse				
Bruk av grunnelement/teknisk (objektiv)	Musikalsk helhet (ganske obj, noe sub)	Opplevelse (subjektiv)	Innsats og inkludering	Kreativitet	Refleksjoner	Annet
Rytmen passer	Kompleksitet	Låter interessant	Jobber bra	Evne til å se nye veier	Har tanker om det de gjør	Kommer inn på rett sted i fremføring/timing ved spill
Passende tempo	Utvikling i musikken	Låter behagelig	Innsats	At du kommer på de gode ideene	Planer om det de skal	Annerkjenne andre ting enn kriteriene
Rap passer med beat	Gode mønstre som gjentar seg	Hvor god sangen er	Deltakelse	Tenke utenfor boksen	At eleven er oppdatert på arbeidet	Fin sangstemme
Rim i tekst	Melodisk utvikling	Gøy å høre på	Bidrar	Kreativitet	Kunnskap om form	Ting som er viktig for at musikken blir fin
Rytme i tekst	Tydlig budskap	Catchy tekst	At de er med	Lekenhet	Egenvurdering	Utmerker seg utover kriteriene
Passende akkorder	Musikken henger sammen	Catchy melodi	Tar initiativ	Personlighet		
Struktur/Form/Forskjellige deler	Musikken er catchy	Musikken er catchy	Deltar musikalsk			
Variasjon	Helhetlig kvalitet	Musikken groover	Bruke det de kan			
Dynamikk	Musikken formidler noe	Originalitet	Observert som aktiv			
Toneomfang (at det er litt toneomfang)	Lett å forstå musikken	Ikke originalitet	Inkludere andre			
Et vist antall spor (4 egne 1 loop)		Ok med etterligninger	Gjøre hverandre gode			
Klare å følge struktur (tekst)			Sosiale ferdigheter (inkludere i gruppearbeid)			
Om elementer er med i digitale komp.						
Melodi						
Rytme						
Komposisjon						
Melodiseksjon						
Rytmeseksjon						
At det er full komposisjon (mange element)						
En viss lengde (min 1 min)						
Sammenheng mellom melodi og akkord						
Bruke ulike lydkilder (egne og fra nett)						

Figur 3 Utklipp fra analyse og systematisering av hva lærerne uttalte at de vektlegger i komposisjonsvurderinger.

I løpet av prosessen endte dette til slutt opp med å bli strukturert i to hovedområder med tre underkategorier hver. Tanken var i utgangspunktet at disse funnene om hva lærerne sier at de vektlegger i vurderinger skulle ta mindre plass enn de endte opp

som, og fungere mer som et bakteppe for de andre temaene, og bidra til å sette de i en kontekst sammen med teori. Jeg ville derfor ha fire tema i tillegg for å ha nok innhold til å skrive en fyldig oppgave.

Disse fire temaene ble skapt gjennom bruk av klyngekart, og tankeskriving som beskrevet over. Analyseprosessen fortsatte gjennom av skrivingen av funnkapittelet, og vektleggingen av enkelte funn endret seg. Jeg endte opp med tre tema i tillegg til analysen av hva lærerne vektlegger, da jeg endte opp med å bake det ene funnet inn i helheten av de andre. Jeg innså at i stedet for at åpningstemaet (hva de vektlegger) «bare» skulle danne et bakteppe, ble det såpass stort at det fungerer som et funn i seg selv.

3.5 Kvalitetssikring av forskningsprosjektet

Det er essensielt i all forskning å vurdere prosjektets troverdighet gjennom å gjøre rede for forskningens reliabilitet og validitet. Med reliabilitet menes påliteligheten ved forskningen og kan gjøres rede for ved å beskrive forskningens prosesser slik at den kan granskes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Med validitet menes gyldigheten til forskningen og handler om i hvilken grad forskningsmetoden egnet seg til å undersøke det man hadde til hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Videre følger en redegjørelse for hva jeg har gjort for å sikre reliabiliteten og validiteten i forskningsprosjektet og refleksjoner rundt forskningsprosjektets overførbarhet.

3.5.1 Reliabilitet

For å styrke forskningsprosjektets reliabilitet har jeg tilstrebet å vise transparens. Transparens er nødvendig for å muliggjøre at andre kan granske og vurdere prosjektets pålitelighet. Jeg redegjør for prosjektets bakgrunn og gjennom teorikapittelet legger jeg frem og beskriver prosjektets teoretiske rammeverk. I metodekapittelet beskriver og reflekterer jeg rundt forskningsstrategien, i tillegg til å legge frem en detaljert beskrivelse av fremgangsmåten som er brukt for å samle inn, transkribere og analysere datamaterialet. Refleksjoner rundt min rolle som forsker blir tatt opp senere i dette kapittelet. For å legge til rette for å kunne gi en så pålitelig oversikt over prosessen som mulig, har jeg skrevet forskningslogg gjennom hele prosessen, både når det gjelder hva som har blitt gjort, men også refleksjoner over dette i tillegg til min egen

rolle. Dette har både sikret dokumentasjon over prosessen, i tillegg til en dialog med meg selv, med den hensikt å styrke påliteligheten og gyldigheten i prosjektet.

3.5.2 Validitet

Validitet, eller gyldighet, bør sees på noe som skal gjennomsyre- og fungere som kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). For å kvalitetskontrollere gjennom alle deler av prosessen har det vært et viktig fokus for meg å hele tiden være i dialog med problemstilling, forskningsmetode, datamaterialet og meg selv. For å reflektere over gyldigheten gjennom hele prosessen har jeg, som nevnt over, ført jevnlig forskningslogg. Denne var strukturert i ulike undermapper med ulike tema, f.eks. intervju, transkripsjon, etikk, analyse og metode. Dette muliggjorde metablikk på de ulike delene av prosessen og egen rolle, og bidro til å stille kritiske spørsmål underveis, som førte til flere justeringer og endringer for å styrke gyldigheten. Eksempler på dette er gjennomføring og analyse av pilotintervju for å videreutvikle spørsmålene i intervjuguiden, for å sikre spørsmål som enda bedre bidro til å kunne undersøke og svare på problemstillingen. Dette gjelder også arbeidet med å kode og strukturere funn fra datamaterialet, en prosess preget av en vekslende «frem og tilbake» prosess med datamaterialet, med ønske om å utvikle funn som til sammen skulle gi et dekkende bilde av problemstillingen. For å synliggjøre gyldighetene i funnene demonstrerer jeg gjennom strukturen i funnkapittelet at det er dataene i møte med meg som forsker, som danner grunnlaget for beskrivelsene, analyser og tolkning.

3.5.3 Overførbarhet

I kvalitativ forskning vil overførbarhet være knyttet til om beskrivelsene er gjenkjennbar for andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Gjennom tykke beskrivelse er målet at denne masteroppgaven kan fungere som et tankeredskap, der kunnskapen som er produsert kan overføres til andre, i den forstand at den som leser den tilpasser det til sin egen situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239). I mitt forskningsprosjekt har de fem informantene delt kontekstuelle personlige erfaringer og opplevelser. Forskingen er derfor ikke direkte overførbar til andre kontekster. Gjennom tykke beskrivelser og transparens er ett av målene med forskningsprosjektet at den kan fungere som et bidrag til andres tanker om temaet. Dette vil være avhengig av om andre finner

forskningen troverdig, derfor har det vært viktig å arbeide for å sikre høy reliabilitet og validitet gjennom prosessen.

3.6 Forskningsetiske refleksjoner

3.6.1 Forforståelse og forskerrefleksivitet

Før forskningen tar til, bør forskeren reflektere over egen rolle i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Refleksivitet omhandler kritisk refleksjon rundt min rolle som forsker, forskningspraksis og prosess (Braun & Clarke, 2022, s. 5). I starten av forskningsprosjektet reflekterte jeg rundt min egen nærhet til feltet. Min bakgrunn og erfaring som musikk lærer på ungdomstrinnet er årsaken til interessen for feltet og det som har påvirket valg av problemstilling. Denne nærheten til feltet vil ha sine styrker og svakheter. I tråd med et konstruktivistisk paradigme og gjeldende perspektiver og verdier innen kvalitativ forskning, så påvirker min bakgrunn og forforståelse forskningen i alle ledd, fra hvordan problemsstillingen og intervjuguiden ble utformet, hvordan kunnskapen ble til i intervjusituasjonen i samspill med informanten og hvordan materialet ble kodet, analysert og drøftet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 141) slår fast er det nødvendig med kjennskap til temaet for å kunne stille relevante spørsmål og oppfølgingsspørsmål i dialog med informanten. Selv om det flere ganger var utfordrende å stille gode oppfølgingsspørsmål, opplevdes det heller som uerfarenhet i forskerrollen, enn mangel på kunnskap om temaet. Min erfaring med temaet bidro til å stille relevante spørsmål og til å henge med når informanten introduserer tema som ikke jeg hadde tenkt ut på forhånd, eller jeg så nye retninger samtalen kunne ta, slik som muliggjøres i semi-strukturerte intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). På denne ble min kunnskap og erfaring en styrke.

Nærheten til feltet det forskes på kan også by på utfordringer med tanke på å låse seg i tankemønster nærliggende egen erfaring og tidligere praksis, og hindre et mer åpent blikk på materialet. Dette kan gå utover troverdigheten til prosjektet. For å bidra til å distansere meg, og rette fokuset mot forskerrollen og bort fra lærerrollen, var det blant annet viktig for meg å ha teoretiske rammer. Selv om utarbeidelsen av teoretisk rammeverk våren 2022 også kan antas å ha blitt farget av min bakgrunn og

forforståelse, var det nødvendig for å se feltet fra et mer overordnet blikk og i et akademisk perspektiv tidlig i prosessen. Dette bidro blant annet til å utarbeide relevante, åpne spørsmål til intervjuguiden som skulle romme informantenes tolking og subjektive svar. Disse vil også være farget av min erfaring, men gjennom refleksivitet i prosessen med å skape de, og gjennom pilotintervjuer og samtaler med veileder, bidro dette til økt bevissthet, og kan fungere som kvalitetssikring.

3.6.2 Maktforhold og tillit

Man skal ikke betrakte et forskningsintervju som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte parter, men det er ikke dermed sagt at intervjueren utøver makt med overlegg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-53). Makt i denne sammenhengen kan betraktes å være de strukturelle posisjonene i intervjuet, som påvirker hva informanten og intervjueren velger å fortelle eller snakke om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53).

Før intervjuene med informantene reflekterte jeg over hvor mye informasjon om min utdanning og erfaring som musikk lærer jeg skulle fortelle. Jeg endte med å la det være opp til informantene om de ville spørre meg. Det jeg fortalte alle, og som også stod i informasjonsskrivet, var det åpenbare og grunnleggende, at jeg var masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det slik var at jeg var bevisst på at jeg ville farge deres oppfatning av meg med informasjonen jeg gav om meg selv, uansett hvilken art. Siden min tidligere utdanning i de fleste tilfeller kunne tenkes å være lengre og mer inngående på selve musikkfeltet enn hos allmennlærere, ønsket jeg ikke å påvirke et eventuelt asymmetrisk maktforhold mer enn nødvendig. Ved å utelate dette kan man og tenke seg at maktasymmetrien kan ha blitt forsterket. Uansett utfall, var min intensjon å være bevisst på faktorer som kunne påvirke et asymmetrisk maktforhold, som kunne fått konsekvenser for hva informanten endte opp med å dele (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53).

3.6.3 Andre forskningsetiske refleksjoner og hensyn

Dette forskningsprosjektet er registrert i RETTE, som er UiBs system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter. Informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 2) der opplysninger om hva

prosjektets formål er, hvordan data blir lagret, hvem som er kontaktpersoner og hva deltakelse innebærer. Alle informantene signerte et samtykkeskjema og ble informert skriftlig og muntlig at de når som helst kunne trekke seg fra forskningsprosjektet uten å oppgi grunn. Opplysninger om deltakere som oppgitt i samtykkeskjema ble lagret innelåst på veilederes kontor og lydopptakene ble oppbevart på lydopptaker innelåst i et skap. Lydopptak ble slettet etter transkripsjon. Transkripsjonene ble oppbevart i en passordbeskyttet mappe i en skylagringstjeneste.

For å sikre konfidensialitet er det skapt fiktive navn (kjønn er tilfeldig endret) og all informasjon som kunne knytte informanten til arbeidssted eller andre opplysninger ble endret eller utelatt fra datamaterialet.

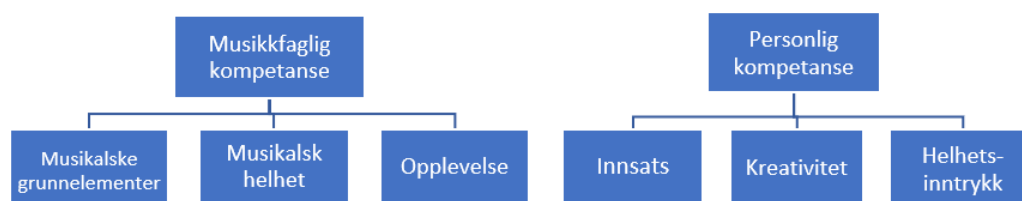
Kapittel 4 - Funn og tolkning

I dette kapittelet presenteres funn fra analysen og en kort tolkning, med kommentarer og spørsmål til videre diskusjon i kapittel 5. I åpningen presenteres funn fra analysen av det lærerne sier de vektlegger når de vurderer komposisjoner. Disse funnene fungerer som et bakteppe for videre funn og blir brukt inn i tolkning og diskusjon. Videre presenteres tre funn; *standardiseringsparadokset*, som omhandler utfordringer ved bruk av eksplisitte kriterier i vurdering av kreative, skapende aktiviteter, *personlig anliggende – «å skuffe elevene»*, som omhandler lærernes opplevelser av negative effekter vurderinger kan ha på elever og til slutt; *«jeg er ikke streng med karakterene»*, som omhandler at mange av lærerne setter høye karakterer i faget. Disse tre funnene ble skapt med utgangspunkt i mønstrene i datamaterialet og er ment til å belyse problemstillingen fra ulike sider. Hele kapittel 4 er bygd opp på en måte som kan forstås som en historie om årsaker og virkninger innen vurdering av kreative og skapende aktiviteter, som lærerne har fortalt om. Dette diskuteres i kapittel 5.

Funnene eksemplifiseres gjennom utdrag fra transkripsjonene. Alle navn (og kjønn) er fiktive og informasjon som kan knytte lærerne til skolene de jobber på er anonymisert.

4.1 Hva sier lærerne at de vurderer? - To hovedområder

Lærerne fortalte i intervjuene om hva de legger vekt på i komposisjonsvurderinger. Gjennom analysen skilte to hovedområder seg ut, der begge områdene har sine underkategorier. Visuelt fremstilt ser strukturen i det som skal presenteres slik ut:



Figur 4 Oversikt over min analyse av hva informantene sier de vektlegger i vurderinger av komposisjon.

Det første hovedområdet dreier seg om elevens «musikkfaglige kompetanse» med underkategorier musikalske grunnelement, musikalsk helhet og opplevelse, og det andre dreier seg om mer «personlig kompetanse- og andre ferdigheter» og handler om innsats, kreativitet og til slutt; helhetsinntrykk.

4.1.1 Musikkfaglig kompetanse

Når lærerne snakker om elevens musikkfaglige kompetanse vist gjennom selve komposisjonen, så forteller de at de hører og ser etter ulike aspekter ved det musikalske sluttproduktet. De fleste forteller at de ser etter om *rytmen passer, variasjon, struktur og dynamikk* i musikken, Tore og Ingrid forteller at det teller positivt om musikken er *kompleks*, og at de ser etter om *musikken henger sammen*. Gisle forteller at han vurderer *hvor god sangen er* og Tore sier det teller positivt om *musikken groover*. Det de forteller om i denne kategorien spenner seg fra det konkrete til en mer subjektiv opplevelse av musikken (se figur 3 i avsnitt 3.4.3). I analysen av de rapporterte vurderingsområdene, har begrepene de forteller de vektlegger blitt stilt opp i relasjon til hverandre. Dette førte til en synliggjøring av at de vektlegger tre underkategorier av musikkfaglig kompetanse; musikalske grunnelementer, musikalsk helhet og opplevelse. Videre følger en redegjørelse og kort tolkning av disse.

4.1.1.1 Bruk av musikalske grunnelement

Musikalske grunnelement kan forklares som musikkens byggesteiner. Elementer som må være på plass, men som stående alene kan virke ufullendte. Sammen skaper de en større helhet og musikalsk mening. Fra et tett perspektiv kan det bety at en tone må spilles med en rytme for å kunne starte å danne en melodi. Fra et litt bredere perspektiv kan det bety at en melodi blir understøttet av en passende akkordrekke, som sammen utfyller hverandre og skaper en større helhet enn om de ble fremført hver for seg. Selve ordet komposisjon kommer av latin og betyr *å sette sammen* (*Det Norske Akademis Ordbok, 2023*) og det assosieres lett med ordet komponenter. Man setter sammen musikalske komponenter eller grunnelementer og strukturerer disse for å skape en sammenheng og helhetlig musikalsk mening.

Lærerne starter ofte å fortelle at når de vurderer elevenes komposisjoner så ser de etter hvordan elevene har tatt i bruk ulike musikalske grunnelementer, og kvaliteten

på disse. Mats foreller om det han starter å se etter når han skal vurdere musikk som elevene har skapt digitalt:

Jeg tenker viss det er noe vi har spilt inn, så er det jo å se, om det er noe som har en rytme eller skal være i et tempo, så er det jo greit å se på det da, om på en måte rytmen passer sammen med melodien. (Mats)

Her forteller han at han ser etter om rytmen i trommesporet eller beaten, har et tempo og rytmikk som samsvarer med melodien, at de komplimenterer hverandre og fungerer sammen.

Tore sier «er det faktisk en A- og en B-del, eller er det bare en saus? Jeg tror det blir litt sånt, litt teknisk kanskje?» Han er på utkikk etter om eleven har strukturert musikken i en tydelig form og uttrykker at han tenker han vektlegger noe teknisk. Ordet teknisk kan her peke i betydning av noe håndfast eller konkret, noe som kan være enkelt å høre om er til stede i musikken eller ikke. Dette bekrefter han senere når han forteller:

Jeg tror det blir litt sånn teknisk som i «jeg hører du spiller helnoter på bassen din gjennom hele låten, kult, men kjedelig, terningkast 4», skjønner du? Mens at det er kanskje mer sånn «ja, så kult at du gikk til åttedeler» på refrenget eller litt variasjon, at det var en rytme i det. Litt teknisk på det nivået tror jeg, ehm...ja, om det er variasjon i spillet og litt sånn, dynamikk. Tror det stort sett blir det. Eller ikke bare tror, det blir jo det. Egentlig. (Tore)

Han reflekterer her over at det som skal til for at kvaliteten på musikken løftes, er at det er variasjon og dynamikk til stede i musikken. Han omtaler grunnelementene som teknisk, og er noe han legger stor vekt på når han vurderer. Senere i samme del av intervjuet bruker han et begrep som kan si noe om hans syn på å vurdere tekniske aspekter: «jeg tror nok jeg for min egen del ofte *reduserer* det ned til litt sånn tekniske ting.» Når han her bruker ordet *redusere* kan det være et uttrykk for en tanke om at musikken som vurderes egentlig omfavner mer enn han ønsker, klarer, eller vil vurdere, derfor blir vurderingen redusert til noe teknisk, og kanskje mer håndfast; noe målbart.

Ingrid gir et eksempel på noe hun mener er et kokret kriterium:

Nå kom jeg på en av kriteriene som er litt greie da, rytmen må være sånn at du faktisk får litt tak på den, at du faktisk kommer inn i rytmen. Det er et helt konkret kriterie da, at jeg klarer å følge den rytmen. (Ingrid)

Utdraget viser at hun ser på rytme og tilstedeværelsen av en god rytmikk i musikken som noe som er et konkret kriterium. Disse utdragene peker mot at lærerne legger vekt på områder ved elevenes komposisjoner relatert til musikalske grunnelement, og spesielt bruken og kvaliteten på disse. For en erfaren musikk lærer kan det ofte være enkelt å høre om disse elementene er til stede i musikken og graden av kvalitet på disse. Disse elementene kan ofte gi en hurtig indikasjon på elevens grunnleggende musikalske forståelse og kompetanse. Grunnelementer er på mange måter målbare og egner seg ofte godt til å standardisere i form av vurderingskriterier, slik som Ingrid trakk frem rytmikk som et konkret kriterium hun tar i bruk. Når Tore bruker ordet redusere om hans praksis som legger vekt på tekniske aspekter, er det et interessant aspekt å diskutere videre, særlig i relasjon til bruken av vurderingskriterier i skapende aktiviteter.

Gjennom analysen ble det tydelig at lærerne også bruker en annen type spesifikke ord og begrep om det de sier de vektlegger i en vurdering. Ord og begreper som omtales her er; *kompleksitet, tydelighet, variasjon og utvikling*. Neste kategori dreier seg om lærernes vektlegging av den musikalske helheten.

4.1.1.2 Musikalsk helhet

I denne kategorien snakker lærerne om vurdering på en måte som kan indikere at de løfter blikket fra detaljnivå til et mer overordnet perspektiv på musikken. Analysen viser at alle lærerne snakker om at de vektlegger helhetlig kvalitet i stor grad i de vurderingene de gjør. For mange av lærerne så uttaler de at dette dreier seg om at musikken har en utvikling i løpet av komposisjonen, at musikken er variert. Flere trekker frem variasjon i form og dynamikk, og noen snakker om at musikken må utvikle seg. David forteller om ett av aspektene han vektlegger når elevene har jobbet med en oppgave som handler om å lage lydbilder til en situasjon i elevenes hverdag:

Ja i de tilfellene der så er det jo, så legger jeg vekt på hva det formidler i hvert fall, at det er lett for tilhøreren å skjønne hva stykket forteller om og hva stykket sier, enten om det er en stemning eller en fortelling om noe konkret, sånn at mottakerbevisstheten da, at det er tydelig det som blir sagt, på samme måte, som en tekst. Det er på en måte det viktigste. Og for at man skal beholde nysgjerrigheten som lytter så må det også være en variasjon og utvikling. Så det er det jeg på en måte, det er den lytteren jeg er når jeg hører etter hvordan det fungerer. (David)

Han forteller at noe av det viktigste han ser etter, er om musikken i seg selv formidler noe til den som lytter. At elevene har mottakerbevissthet og tenker over at den som lytter skal kunne forstå intensjonen med komposisjonen. I tillegg så må det være en variasjon og utvikling til stede for å holde på nysgjerrigheten til lytteren. Han trekker senere frem at man kan ha begge disse uten den andre, men at den musikalske helhetlige kvaliteten oppstår først når begge deler er på plass i musikken.

Ingrid kommer inn på den samme tematikken når hun uttaler at «så jeg har vært litt på at jeg må høre hva det er uten at du skal si det til meg, jeg må skjønne hva slags sang det er.» Dette forteller hun i forbindelse med en oppgave der elevene skulle omforme en enkel, selvvalgt låt. I forlengelse av det David fortalte, vurderer også Ingrid om musikken er tydelig og forståelig for den som lytter. Flere av lærerne snakker om *kompleksitet* i musikken som et viktig element når de vurderer. Ingrid snakker om oppgaven der elevene skal omforme en kjent låt:

Jeg vil ha en melodi, jeg vil ha en rytme, jeg vil ha både en komposisjon, en melodiseksjon og en ren rytmeseksjon, så det må det være, sant. Komposisjonen må være litt sånn full sånn sett. Hvis jeg ber de levere inn en melodi så får de en dårligere karakter enn viss de leverer inn en melodi med en akkordprogresjon under, og da får du dårligere karakter enn om du leverer akkordprogresjon og trommer og bass, og liksom, så kompleksiteten, det blir et vurderingskriterie. (Ingrid)

Ingrid forteller at jo mer kompleks musikken er i form av antall spor med ulik musikalsk funksjon, jo høyere karakterer kan elevene oppnå. Dette er noe hun bruker som kriterium.

Disse funnene kan peke mot at mange av lærerne som er intervjuet tenker at god musikalsk helhet oppstår når elevene mestrer god bruk av grunnelementer sammen med variasjon, utvikling og kompleksitet. Mange legger også vekt på om eleven evner å formidle noe gjennom musikken, som læreren forstår eller tenker gir mening.

Dette peker videre på lytterens rolle som mottaker, lærerens opplevelse av komposisjonene. Dette trekkes frem i tredje underkategori, der lærerne beskriver aspekter ved sin vurdering som kan knyttes til deres rolle som lytter.

4.1.1.3 Opplevelsen av musikken

I den tredje underkategorien av musikkfaglig kompetanse viser analysen at lærerne snakker om aspekter av musikken som kan knyttes til opplevelsen de selv har av

musikken som eleven har komponert. Begrepene mange av lærerne bruker om sine egne opplevelser av musikken er «*låter interessant*», «*låter behagelig*», «*gøy å høre på*», «*catchy tekst*», «*catchy melodi*», «*musikken groover*» og «*hvor god musikken er*». Disse begrepene er nærliggende å knytte til en mer personlig, subjektiv opplevelse av musikken.

Ingrid sier at musikken bør låte «*såpass interessant og behagelig at folk faktisk har lyst høre på det mer enn en gang, at det skal på en måte, det skal være litt gøy å høre på da.*» Utdraget viser at hun kobler kvalitet sammen med en subjektiv opplevelse av at musikken er interessant, behagelig og gøy å høre på. Hun bruker ordet folk om hvem det er som skal oppleve dette, som kan bety alt fra elever i klassen og på skolen, til foreldre og et utvidet publikum eksternt. I en vurderingssituasjon derimot er det lærer som mener noe om sin opplevelse og bruker dette inn i sin karaktersetting og begrunnelse for karakter.

Gisle sier han legger vekt på *hvor god sangen er*. På samme måte som i forrige eksempel er det Gisle, som lærer, som skal mene at sangen er god når han skal vurdere og sette karakter. Når funnene etablerer at lærers opplevelse av musikken spiller inn på karakteren som settes, åpner det for å reflektere over mulige utfordringer som oppstår ved at ikke alle elever nødvendigvis deler de samme opplevelsene av musikken. Smak og behag er et tema som kan åpne for interessante drøftinger knyttet til vurdering av komposisjoner i skolen.

Subjektets opplevelse av musikken trekkes inn som en del i vurderingen, fremstilt noe billedlig sett i dette delkapittelet som et siste sjekkpunkt på reisen fra grunnelement, gjennom musikalsk helhet til opplevelse av musikken.

Videre spekter i vurderingene presenteres videre.

4.1.2 Personlig kompetanse og andre ferdigheter

Dette delkapittelet omhandler at analysen viser at lærerne også vektlegger andre kompetanser og ferdigheter enn det musikalske, i sine vurderinger, når elevene har komponert musikk. Her presenteres funn fra analysen i underkategoriene *innsats*, som handler om at lærerne vektlegger innsats i sine vurderinger, som et ledd i det å skape noe. Samtidig det trekkes fram at man ikke har hjemmel til det i henhold til

opplæringsloven. *Kreativitet* inngår i vurderingene, spesielt i gode vurderinger, og det trekkes frem ulike syn på kreative ferdigheter; som en del av personligheten eller noe man kan trene opp. Helhetsinntrykk handler om den skjønsmessige totalvurderingen lærer gjør før karakteren settes. Dette relateres til holistisk vurdering og det pekes fremover mot noen utfordringer.

4.1.2.1 Innsats

Analysen viser at lærerne bruker en hel rekke begrep for å beskrive aspekter knyttet til elevenes holdninger og innsats i arbeidsprosesser med å lage musikk. *Jobber bra, god innsats, deltakelse, bidrar, tar initiativ, deltar musikalsk og aktiv* er noe av det mange av lærerne sier påvirker vurderingen. Flere trekker også frem sosiale ferdigheter som *å inkludere andre og gjøre hverandre gode* når elevene jobber i grupper med å lage musikk. Tore trekker frem refleksjoner rundt forholdet mellom det å skape og å ha god innsats og sosiale ferdigheter i lys av vurdering, når han sier:

Det står vel i kompetansemålene at å skape, altså det er jo selvfølgelig et slags....det er jo hele den pakken det der, med innsats og sosiale ferdigheter og hele den pakken der som vi liksom ikke skal vurdere, men som selvfølgelig, det skjer jo uansett, altså man gjør jo det. Eller, de henger så tett sammen. (Tore)

Utdraget kan tyde på at han knytter elevenes innsats sammen med det å skape om man ser aktiv innsats som en forutsetning for å skape noe. Han påpeker at man ikke har lov til å vurdere innsats⁵, men poengterer at han ikke kan unngå å legge vekt på dette i sammenheng med at eleven skal skape noe, da det henger så tett sammen. Han reflekterer videre rundt begrepet «å skape» som er brukt i noen av kompetansemålene:

Verbet er jo å skape. Så da skal jeg jo vurdere ut ifra hvor flink de er til å skape, så er det liksom, hva betyr det å skape? Betyr det å få ting til å skje? Eller betyr det at de finner på en kjempefin melodi? (Tore)

Han poengterer at han må vurdere elevene ut fra kompetansemålene.

Kompetansemålet han trolig refererer til i utdraget er: «eleven skal kunne skape og programmere musikalske forløp ved å eksperimentere med lyd fra ulike kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Her stiller han spørsmål ved tolkningen av begrepet

⁵ I henhold til forskrift til opplæringslova, 2020, §3-3.

«å skape» og knytter dette opp mot vurdering av elevenes kompetanse, skal han vekte det som skapingen forutsetter; å få ting til å skje som her tolkes som innsats, eller at de skaper fin musikk, og at det er denne musikken som skal vurderes. Dette kan forstås som spørsmål i en debatt om man bør måle prosess eller produkt i musikkfagets skapende og kreative deler.

Disse to utdragene kan tolkes som at det ligger en spenning knyttet til innsatsbegrepet. På den ene siden trekkes det frem at læreplanen ikke gir rom for å vurdere innsats, men for at elevene skal kunne skape noe, må det ligge en aktiv innstas bak. Det er derfor, ifølge Tore, vanskelig å unngå at innsats inngår i en vurdering; prosessen mot «målet» og innsats i tilknytning til det, kan være like interessant.

Også andre lærere forteller om at de vurderer innsats. Her forteller Ingrid om hva hun tenker om innsats i musikkfaget:

Ja, jeg passer jo meg så godt jeg kan for akkurat det der med innsats for det er jo egentlig ikke lov å vurdere det og det syns jeg, allerede der følte jeg at Kunnskapsløftet var helt på bærtur, mange lærere mistet masse i undervisningen i klassen når innsats ikke skulle vurderes som en fagkarakter, men som en ordenskarakter. Det syns jeg er kjempedumt, jeg tror at mange elever taper på det, for du kan jo gjøre en god innsats selv om du sånn rent musikkteknisk ikke er dødsgod, men du prøver liksom ditt beste da, og det er det jeg har prøvd å snik-innføre når jeg har kutta ut karakter en og to. Alle som gjør en innsats får i alle fall tre. (Ingrid)

Ingrid forteller på lik linje med Tore at innstasbegrepet er noe hun vet at hun ikke har lov til å vurdere i henhold til forskrift til opplæringsloven, og hun problematiserer dette da hun mener mange elever kan ha god innsats i faget selv om den musikkfaglige kompetansen ikke er den sterkeste, noe elevene taper på, i det som tolkes som karaktersammenheng. Hun sier hun selv har tatt grep og sier hun har «snik-innført» vurdering av innsats, kun i musikkfaget. Elevene hennes kan derfor oppnå opp til to karakterer «ekstra» for innsats. Hun begrunner dette senere i intervjuet med ønsket om å motivere elevene til å delta i faget.

Funn fra analysen peker på at lærerne vurderer innsats. Flere problematiserer læreplanens manglende hjemmel for å vurdere innsats, og spesielt problematiseres begrepet «å skape» som i seg selv innebærer en eller annen form for innsats for å

kunne sette noe ut i livet. Karakter tre som «startkarakter» blir brukt av en lærer som insentiv for å motivere til innsats. Dette utdypes og drøftes videre i kapittel 5.

Det reises flere interessante spørsmål rundt begrepet innsats i sammenheng med vurdering av komposisjon. Hvordan skal lærerne egentlig tolke det læreplanen sier om hva læreren skal vurdere, når det kommer til innsats? Hvorfor blir man tilbøyelig til å vurdere innsats, når opplæringsloven er tydelig på at dette ikke er lov? Hvordan påvirker lærernes vurdering av innsats validiteten og reliabiliteten til vurderingene? Dette drøftes videre i diskusjonskapittelet.

4.1.2.2 Kreativitet

Mange av lærerne forteller at noe av det som inngår i vurderinger, spesielt som kjennetegn ved høyere karakterer er når elevene viser kreativitet gjennom komposisjonene. Mats og David trekker frem *kreativitet* og *lekenhet* som noe de vektet positivt i vurderingene. David ser etter om eleven evner å tenke litt utenfor boksen i oppgaven som er gitt.

Altså, det som det henger sammen med er jo selvfølgelig kreativiteten og lekenheten og de tingene, som ikke nødvendigvis trenger å være i utgangspunktet noe med musikken å gjøre, men ideene, at du kommer på de gode ideene som ikke er sånn som de fleste faller for å lage, ... evnen til å se de nye veiene og sånne ting, det har ikke nødvendigvis bare med musikken å gjøre, det har jo litt med deg som person å gjøre, at du liker å utfordre at du ser ting på en litt annen måte og sånne ting, det er jo klart det er en del av mer personligheten også. Men det vil jo bare være positivt. (David)

Han verdsetter at eleven ser løsningen på oppgaven på en litt annen måte enn andre elever gjør. Han er klar på at dette er noe som går mer på personlighet enn på musikken i seg selv. Gisle reflekterer rundt kreativitet og ser det fra et annet perspektiv:

Så tenker jeg, kreativitet eller fantasi, er «much memory about many things.» Så de som har hørt på mye musikk, har et stort forråd av fraser og ting, som de mikser sammen til nye ting. (Gisle)

I utdraget peker Gisle på at de elevene som gjennom livet har erfart mye musikk har en fordel når det kommer til å skape ny musikk. Elevenes kreativitet sees derfor mer i retning av en oppøvd ferdighet. Utdragene kan indikere at kreativitet inngår i vurderingene som lærerne foretar seg, men selve synet på hva kreativitet kommer av, kan skille seg. Synene på om kreativitet er medfødt eller noe som kan trenes opp, er

interessante, også sett i et vurderingsperspektiv. Kreativitet er et viktig begrep når det kommer til skapende musikkarbeid, noe som er synliggjort i musikkfagets verdier i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Har man som lærer et utviklingsperspektiv på læring og utvikling, og tenker at kreativitet kan trenes? Eller tenker man at kreativitet er noe mer statisk du enten har eller ikke har, i ulike grader, i kraft av din person? Kan det tenkes at måten lærerne definerer og tenker rundt kreativitet kan være av betydning for hvordan eller om man vurderer dette?

4.1.2.3 Helhetsinntrykk

Denne kategorien handler om at flere av lærerne snakker om at de må foreta en helhetlig vurdering. Dette er noe annet enn musikalsk helhet som ble omtalt i avsnitt 4.1.1.2. Funnene viser at lærerne snakker om dette på litt ulike måter, flere synes det er krevende å sette ord på det, men noe som brukes er *å vise skjønn*. Utdraget under eksemplifiserer dette temaet, og det er Gisle som reflekterer rundt at han ikke kan unngå å anerkjenne andre ting enn kriteriene i sin vurdering. Han forteller:

For det skal likevel på en måte være en helhet av det, så jeg føler på en måte, jeg føler at det blir en veldig rar matte av det, fordi, igjen, du ser hvor komplisert det er, (...) men jeg føler at jeg har behov for å anerkjenne og sette ord på veldig mange ting som ikke nødvendigvis er en del av kriteriene. Måten folk synger på, det er veldig mange fine ting som kommer frem i en sånn prosess, som ikke på en måte nødvendigvis er de offisielle målene, men som likevel er veldig viktig del av det som er meningen med musikk eller det som gjør at musikken blir fin. Og da er det jo veldig mange sånne ting som tas med i helheten også til sist ikke sant. (Gisle)

Han forteller at det han opplever som fint, for eksempel at elevens musikk fremføres med en vakker sangstemme, blir en del av vurderingen selv om dette ikke var en del av kriteriene. Han bruker begrepet «rar matte» og trekker frem kompleksiteten i vurderingene. Han slår fast at helhetsinntrykket rommer mye og han kan ikke la være å anerkjenne dette inn i en vurdering, og er noe som kommer til slutt i en vurdering.

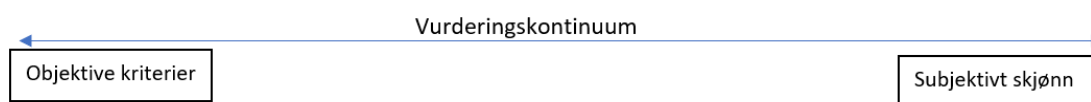
Prinsippet om holisme sier at helheten er større enn summen av alle delene. Dette kan tenkes kommer til syne i lærernes vurderingspraksis av komposisjoner når helheten i arbeidet blir vurdert som veldig godt, selv om kvaliteten på noen kriterier, skrevne eller «mentale», ikke er av høyeste kvalitet (Sadler, 2009, s. 165). Det er helheten som til slutt er det viktigste og noe flere lærerne sier de vektlegger i stor grad.

Gisle snakker om «rar matte». Analysen og funnene kan tyde på at det kan være lærernes opplevelse av at nettopp helheten i musikken, er «større» en elementene som danner den, som kan bidra til opplevelsen av «rar matte» i forbindelse med kriteriebaserte vurderinger av elevenes musikk. Det kan derfor tenkes at lærernes bruk av holistiske vurderinger i en kriteriebasert vurderingsform, kan bidra til å skape noen friksjoner. Dette temaet kan tenkes å være en viktig faktor når det kommer til å forstå kompleksiteten som ligger bak vurderinger av elevenes musikalske arbeid. Dette vil bli diskutert i kapittel 5.

4.1.3 Et vurderingskontinuum

Funnene i mitt forskningsprosjekt tyder ikke på at lærerne vurderer de ulike aspektene ved musikken, i en spesiell rekkefølge, men funnene kan peke på at de både vurderer etter skriftlige kriterier de setter opp, samtidig som de vurderer andre aspekter som ikke lar seg skriftliggjøre eller måles like enkelt, på en skjønnsmessig måte, i en mer holistisk tilnærming.

Dette kan visualiseres gjennom et vurderingskontinuum⁶, inspirert av Nielsens ars-scientia-kontinuum (1998, s. 106):



Figur 5 Vurderingskontinuum

På den venstre siden kan det som enklest lar seg måle plasseres. I en ytterkant kunne man sagt at «alle elever må bruke akkordrekken C, Am, F og G, som utgangspunkt», og vurdere om de har klart å lage denne, og konstruert den musikalsk riktig. Det er et kriterium som ville vært likt for alle elevene. I dette området på kontinuumet befinner man seg i scientia-dimensjonen av faget, som Nielsen skriver om (1998, s. 106). Lengre mot høyre på kontinuumet kan man tenke at man ville vurdert hvordan for eksempel instrumenteringen og rytmikken i den samme akkordrekken fungerte i helheten. Dette

⁶ Vinge (2014, s.75) presenterer et kontinuum han kaller vurderingsteoretisk kontinuum. Mitt kontinuum kan sies å basere seg på en del av hans.

ville vært mer individuelt, og her kommer også det kreative og skapende inn i bildet, på et kriterium som opprinnelig handler om å «kopiere» en akkordrekke. Man beveger seg da inn i ars-dimensjonen (1998, s. 106). Lengst mot høyre vil man da finne den helhetlige vurderingen av hvordan alle de aspektene som lærerne sier de vurderer oppleves, basert på deres metakriteriske bruk av multiple kriterier. Det må presiseres at det er ikke ment her som at man starter å vurdere i en ende på kontinuumet og «jobber seg bortover». Det vil variere hvor på kontinuumet en vurderer til enhver tid og dette vil være kontekstavhengig.

Helhetlig musikalsk kvalitet bygges på et stort spekter av ferdigheter og kompetanse, og vurderingen av den likeså. Et slikt kontinuum over det som vurderes kan visualisere spennet og synliggjøre kompleksiteten i det som vurderes, og samtidig poengtere at ingenting er helt uløselig fra hverandre i hverken skapingen av musikken, ei heller i vurderingen av den.

4.1.4 Oppsummering

Lærerne satt gjennom intervjuet ord på hva de legger vekt på i vurderinger av elevkomposisjoner og reflekterte rundt sin egen praksis og opplevelser knyttet til den. Denne første delen synliggjorde det lærerne samlet har sagt at de vektlegger i sine vurderinger. Dette ble kategorisert i to hovedområder; musikalsk- og personlig kompetanse, hver med sine underkategorier. Analyse av funnene antyder en stor kompleksitet i hva som blir vurdert i praksis. Det lærerne sier blir vurdert av «musikalske kompetanse», vist gjennom komposisjonen, kan sies å spenne fra objektive, målbare, tekniske elementer til subjektive, lite målbare opplevelser av musikken, fra lærers side. I kategorien «personlig kompetanse og andre ferdigheter» sier lærerne at de legger vekt på elevens innsats, kreativitet og helhetsinntrykket læreren sitter igjen med til slutt. Kompleksiteten i det som vurderes kan sett sammen med videre funn, peke mot noen utfordringer som ligger i vurdering komposisjon i musikkfaget.

4.2 Standardiseringsparadokset

I analysen kom det frem at mange av lærerne tenker at skapende prosesser som komposisjon og musikkfagets egenart, kan stå i et motsetningsforhold til kriteriebasert vurdering. Flere av lærerne er kritiske til- eller usikker på bruken av kriterier i oppgaver

der elevene skal lage musikk. Det som omtales som standardiseringsparadokset har derfor sitt utspring i et lærerens kritiske blikk på bruk av kriterier i forbindelse med komposisjon i skolen, og at det kan ligge selvmotsetninger i denne praksisen. Tore uttrykker seg om det han omtaler som et paradoks:

Da er det igjen litt det der, å gjøre det, musikkfaget, som kunstfag, så teknisk igjen da at du kan definere det magiske da, på en måte sant. Det er utrolig vanskelig og det er ikke sikkert det er en sti vi ønsker å gå ned på en måte, eller det er jo ikke det. Så det er jo et paradoks. (Tore)

Her snakker han om musikkfaget som helhet. Han omtaler det som kunstfag og uttrykker skepsis til at faget skal bli så teknisk at det muliggjør definisjoner på «det magiske». Han slår fast at det ikke er noe han ønsker, og at dette oppleves som et paradoks.

Tore avdekker et fagsyn når han omtaler musikkfaget som kunstfag. Dette representerer et fagsyn der musikkfaget anses som et fag som skal romme praktiske, utøvende og skapende aktiviteter, i motsetning til en mer vitenskapelig side, som vektlegger teori. Dette må sees i sammenheng med Nielsens ars-scientia kontinuum (1998, s. 106). Tore bruker også ordet *magisk* om kunsten (musikken). Ved å kalle musikken magisk gir han uttrykk for et musikkfagsyn, der musikkens funksjon kan sies å være noe opphøyet eller til dels uhåndgripelig, i motsetning til noe konkret og instrumentelt. Dette fag- og musikkfagsynet bekreftes i følgende sitat der han ble bedt om å utdype hva han mener er paradoksalt når det kommer til å vurdere elevkomposisjoner:

Det er et paradoks i forhold til å standardisere det sant, når du sier liksom hva er femmer eller sekser i skapelse av musikk, som er kunst, et åndelig, ikke håndfast fenomen. Så ønsket om å standardisere det, som samfunn har, og som kanskje også kan være til hjelp for noen elever, mot særegenheten i at det faktisk ikke er noe som alle, det er jo kanskje ikke en gave alle har sant. Akkurat som det ikke er en gave at alle er gode i matte. Men i matte er det ganske enkelt å lage de standardene. Men kunsten er veldig subjektivt da igjen. Ja, det er jo et lite paradoks der sant. (Tore)

Utdraget viser at Tore mener at paradokset blant annet ligger i det å skulle standardisere et åndelig, ikke-håndfast fenomen. Han trekker frem at samfunnets ønsker om at standarder, forstått i kontekst av samtalen som vurderingskriterier, kan være til hjelp for elever. Samtidig trekker han frem et tydelig elevsyn når han sier at

ikke alle er født med «musikkens gave». Dette elevsynet kan antyde et noe statisk læringssyn. Men synet på musikkfaget som kunstfag, og musikk som magisk; noe opphøyet og uhåndgripelig, kan legges til grunn når jeg tolker hans elevsyn som et uttrykk for at han kan mene at elever i musikkfaget, ideelt sett bør vurderes med utgangspunkt i seg selv (ipsativ vurdering) og ikke vurderes opp mot lokale- og nasjonale standarder (kriteriebasert vurdering). Hans uttalte fag-, musikk- og elevsyn kan antas å være bakenforliggende holdninger og verdier som kan påvirke og forklare hvorfor han opplever deler av vurderingen i faget som paradoksal.

Utdraget kan peke på at subjektivitetens tilstedeværelse i kunstfag kan øke vanskelighetsgraden på å utforme standarder, sett i forhold til et analytisk fag som matematikk, der fagets egenart enklere muliggjør objektive standarder.

I forlengelse av kritisk blikk på bruk vurderingskriterier kan det være interessant å trekke frem hva Mats tenker når han forteller om at bruken av kriterier kan være et hinder for kreativiteten når elevene skal lage musikk:

Men, det er litt sånn der, jeg føler det stopper liksom litt den der kreativiteten da, hvis vi skal sette opp masse vurderingskriterier på det de skal lage, så det blir vel kanskje heller litt sånn enkelt at «dette skal være med» sant, og så ser vi om de har med de tingene, og ja, hva kan vi gjøre bedre. (...) Eller jeg er i alle fall redd for at det skal skje. Vi får kriterier for måloppnåelse, det er veldig sånn der, ja da tror jeg de blir sånn «oi, nå må jeg ha med det, og så må jeg ha med det.» Så vil vi jo egentlig heller at de skal være mer sånn, slippe seg litt løs da, sånn at vi får et mer unikt produkt da kan du si.
(Mats)

Mats forteller at han tenker at mange skriftliggjorte kriterier kan virke hemmende på kreativiteten til elevene, som da blir styrt på en annen måte enn om oppgaven fremstår mer åpen og elevene kan bidra med det de har å komme med selv. Paradokset i dette tilfellet vil være at noe som er ment til å fungere som en støtte og hjelp i læringsprosessen vil kunne virke mot sin hensikt i skapende deler av musikkfaget.

Kriterier har en dobbel hensikt; som veileder for elevene, samt vurderingsverktøy for lærerne. Funnene tyder på at det ligger utfordringer knyttet til flere sider ved bruk av kriterier når det kommer til å komponere musikk. Det uttalte paradokset i utdragene ligger i det å skulle sette opp eksplisitte, instruksjonelle kriterier i et til dels ikke-

målbart tema som komposisjon kan sies å være. Tore nevner i første utdrag at dette ikke er en sti man ønsker å gå ned. Dette kan igjen forstås som at fastsatte kriterier i et skapende, kreativt tema, gjør reliabel og valid vurdering utfordrende. Dette funnet diskuteres videre i kapittel 5.

4.3 Personlig anliggende – “å skuffe eleven”

Dette temaet handler om utfordringer knyttet til lærernes opplevelse av å skuffe eleven gjennom vurderingen. Flere av lærerne kommer inn på at en del av det som kan oppleves vanskelig med å skulle formidle en karakter på elevskapt musikk er at eleven kan uttrykke misnøye og føle seg skuffet med karakteren. Dette i seg selv er nok ikke særegent for musikkfaget, men lærerne trekker spesielt frem den nære, personlige dimensjonen som kan ligge i det at eleven har skapt et kunstnerisk produkt som mulig årsak til vurderingens sårbare natur.

David forteller at han synes det noen ganger kan være utfordrende å sette en tallkarakter på komposisjonene. På spørsmål om han kan utdype hva som er utfordrende med det forteller han:

Det er en ting, det å sette karakter på, men selvfølgelig det der med å få den karakteren tilbake som gjerne oppleves mer skal vi si, nei, ikke personlig, men, jo litt mer sånn. Hvis man har skapt noe så får man en dårlig karakter tilbake så ødelegger det for motivasjonen senere og så videre. (David)

Han løfter frem et aspekt ved vurderingen som kan være utfordrende; at ved å få tilbake en mindre god karakter på noe man har skapt selv så vil det kunne virke ødeleggende for motivasjonen. Dette kan handle om at eleven har investert noe av seg selv inn i det hun har laget, i dette tilfellet musikk. Å få en form for «avvisning» på det kan innvirke på følelsene og eleven kan oppleve vurderingen som svært personlig. Når eleven skaper musikk, tar hun i bruk personlige ferdigheter, kreativitet, fantasi, inspirasjon og komposisjonen kan kanskje sees på som et situert, musikalsk uttrykk for deler av personligheten? Det personlige elementet som ligger i vurderinger av komposisjoner åpner opp for mulig glede på den ene siden og stor skuffelse på den andre. Dette åpner igjen opp for muligheten for å bli motivert på lik linje som demotivert. David trekker frem utfordringer ved å sette karakter og i forlengelsen av det, gi den karakteren tilbake til en elev, som vil oppleve skuffelse og bli demotivert.

Funnene kan tyde på at dette påvirker lærernes følelser og antakeligvis også deres karaktersetting. Dette løftes senere i kapittelet.

Ingrid forteller også om opplevelsen av frustrasjon rundt at vurderingsprosessen kan oppfattes mer personlig, og i forlengelsen av det; skuffende:

Så det er jo det som er at de har jo et øre for kvalitet, de hører nesten bare på glattprodusert popmusikk så de hører jo hva som fungerer og ikke. Men likevel, til tross for at de vet at dette her er ikke dødsbra, så er det noen som blir veldig lei seg når de ser at jeg har vurdert den til karakter tre. Så blir det sånn «umum...» (lager klagelyd) sant, så det er kjempevanskelig. (...) Det er superutfordrende, jeg skulle ønske jeg hadde flere kriterier som oppleves som objektive. For det blir ofte sånn personlig. (Ingrid)

Elevens lytteerfaring knyttes til det hun omtaler som glattprodusert popmusikk. Med den musikalske lytterfaringen er elevene i stand til å høre forskjell på musikk som fungerer og som ikke fungerer, sier hun. Hun opplever at det er vanskelig at elevene blir skuffet når hun setter karakter tre på arbeidet, og hun tror elevene egentlig er i stand til å høre at det musikalske produktet ikke er av den beste kvalitet. Ønsket om mer objektive kriterier melder seg. Utdraget kan antyde at frustrasjonen Ingrid opplever, delvis kan ha utspring i at det både for henne og eleven er aspekter ved grunnlaget for vurderingen som er uklare og utfordrende å sette ord på. Dette kan igjen forklare ønsket om objektive kriterier som kunne fungert som en motvekt mot det tause og subjektive ved vurderingen.

Her forteller Tore om hvorfor han tenker noen elever blir skuffet:

En del blir skuffa (fordi de) tenker nok at de er mye bedre enn de er kanskje? Og det tror jeg også handler om at de opplever at de har det ganske kjekt en del av de (...) Ja, altså «det er så gøy og jeg synes liksom at jeg får til litt så hvorfor er jeg på 4?» det er litt sånn. (Tore)

Tore peker på at skuffelsen kan komme av at elevenes forventning til egne ferdigheter ikke alltid er realistiske. Dette setter han videre i sammenheng med at prosessen med å lage musikken oppleves som moro for mange. Kombinasjonen av at elevene synes det er kjekt å holde på med, og at de føler de får til en del kan føre til skuffelse for noen elever dersom læreren setter en middels karakter, ifølge Tore. Utdraget kan tyde på at klarhet rundt hva som vurderes er essensielt når det kommer til å motvirke skuffelse hos elevene. I praktisk-estetiske fag som musikk kan dette by på utfordringer grunnet

fagets egenart. Dette kommer frem når Gisle reflekterer rundt kriterier, og hva man kan si til elevene knyttet til et opplegg der elevene fremfører en sangkomposisjon de har laget:

Så det å ligge litt bak, litt foran, men det er jo forskjell på det å synge upresist og synge litt bak eller foran på den riktige måten, og hva er det som gjør det, og da kommer disse vurderingskriteriene til kort (...) og det er vanskelig å forklare for en elev alle ting som skjer i musikk. (Gisle)

Her peker han på noe som kan beskrives som en imaginær ytre ramme for hva som kan beskrives gjennom vurderingskriterier. De kommer til kort sier han, og viser til at en elev kan lage en låt som hun fremfører på en måte der rytmikken i melodien noen ganger ligger litt bak slaget. Dette kan gjøres bevist og på musikalsk hensiktsmessig måte, da er det «presist» og godt fremført. Men gjort ubevist så fremstår det som upresist og «feil». Her er det det muntlige veiledningen fra lærer til elev som bør få favor i forhold til det skrevne ords manglende presisjon.

I utdraget over trekker Gisle frem det som kan være en av nøkkelfordringene: «det kan være vanskelig å forklare for en elev alle ting som skjer i musikk.» Dette peker på at lærers evne til å forklare grunnlaget for vurderingene er viktige aspekt ved tematikken, i tillegg til elevenes evne til å oppfatte og forstå det lærer gir tilbakemelding på. Han uttrykker også «jeg opplever at dette feltet er ikke bare sånn synsefelt, men det er ikke med det sagt at det er alltid superenkelt å beskrive for alle.»

Her peker han på at det er mye konkret en lærer kan trekke frem ved en komposisjon som eleven har laget, det er ikke primært synsing, men at selv om det er mye konkret å trekke frem så lar ikke alle aspekter nødvendigvis beskrives enkelt for alle lærere. Dette utdraget poengterer at den faglige ekspertisen som lærer har opparbeidet seg, ikke alltid lar seg enkelt settes ord på, som sammen med den personlige egenarten i komponering, kan åpne for mulig skuffelse og demotivering for noen av elevene.

Dette funnet diskuteres videre i kapittel 5.

4.4 «Jeg er ikke streng med karakterene»

Dette funnet handler om at flere lærere uttrykker at de ikke er streng med karakteren i sine vurderinger. Disse lærerne er samstemt i at de svært sjeldent gir karakter en og to, noen forteller også at de sjeldent gir karakter tre. Funnene kan peke på at

opplevelsen av å ikke være streng kan ha utspring i kompleksiteten rundt det som vurderes, forventinger til elevene og ønske om å motivere til innsats, noe utdragene under kan bidra til å synliggjøre.

Når Mats reflekterer rundt utfordringer med vurderinger i praktisk-estetiske fag kommer han innpå at han ikke anser seg selv som streng med karakterene. Han forteller:

Jeg tenker det er jo veldig utfordrende dette med vurdering, spesielt i sånne type fag som musikk, og kunst og håndverk også. Det å skulle sette de i en sånn «tallbås», sånn «dette kan denne eleven» eller ja, det syns jeg kan være veldig utfordrende. (...) Det er liksom så mye som spiller inn, men jeg har heller vært litt sånn der, jeg har ikke vært så veldig streng med karakterene der, det er sjeldent at jeg gir 3 eller lavere sant. For alle har noe de kan komme med, sant. (...) For det har liksom med at da skal du nesten ikke prøve en gang viss du, ja, og hvor mye kan vi egentlig forvente her, av de. (Mats)

I dette utdraget peker Mats først på at han syns det kan være utfordrende å si med sikkerhet hva eleven faktisk kan i faget og dermed sette en sikker karakter, da det er mye som spiller inn. Deretter trekker han frem at han ikke er så streng med karakterene, at det som regel er karakter fire eller over som settes. Begrunnelsen for dette er ifølge Mats at alle klarer å komme med noe i faget. Han trekker også inn lærers forventning til hva elevene skal klare, og det stilles spørsmål med hvor mye som er realistisk å forvente.

Utdraget over kan antyde at det å anse seg selv som «ikke streng» eller sett fra et annet perspektiv; være «snill» med karakteren, kan ha sammenheng med Mats` opplevelse av at det er veldig komplekst å sette en sikker karakter. Han opplever at det er masse som spiller inn i det eleven lager og dermed også vurderingen. Det kan tenkes at deler at dette påvirker praksisen, som fører til at han ikke er streng med karakterene. Sagt på en annen måte kan dette tolkes som et uttrykk for at fagets vurderingspraksis oppleves så kompleks at det kan føles mer komfortabelt for lærer å legge godvilje til i karaktersettingen, da det er aspekter ved kompetansen til elevene som vanskelig lar seg måle eller bevises. Ved å sette en «snill» karakter vil man også unngå konsekvenser i form av reaksjoner fra elever og foreldre. Dette kan påvirke vurderingens troverdighet. Denne handlingen kan knyttes til Vinges (2014, s. 321) begrep *didaktisk selvforsvar* og vil bli diskutert videre i kapittel 5.

Mats trekker også frem forventninger til elevene i sitatet, i det retoriske spørsmålet «*hvor mye kan vi egentlig forvente her, av de?*» Sitatet kan tolkes som et uttrykk for en tanke om at lærere ikke bør ha alt for *høye* forventninger til hva eleven skal klare. Basert på konteksten i intervjuet, tolkes det som den store variasjonen i elevens forkunnskaper og ferdigheter fra barneskolen, sammen med tanken om at «alle har noe å komme med», gir utslag i Mats sine tanker om at han må være bevisst «*hvor lista ligger*», tilpasse undervisningsopplegg og i forlengelsen vurderinger, slik at flest mulig skal ha en rimelig sjans til å få det til. Men kan det tenkes at lista legges lavt? Utdraget sammen med konteksten i intervjuet kan peke mot at Mats kan mene at det er viktig at lærerne ikke har alt for høye forventninger til hva elevene kan mestre som fører til at man er for streng med karakteren. Dette kan også tolkes som en didaktisk selvforsvars-strategi.

Funnene viser at flere lærere har de samme tankene, om at de ikke er så strenge med karakterene. Gisle sier: «*Men det er vanskelig å forklare en la oss si en 4 er eller en 3 er særlig, og de fleste får ikke dårligere enn fire med meg ofte, jeg er ikke så veldig kjip.*» På lik linje med Mats sier også Gisle at det ofte er karakter fire og opp som settes. Dette etterfulgt av at han uttrykker at han ikke opplever seg selv som kjip med karakterene. Det interessante her er å se dette i sammenheng med hva som ble sagt *før* han uttrykker dette. På samme måte som hos Mats så er det under samtale om at noe ved karaktersettingen er utfordrende, eller som her, utfordringer ved å forklare karakter tre for eleven, at dette temaet dukker opp. Dette kan bidra til å underbygge antakelsen som ble reist i forbindelse med utdraget til Mats over; opplevelsen av å ikke være streng eller kjip med karakteren kan knyttes til en opplevelse av utfordrende kompleksitet i vurderingsformene i faget.

Også Ingrid forteller om tanker rundt det å ikke være kjip med karakterene.

Så har jeg jo beskyttet meg litt mot å være kjip for jeg har sagt at alle som prøver får minst en treer, for det er nok mange elevinnleveringer som strengt tatt hadde vært en toer viss jeg skulle brukt hele karakterskalaen. For du føler at ja, de har skjønt minimum. De har klart å åpne soundtrap, valgt en sånn ferdig loop, og lime den inn. Det er egentlig en toer. Men jeg er grei, vi begynner på tre, for jeg vil at alle skal prøve å gjøre en innstas. (Ingrid)

Ingrid forteller her at hun ikke tar i bruk hele karakterskalaen. I intervjuet kommer det

frem at dette kun gjelder i musikkfaget. Hun sier hun gir karakter tre til flere som egentlig ligger på karakter to, men har valgt å gjøre om på karakterskalaen i håp om å motivere flere til å gjøre en innsats. Ved å gjøre dette uttrykker hun at hun også beskytter seg mot å være kjip. Hun utdyper senere i intervjuet:

Jeg har jo hatt som praksis at jeg bruker ikke karakter en og to på de elevene som faktisk prøver, det har jeg sagt til de i musikk, at jeg vil at alle faktisk skal prøve og gi, by på seg selv i musikk, og det har blitt et sånt fag der de er veldig redd for å drite seg ut, så pleier jeg å si til de den første musikktimen jeg har, "alle som deltar blir vurdert fra 3-6, hvis du ikke deltar i det hele tatt, da får du to eller en om du ikke møter opp. Men alle som gjør en innsats får i hvert fall en treer», og det har egentlig fungert bra, for da er det nesten ingen som ikke prøver og leverer noe, og leverer en komposisjon. (Ingrid)

Ingrid utdyper at årsaken til at hun har endret karakterskalaen i sin vurderingspraksis er knyttet nært opp til motivasjon. Hun sier i intervjuet at hun opplever at elevene har endret holdning de siste årene og flere har blitt redde for å «drite seg ut». For å motivere til innsats i faget bruker hun høyere karakterer som insentiv.

Disse utdragene viser at Ingrid er åpen om at noen av vurderingene av elevarbeid ikke er helt troverdige, basert på kompetansen eleven faktisk har vist, men at hun handler bevisst for å øke motivasjon for deltakelse. Hun sier dette har hatt god effekt i sine klasser. Denne praksisen får implikasjoner for reliabiliteten og spesielt inter-reliabiliteten, det som omhandler karakterens pålitelighet mellom skoler. På grunn av uttalelsene om den endrede karakterskalaen er det overveiende sannsynlig at en elev som kunne oppnådd karakter to på en annen skole i kommunen, ville kunne oppnå karakter tre hos Ingrid. Dette kan i ytterste konsekvens påvirke karaktersnittet og påvirke hvilken videregående skole eleven kommer inn på. Dette reiser kritiske spørsmål rundt vurderingspraksisen, selv om intensjonen kan sies å være god.

Det at så mange av lærerne uttaler at de ikke er strenge med karakteren kan sees i sammenheng med de foregående funnene. Kan det tenkes at sammenhengen mellom kompleksiteten i hva lærerne sier de vurderer, standardiseringsparadokset og at elevens prosess og arbeid er av en særegen personlig art kulminerer i at lærerne «tvinges» til å være ekstra greie med karakterene i musikkfaget?

Funnene kan tyde på at opplevelsen av å ikke være streng kan henge sammen med

opplevelsen av karakterer på skapende arbeid i musikkfaget som utfordrende å sette, utfordrende å forklare, og at innsats vektet tungt ved karaktersetting. Dette kan igjen føre til spørsmål om det kan forekomme en mulig dempet forventning på musikkfaglig (helhetlig) kompetanse og en forhøyet forventning om innsats som grunnlag for karakter? Dette kan sees på som en didaktisk selvforsvarshandling. Videre fører dette til spørsmål om vurderingens reliabilitet og validitet, som diskuteres i kapittel 5.

4.5 Oppsummering

Dette kapitlet har presentert funn fra analysen som omhandlet hva lærerne har sagt de vektlegger i vurderinger av komposisjon, et funn som viser stor kompleksitet og mulige spenninger knyttet spesielt til objektive og subjektive sider ved vurderingene, som også ble løftet videre frem i delkapittel 4.2 om *standardiseringsparadokset*. I funnet *personlig anliggende- «å såre eleven»*, ble effekten av lavere karakterer, de mange tause sidene ved musikk og en ekstra personlig dimensjon ved slikt arbeid, løftet frem som en del av at lærerne opplever at elevene blir såret og demotivert når de får lave karakterer. Til slutt i kapitlet ble funnet *«jeg er ikke streng med karakterene»* presentert og det ble stilt spørsmål ved om noen av årsakene til at lærerne ikke opplever seg selv som streng kan forstås gjennom de komplekse vurderingene, opplevelsen av et standardiseringsparadoks, de tause og personlige dimensjonene ved musikken.

Videre følger kapittel 5, som diskuterer funnene i lys av teori og tidligere forskning.

Kapittel 5 – Diskusjon

Dette diskusjonskapittelet diskuterer funnene presentert i kapittel 4 kronologisk og de diskuteres i lys av teori og tidligere forskning. Som bakgrunn for diskusjonen ligger utfordringer knyttet til lærerens rolle som både veileder og «dommer». Denne dualiteten, der læreren både er den som skal undervise, veilede, motivere og hjelpe eleven til å utvikle seg, samtidig som hun skal kontrollere læringen og sette karakterer, kan gi rom for en rekke utfordringer og konsekvenser. Det kan tenkes at funnene i mitt prosjekt kan være slike konsekvenser.

Videre vil det være drøftingskapittelets retningsgivende mål å diskutere og argumentere for at lærerne opererer med vurderingspraksiser med rot i to ulike vurderingstilnæringer, analytisk og holistisk, der friksjonen dette kan skape, gir utslag i en rekke opplevelser og handlinger (konsekvenser) og diskusjonen legges opp til å forstå funnene i mitt prosjekt som «årsak – virkning».

5.1 Friksjoner i vurderingspraksisen- en utløsende årsak?

Det er et stort spenn i det lærerne sier de legger vekt på når de vurderer. Det ble vist i min analyse i som plasserte funnene inn i to hovedområder; «musikalsk kompetanse» og «personlig kompetanse og andre ferdigheter», begge med tre underkategorier. Om man ser disse i et overordnet perspektiv kan man se de som kriteriebaserte vurderinger og skjønnsmessige vurderinger. De to perspektivene har nær sammenheng med analytiske- og holistiske tilnæringer til vurdering. Kriteriebaserte vurderinger omfatter de mer objektive aspektene ved musikken som enklere enn andre aspekter, kan brytes ned til kriterier og måles. Skjønnsmessig vurdering omfatter de mer subjektive sidene, som lærernes inntrykk og opplevelse av musikken og helheten i arbeidet. Disse plasserte jeg på et vurderingskontinuum for å vise at det som vurderes ikke er «enten-eller», eller er veldig oppstykket i sin natur; det er *en* vurderingsprosess. Flere av lærerne i dette forskningsprosjektet forteller at det er den skjønnsmessige vurderingen av helheten i arbeidet som er det viktigste til slutt.

Det at veldig mange ulike aspekter vektlegges når komposisjon blir vurdert, samsvarer med Sadlers begrep multiple kriterier (1989, s. 130). Selv om musikk som lages i ungdomsskolen er noe annet enn det Sadler referer til, som er vurdering av tekster

som elever har skapt, er prinsippet om multiple kriterier overførbart. Begge handler om et kvalitativt felt, der noe skapes, og der holistiske vurderingstilnærminger er utbredt, i større eller mindre grad. Læreren inntar da en posisjon som *connaissanceur*, eller kjenner, i sin vurdering av musikken (Dobson, 2010, s. 32). Siden informantene i mitt prosjekt har fortalt om et bredt spekter av skjønnsmessige vurderinger, fremstår dette som et uttrykk for deres rolle som *connaissanceur* i en holistisk, metakriterisk praksis (Sadler, 1989, s. 124). Bruken og vurderinger av forhåndspresenterte, skrevne kriterier i vurderingen plasserer deres vurderingspraksis også i den analytiske tilnærmingen.

Analytisk-holistisk fremstilling til tross; en vurdering er *en* analyse fra lærers side. Hensikten med å presentere et kontinuum i avsnitt 4.1.3 er et forsøk på å visualisere at vurderingspraksisen som foretas er nettopp *en* prosess, *en* analyse. Derimot har valgene som tas med tanke på hvordan arbeidet vurderes, *rot* i to ulike tilnærminger, analytisk og holistisk. Dette kommer til uttrykk gjennom hvor på kontinuumet det plasseres, med åpenhet for at noe kan plasseres rundt midten, i tillegg til hver side.

Mønstrene i lærernes fortellinger kan forstås som at de ofte først ser etter de «åpenbare», mer objektive aspektene, som nærmest kan sjekkes av en liste, før de så vurderer disse og andre aspekter, i en helhetsvurdering med en mer holistisk tilnærming. Kriteriene som brukes her, de mentale, kan samsvare med det Sadler omtaler som «uklare» kriterier (Sadler, 1989, s. 124). Videre funn antyder utfordringer med deler av vurderingspraksisen. Hvor oppstår utfordringene?

Det kan tenkes at noen utfordringer stammer fra en vurderingspraksis som bruker elementer fra både analytisk og holistisk tilnærming. Dette støttes av Sadler (2009, s. 164) som skriver om ulike måter dette kan utarte seg. Han trekker frem at det kan oppstå utfordringer særlig om læreren har som mål å gjennomføre både en analytisk valid vurdering på samme tid som en valid holistisk vurdering. Han sier dette vil få konsekvenser. En slik konsekvens kan være å justere den analytiske vurderingen (karakteren) så den «passer bedre» med den holistiske (Sadler, 2009, s. 165). Et annet eksempel kan være konsekvenser som oppstår av at lærer skal vurdere etter kriterier og ender opp med å inkludere andre ting, eller mer enn det stod i kriteriene som var gjort kjent for eleven på forhånd. Han skriver at det å introdusere kriterier er en

kontrakt som i dette tilfellet da må brytes. Noen av disse konsekvensene vil bli omtalt i forbindelse med videre diskusjon knyttet til funn.

Det kan ligge utfordringer i det å bruke kriterier til å vurdere komplekse, skapende arbeid. For å lage kriterier må man innledningsvis bryte ned aspekter ved en komposisjonsoppgave til uttalte mål. I Norge har lærere stor frihet i sitt virke, og det er opp til lærer og skole å utforme undervisningsopplegg og vurderingskriterier (Vinge, 2014, s. 27). Som lærer må man forholde seg til læreplanens kompetansemål og føringer for underveis- og standpunktvurdering i faget. Utover dette står man som lærer fritt til å forme hvordan dette utføres i praksis i sine fag. Da vil kvaliteten på kriteriene være avhengig av lærerens kompetanse og erfaring, både i faget og i vurdering. Men er det slik at en godt utdannet lærer, med lang ansiennitet ikke har noen utfordringer med å lage vurderingskriterier i musikk? Det ligger noen utfordringer i at det ikke er alle deler av faget, som komposisjon, som enkelt lar seg bryte ned til uttalte kriterier. Sadler (1989, s. 123) skriver at i skapende fag som musikk, der det ikke vil finnes noe tydelig fasitsvar på det som lages, så er det ikke hensiktsmessig med tydelig formulerte, nedbrutte kriterier. På bakgrunn av det som blir sagt i intervjuene, kan det tyde på at det er eksplisitte, instruksjonelle kriterier (Madhaus og Kellaghan, 1992, sitert i Vinge, 2014, s. 64) som menes når lærerne snakker om kriterier.

Lærerne i prosjektet forteller også om innsats som grunnlag for vurderinger. Det kommer tydelig frem at flere er oppmerksomme på at innsats ikke skal vurderes i henhold til opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-3), men noen sier det ikke kan unngås. De trakk frem blant annet innsats som noe grunnleggende bak det å skape, i tillegg til at karakterer av enkelte blir brukt for å motivere til innsats, og dermed blir vurdert. At innsats vurderes i musikkfaget støttes av Oltedal et al. (2016, s. 655) som rapporterer at dette gjøres i alle praktisk-estetiske fag og ikke bare kroppsøving, som er det eneste faget som har hjemmel til det (Utdanningsdirektoratet, 2021). Oltedal et al. (2016, s. 657) skriver at en av grunnene til at det åpnes for å inkludere innsats i vurderingene kan forklares med at det brukes nettopp skjønnsmessige vurderinger med uklare kriterier, som Sadler (1989, s. 124) omtaler. Vinges (2014, s. 264) funn kan brukes til å utdype dette når han skriver at en av

grunnene til at man *kan ønske* å vurdere innsats ligger i at utfordringene med å vurdere selve «produktet» fører til at man ønsker å se andre steder etter noe konkret å vurdere. Vinges forskning antyder også forsiktig at innsats kan være en del av det som blir vurdert i musikkfaget (2014, s. 306).

Sett opp imot mine funn kan det tenkes at vurdering av innsats i prosessen blir vektlagt også av denne studiens informanter som en følge av at det er mange friksjoner knyttet til vurderingen av selve musikken. De uklare kriteriene kan bidra til at det er «fristende» å finne noe å vurdere som er mer konkret, som til en viss grad kan dokumenteres og som kan brukes som delvis grunnlag for en karakter.

Diskusjonen reist i dette delkapittelet kan antyde at utfordringer som oppstår, som presentert i kapittel 4, kan ha rot i en friksjon mellom bruken av både analytiske og holistiske tilnærminger til vurderinger av komposisjoner i musikkfaget i ungdomsskolen. Det kan tenkes at denne friksjonen kan bidra til å lede til en endret vurderingspraksis. Dette vil diskusjonen lede videre mot.

Som både avrundning av denne delen og frempek til den neste, siteres Elliot Eisner:

“Not everything that matters can be measured and not everything that is measured matters» (2002, s. 178).

5.2 Et multidimensjonalt standardiseringsparadoks

Jeg vil i denne delen av diskusjonskapittelet bryte ned begrepet standardiseringsparadoks omtalt i avsnitt 4.3 ved å diskutere for hvilket område og for hvem det kan tenkes at et paradoks er gjeldende. Siden dette kan tenkes å gjelde for flere områder, utvider jeg derfor begrepet til å forstås som et multidimensjonalt standardiseringsparadoks. Begrepet forstås på bakgrunn av at flere blir påvirket; eleven; hvis kreativitet kan bli hemmet, og lærer; som kan føle hun må vurdere på tross av fagets egenart. Kriterienes doble hensikter og paradoksene som følger blir diskutert i avsnittene under. Deretter løftes det frem et perspektiv på hvorfor man også kan anse kriteriebasert vurdering i kunstfag som paradoksalt sett fra systemnivå.

5.2.1 Elevens målorientering og musikkens individuelle preg

Man kan starte å forstå standardiseringsparadokset når det gjelder eleven, gjennom noe Mats fortalte i avsnitt 4.3. Han mener at mange skriftliggjorte kriterier kan fungere

hemmende på elevens kreativitet. For å belyse dette kan man ta et steg tilbake og se på hensikten med bruk av kriterier. Et av prinsippene bak vurdering *for* læring er at eleven skal forstå hvor vi skal med undervisningen, hva som skal være hensikten med opplegget og vite kjennetegn på måloppnåelse. Dette kan gjøres blant annet gjennom at eleven blir presentert for ulike kriterier (Black & Wiliam, 2009, s. 4). Hensikten med kriteriene kan sies å være til hjelp og støtte for eleven i læringsprosessen. Mats stiller seg derimot kritisk til bruk av kriterier. Kan det tenkes at slike kriterier i enkelte tilfeller kan frata eleven noe av muligheten til å selv forme musikken fritt, basert på frie valg og ønsker, og dermed kan virke hemmende? For å undersøke dette spørsmålet kan det sees til Egelandsdal og Riese (2020, s. 12) som skriver; "...a strong focus on control through predefined learning outcomes and criteria could inhibit the very process that leads to creative knowledge development, favouring the reproduction of knowledge and conformity instead." Forfatterne understøtter her at en slik hemmende effekt kan finne sted ved bruk av tydelige læringsmål og kriterier. Dette kan sees i lys av Torrance (2007, s. 291) som skriver at man har (i en engelsk sammenheng) flyttet seg fra et fokus på vurdering av læring, gjennom vurdering *for* læring til nå; vurdering *som* læring. Med vurdering *som* læring i denne sammenhengen menes det at vurderingsprosesser helt og holdent dominerer elevens læringshverdag og at «kriterieoverholdelse» (min oversettelse av criteria compliance) erstatter læring. Forskningsartikkelen det er vist til over, kan være av relevans for nettopp den opplevelsen Mats uttrykker. Kritikken mot eksplisitte, instruksjonelle mål kan belyses gjennom Vinge som skriver: «vi kan ikke vite hvilken retning et skapende arbeid vil kunne ta eller hva elevene vil «bringe til bordet» (2014, s. 65). Noe som er ment som en hjelp for eleven kan bli en trussel. Utstrakt bruk av instruksjonelle kriterier kan derfor tenkes å bli oppfattet som en trussel mot elevenes utvikling av selvstendige, kreative, estetiske, og skapende ferdigheter. Denne backwash-effekten kan peke mot at slike kriterier i skapende deler av musikkfaget derfor vil kunne være paradoksalt, da en del av hensikten med musikkfaget er å gi elevene mulighet til å utvikle nettopp disse ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Vinges funn peker også på nytten kriterier kan ha for elevenes opplevelse av å «vite hva som skal til» slik hensikten bak bruk av kriterier i vurdering *for* læring er tenkt. Derimot

knytter han dette nært sammen med elevens opplevelse av å vite hva som skal til for å få en bestemt karakter (2014, s. 297). Det er en del av det som Torrance omtaler som «criteria compliance replacing learning» (2007, s. 281). Da kan man tenke at en bieffekt ved bruk av kriterier kan bli et sterkt fokus på å oppfylle kriteriene og nå målene, på en mulig bekostning av utvikling.

Som standardiseringsparadoks for eleven kan bruk av kriterier knyttes til både kreativitetshemmende effekt og til å fremme en resultatorientert kultur heller enn et individuelt utviklingsperspektiv.

5.2.2 Lærerens vurderingsdissonans

Tore uttrykte i avsnitt 4.3 at det å gjøre musikkfaget, som kunsthøgskole, så teknisk at du kan definere det magiske er en sti vi ikke ønsker å gå ned. Utsagnet tolkes som en fortvilelse over det som kan gå tapt dersom kunsten filtreres gjennom en analytisk vurderingsform. Paradoksene fra lærerens perspektiv er for det første knyttet til synet på instruksjonelle kriterier som uegnet i enkelte fag. Dette er knyttet til tanken om at det ikke er hverken hensiktsmessig eller mulig å bryte ned ønskede læringsmål innen skapende og kreative felt til eksplisitte kriterier. Tenker man paradokset videre knyttes det til implikasjonene det førstnevnte kan føre til i vurderingsprosessen, for eksempel som en backwash-effekt for elevenes læringsprosess som omtalt i forrige delkapittel. Dette kan oppleves som urovekkende og uønsket fra lærernes side, da dette vil gå imot pedagogiske grunnverdier som handler om at læreren ønsker å motivere og løfte elevene frem. For det andre; når læreren skal vurdere elevenes komposisjon vil bruk av vurderingskriterier fungere som et vurderingsverktøy når karakteren skal settes. Instruksjonelle kriterier vil komme til kort når det gjelder elevenes skapende arbeid. De har ikke rom for å omfavne de variasjonene som muliggjøres gjennom elevens unike komposisjoner. Dette vil også påvirke vurderingene som heller ikke kan vektlegge og belønne kreative sider ved arbeidet i utstrakt grad. Det som da kan ende opp med å være grunnlaget for karakteren, kan derfor tenkes å være en redusert form av faget. Dette støttes av Vinge som skriver:

(...) som vi har sett vil det for mange av musikkfagets læringsaktiviteter være vanskelig å være tilstrekkelig presis slik at tolkningsrommet i vurderingsarbeidet tilsvarende vil oppfattes som lite. Men enhver begrensning av handlingsrommet for utøvende og skapende musikkaktiviteter for å tilpasse krav om eksplisitte vurderingskriterier, vil kunne tolkes som en

form for reduksjonisme som i denne sammenhengen vil fremstå som en selvforsvarsstrategi. (2014, s. 333)

Dette kan belyse Tores kommentar i avsnitt 4.1.1.1 der han uttalte at han ofte reduserer vurderingene til «tekniske ting». Dette kan antyde at innholdet i faget og vurderingene tilpasses for å muliggjøre vurderinger etter eksplisitte kriterier.

Hva skjer når ikke vurderingskriteriene kan være dekkende for de komplekse og varierte arbeidene? Det må skjønnsmessige vurderinger til for å klare å omfavne helheten i arbeidet. Funnene mine viser at dette skjer hos flere av lærerne, som en følge av fagets egenart og behovet for å sette ord på eller inkludere det som ikke kan gjelde for alle gjennom skriftlige kriterier, noe som støttes av Vinge (2014, s. 213) og Oltedal et al. (2016, s. 657).

Mange får altså behov for å bruke holistiske tilnærminger i vurderingen. Gisle sier i avsnitt 4.2.3 at han synes det blir «rar matte» når man skal vurdere etter kriterier, da han har behov for å anerkjenne mange ting som ikke er en del av kriteriene. Som nevnt i kapittel 4 kan dette forstås gjennom prinsippet for holisme. Prinsippet handler i bunn om at man ikke kan se på enkeltdelene isolert sett, men må se på hvordan de fungerer sammen. Den erfarne læreren, som *connaissanceur*, eller kjenner, må se forbi enkeltdelene og vurdere helheten. Funnene kan tyde på at både skjønnsmessige vurderinger og kriteriebaserte vurderinger problematiseres i noen grad av informantene. Konklusjonen i avsnitt 5.1.1 antyder at utfordringer som oppstår kan ha rot i en friksjon mellom bruken av både analytiske og holistiske tilnærminger i vurdering av komposisjon.

Funnene og diskusjonen i dette avsnittet kan antyde at denne friksjonen får lærere til å oppleve en slags analytisk/holistisk-dissonans i sin vurderingspraksis, en vurderingsdissonans⁷. Dette kan igjen være en mulig årsak til videre utfordringer. Helhetlig sett kan denne diskusjonen også føre til spørsmål om vurderingenes reliabilitet og validitet, noe som blir diskutert senere i kapittelet.

⁷ Definisjon på dissonans; "inconsistency between the beliefs one holds or between one's actions and one's beliefs." Merriam-Webster. (2023). *Dissonance*. merriam-webster.com. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dissonance>

5.2.3 Systemet og standardiseringsparadoksens ringvirkninger

Standarder kan sees i lys av et neo-liberalt styresett, der utdanningssystemet er preget av markedsøkonomiske tanker som blant annet målbarhet, kunnskap og læring som «produkt», fokus på testing og internasjonal sammenligning av resultater (Riese et al., 2022, s. 5; Torrance, 2017, s. 85). En måte å se lærernes vurderingsdissonans på er at de blir stående mellom barken og veden, når systemet de jobber under forteller de at de skal vurdere (og dokumentere) på en måte, mens faget (og elevene) krever en annen måte. De kvantitative vurderingene som kan sies å ligge under de neo-liberale verdiene må «kjempe» mot de kvalitative vurderingene som ligger blant annet i kunstfagernes natur. At lærerne ønsker, og tar i bruk skjønnsmessige vurderinger, som en del av en kvalitativ vurdering er legitimt og nødvendig i faget i seg selv, men aspekt ved disse vurderingene gjør at de ikke egner seg så godt i systemets foretrukne måter, der spesielt dokumenterbarhet er viktig. Ringvirkningene av systemets behov for- og bruk av standarder synliggjøres gjennom paradoksene som påvirker både elever og lærere som diskutert i delene over.

5.3 «Å såre eleven»- på vei mot et didaktisk selvforsvar?

I kapittel 4 presenteres et funn som omhandler «Et personlig anliggende – å såre eleven». Tittelen har en dobbeltbetydning; det er ikke bare eleven vurderingen er personlig for, det kan også påvirke læreren. Når David forteller en elev at hun fikk karakter 3 på komposisjonen sin, er det eleven som blir direkte berørt i form av at den kan skape negative effekter for motivasjon, selvfølelse og videre læring gjennom backwash-effekten. Påvirkningen det å gi tilbake en lavere karakter har på lærer er indirekte, og i dette tilfellet med David tyder det på at slike tilfeller kan oppleves sårt. Dette støttes av Vinges funn som sier at lærere uttrykker at det er sårt å gi elevene dårlige vurderinger (2014, s. 337).

Om det legges til grunn at karakterer i seg selv, uavhengig av fag, potensielt har en negativ effekt på motivasjon og læring (Harlen & Crick, 2002, s. 11) kan det også diskuteres om komposisjoners (og andre skapende aktiviteters) mer personlige aspekt tilfører en «ekstra» dimensjon til det som lages, og derfor er mer utsatt for å gjøre opplevelsen av en dårlig karakter *enda* mer skuffende og sår.

5.3.1 Opplevs vurderingen ekstra sårende for eleven – og i forlengelsen også lærer?

Det er ikke dette forskningsprosjektets formål og intensjon å si noe om elevenes opplevelser, det er lærerens opplevelser som står i sentrum. Men siden flere lærere opplever at elevene blir ekstra skuffet og såret ved spesielt dårlige vurderinger i musikkfaget, og det kan tyde på at de selv føler at dette er vanskelig og sårt, bør temaet diskuteres. Dette berører spesielt lærerens doble rolle som både veileder og som dommer, en som skal løfte elevene frem på den ene siden, og på den andre en som skal vurdere og bedømme det eleven viser, og til slutt skal sette standpunkt.

Swanwicks (1994, s. 29) kunnskapsformer kan sette oss på sporet av et aspekt ved den personlige siden av problemstillingen; vi anvender blant annet en intuitiv form for kunnskap for å skape musikk. Den intuitive kunnskapen er basert på tidligere sanseerfaring, som vil være ulik for hver elev, som igjen bidrar til at når eleven skaper musikk selv, er denne helt unik og vil være ulik fra elev til elev. Den intuitive kunnskapen består ifølge Swanwick i stor grad av *imagination*; forestillingsevne, som grunnlaget for kreativ forming av lydbilder (Swanwick, 1994, s. 30). Når eleven skaper musikk, setter hun sammen en lang rekke av grunnelementer; toner, rytmer, klanger, lyder, effekter, styrkegrader etc. til en musikalsk helhet. Dette gjøres delvis fordi hun bruker sin indre forestillingsevne, og valgene tas fordi det føles riktig (intuitiv kunnskap), og noen ganger delvis fordi hun har lært at det bør være sånn av en mer teoretisk grunn, og hun kan forklare hvorfor (logisk-analytisk kunnskap). Å få et slikt arbeid vurdert kan derfor tenkes å bety at man både får en vurdering på sine musikalske, kompositoriske ferdigheter, som kan være en del av det lærer har undervist. Men det kan i tillegg bety at man får en vurdering også på sin forestillingsevne og sin kreativitet. Vi husker fra delkapittel 4.1.2 at flere lærere forteller at de legger vekt på mange aspekter i sine vurderinger, kreativitet var en av dem. Når det i delkapittel 4.3 foreslås at komposisjonen kan sees på som et situert, musikalsk uttrykk for deler av personligheten, kan perspektiver fra forskning som har undersøkt musikk og følelser trekkes inn i diskusjonen. For det første etablerer Damasio (1999) at alle sanseerfaringene våre forstås som en del av en emosjonell kontekst. Videre påpeker Veloso og Carvalho (2016, s. 74) at opplevelsen av musikalsk mening stammer fra kroppslige sanseerfaringer. Dette samsvarer med Swanwicks

tanker om hvordan en intuitiv kunnskap bygger på sanseerfaringer. Når Veloso og Carvalho (2016, s. 75) fortsetter med «...the development of imaginative possibilities, which give rise to creative actions, has its starting point in emotions and feelings», kan dette forstås som et utvidet perspektiv på Swanwicks intuitive kunnskapsform. Derfor vil følelser være utgangspunktet for all komposisjon, på ett eller annet nivå.

For å knytte komposisjonen til en situert kontekst kan vi også se til Veloso og Carvalho (2016) som sier at det «situerte selvet», opplevelsen av seg selv i en kontekst, er påvirket av følelser. Å skape musikalsk mening kan derfor ikke skilles fra konteksten den skapes, og at barns musikalske verden vil derfor speile deres indre verden.

Dette gir belegg for å hevde at komposisjonen kan være et situert uttrykk for deler av din personlighet som derfor kan bidra til at eleven kan være mer utsatt for å oppleve en dårlig karakter som ekstra skuffende og sår.

Andre aspekter som kan tenkes gjør det sårt å få tilbake en dårlig karakter i musikkfaget kan ligge hos elevens forventninger til faget og karakteren. Vinge (2014, s. 330) trekker frem at musikkfaget av mange har blitt sett på som et fag der man lett kan oppnå gode karakterer. Dette kan være knyttet til et fagsyn på musikkfaget som triveselsfag i motsetning til et «ordentlig skolefag», men kan også ligge i press eller forventning fra ledelse om at man bør sette høye karakterer i faget, for å unngå klager. Dette diskuteres mer i neste delkapittel.

5.3.2 Det vage og tause som medvirkende årsak til den såre opplevelsen?

Nå er det ikke gitt at elever lager musikk uten å kunne snakke om musikken eller uten å kunne begrunne valgene sine, men det kan tenkes at mange er i starten av sitt læringsforløp når det gjelder å lage musikk på ungdomsskolen, og språklige begreper som forklarer og begrunner musikk er komplekse og vil kunne ta lang tid å lære seg. Man kan se Swanwick kunnskapsformer i lys av subjektivitet og objektivitet. Om man antar at en del av musikken som skapes befinner seg i det intuitive, og tause bevishetslandskapet hos både eleven og lærer, som i tillegg til å vurdere etter noen objektive kriterier også vurderer etter en mer holistisk tilnærming, kan man kanskje ane konturene av en mulig dobbeltforsterkende negativ effekt; at det kan være aspekter ved vurderingen og begrunnelsen som kan være vanskelig å forstå for eleven

som «nybegynner» på feltet og samtidig er det aspekter ved begrunnelsen som kan være vanskelig for læreren å sette ord på og forklare til eleven.

Akkurat denne tematikken er Gisle inne på i delkapittel 4.3 når han sier; «det kan være vanskelig å forklare for en elev alle ting som skjer i musikk» og «jeg opplever at dette feltet er ikke bare sånn synsefelt, men det er ikke med det sagt at det er alltid superenkelt å beskrive for alle.» Dette kan tenkes at er ett av kjerneproblemene i utfordringene i denne oppgaven, et kjerneproblem også knyttet til kvalitative vurderinger generelt.

Det Gisle er inne på kan sies å være deler av kjennetegnene på en holistisk vurderingspraksis. Det at Gisle trekker frem at han ikke opplever dette som et «synsefelt», understøttes av Sadler (1989, s. 126), som understreker nettopp at utfordringen for læreren ligger ikke i å gjenkjenne kvalitet, men det er utfordrende å beskrive den. Sadler skriver videre at “Teachers’ conceptions of quality are typically held, largely in unarticulated form, inside their heads as tacit knowledge (1989, s. 126).

Den tause dimensjonen (Polanyi, 2000) som læreren som ekspert (connaissanceur) vurderer (delvis) etter, kan tenkes bidrar til at vurderingen kan oppleves uklar for eleven, og kombinert med at selve produksjonen av musikken også kan innebefatte mange tause dimensjoner for eleven, kan det tenkes at dette kan være årsaker som kan bidra til en forsterkning av elevens negative respons på en lav karakter.

5.3.3 Skuffelsens medisin?

Ingrid og Tore trakk også frem at noen elever blir skuffa når de får tilbake karakter på komposisjonen sin. Ingrid ønsker seg flere objektive å vurdere etter, slik at det kan øke elevens forståelse for hva som ligger til grunn for karakteren. Tores perspektiv var at elevene blir skuffa trolig fordi prosessen med å lage musikken opplevdes som morsom og elevene følte de fikk til noe. Det blir da en dissonans mellom elevenes opplevde interesse, motivasjon, innsats og tanker om egne ferdigheter, og den helhetlige vurderingen fra lærer. I slike tilfeller kan man tenke seg at objektive kriterier ville vært til hjelp. Formativ vurderingsteori trekker frem at elevene må kjenne til hva de skal lære og hva de blir vurdert på (Gardner, 2012, s. 4). Man kan da tenke seg at klarhet i hva som faktisk vurderes kan bidra til å *motvirke* skuffelse.

Sadler (1989, s. 135) kritiserer tanken om at tydelige mål og kriterier er nok for å bidra til læring, elevene må også opparbeide seg sin egen vurderingserfaring. Han skriver: «In other words, providing guided but direct and authentic evaluative experience for students enables them to develop their evaluative knowledge, thereby bringing them within the guild of people who are able to determine quality using multiple criteria (...) It also makes them aware of the difficulties which even teachers face of making such assessments; they become insiders rather than consumers.” Gjennom hverandrevurdering, det å trene seg til å vurdere andres arbeid, kan eleven opparbeide seg vurderingserfaring og hennes forståelse over hva som blir vurdert styrkes. Dette kan også ansees som en medisin mot skuffelse, forutsatt at oppøvingen av disse ferdighetene faktisk fører til økt innsikt.

Kriteriene kan tenkes å fungere som en medisin mot skuffelse. Men bivirkningene kan være mange. Som løftet frem i delkapittelet om det multidimensjonale standardiseringsparadokset, kan det oppstå mange uønskede bivirkninger når det kunstneriske aspektet ved faget reduseres i en analytisk vurderingsprosess. Helhetlig sett er det validiteten til vurderingene som trues, som et resultat av bivirkninger for elev og lærer som omtalt i delkapittel 5.2.

David løfter frem det såre elementet ved enkelte vurderinger for både elev og lærer, Gisle peker på at det er mange tause aspekter både for lærer og elev. Forskningen det er vist til i forbindelse med disse diskusjonene støtter en antakelse om at de såre følelsene for eleven kan ha tilknytning til det personlige elementet komposisjon skapes med utgangspunkt i, sammen med mange tause aspekter og elevenes begrensede logisk-analytiske forståelse for musikkens oppbygging. Lærer, som connaisseur, vurderer musikken delvis etter holistiske, uuttalte prinsipper, og kan oppleve at det ikke alltid er like enkelt å sette ord på begrunnelser til elevene. Dette kombinert med det personlige aspektet ved å gi eleven en dårlig karakter, som kan bidra til skuffelse og demotivasjon i faget for eleven, kan bidra til at lærer opplever vurderinger som sårt og vanskelig.

Ingrid er frustrert og har et behov for mer objektive kriterier. Samtidig kan man høre ekkoet av Tores stemme som sier at det ikke er en sti vi ikke ønsker å gå ned. Dette

representerer to ulike vurderingssyn som «lurer i bakgrunnen» når neste funn skal diskuteres.

Disse komplekse temaene, med påfølgende komplekse følelser som er diskutert i dette delkapittelet kan tenkes er en del av det som bidrar til å konstruere noen holdninger og handlinger i vurderingene for lærerne. Vinges konsept didaktisk selvforsvar kan være et begrep man forstår disse holdningene og handlingene ut ifra. Dette skal diskuteres i neste del. Det har vært mitt mål med diskusjonene i dette delkapittelet å argumentere for at disse kan sees på som en del av en bakenforliggende årsak til didaktiske selvforsvarshandlinger.

5.4 «Snille karakterer» – et didaktisk selvforsvar

I avsnitt 5.3.1 ble det løftet frem at et mulig aspekt ved at elevene kan oppleve det som sårende å motta en lav karakter på skapende arbeid i musikkfaget kan henge sammen med forventninger til faget og karakteren som kan stamme fra et fagsyn på musikkfaget som triveselsfag der man tenker; «det skal være lett å få en god karakter i musikk». Forskning støtter at det settes høye karakterer i praktisk-estetiske fag (Oltedal et al., 2016, s. 655, 657) og at dette også er en forventning fra mange elever og foreldre. Statistikk (Utdanningsdirektoratet, 2021-2022) viser at musikkfaget ligger i karaktertoppen (med unntak av valgfag) for standpunktkarakterer 2021-2021, sammen med de andre praktisk-estetiske fagene; musikk (4.5), mat og helse (4.6), kunst og håndverk (4.5) og kroppsøving (4.7). Dette viser at Oltedal et al. sine funn fortsatt er gjeldende.

Flere lærere i mitt forskningsprosjekt fortalte at de ikke opplever seg selv som strenge med karakterene. Det å sette høye karakterer er ikke i seg selv problematisk, problematikken oppstår om man setter høyere karakterer enn det er grunnlag for.⁸ Begrepet «snille karakterer» spiller på en forståelse av høye karakterer nettopp som noe høyere enn det kan tenkes det er grunnlag for. Å gi «snille» karakterer kan sees på som en didaktisk selvforsvarsstrategi (Vinge, 2014, s. 337) og tolkes i denne oppgaven som en kulminasjon av flere bakenforliggende årsaker og opplevelser hos lærerne. Det

⁸ Denne studien har ikke analysert læreres karaktersettingspraksis inngående, det kan derfor ikke slås fast at samtlige informanter setter høyere karakterer enn det er grunnlag for. Funnet baserer seg på lærernes uttalelser, enkelte funn indikerer at en slik praksis forekommer.

som går igjen hos lærerne i forskningsprosjektet er at de uttrykker at det er utfordrende å vurdere, og da i særstilling summativt; sette karakter, og begrunne denne karakteren for eleven. Tradisjonelt sett har summativ vurdering i musikk blitt sett på som utfordrende og av noen også uønsket i kunstfag (Vinge, 2014, s. 323).

Andre funn viser at når lærerne skal sette karakter på komposisjoner, legger de vekt på en rekke aspekter og vurderer både elevens musikk og innsats. Dette gjøres ved å benytte både analytiske og en holistiske tilnærminger, på samme tid. Dette kommer til uttrykk som kriterierbasert vurdering og skjønnsmessig vurdering. Det multidimensjonale standardiseringsparadokset som ligger i bruken av instruksjonelle kriterier i skapende deler av faget, bidrar til å skape friksjon i vurderingsprosessen, for både elev og lærer, som diskutert i delkapittel 5.2. Når elever og lærerne videre opplever at karakter på slik arbeid også kan fungere sårende og demotiverende for fremtidig læring kan det være «dråpen» som bidrar til en endret vurderingspraksis; disse funnene forstås som årsaker til at lærerne kan oppleve seg selv som «ikke streng» med karakteren. Dette er tilfellet for Ingrid, som uttrykte at hun har endret karakterskalaen i musikkfaget. Det å ikke være streng med karakterene kan sees i sammenheng med å «beskytte seg mot å være kjip» som Ingrid uttalte at hun har gjort (delkapittel 4.4). Hun endret karakterskalaen til å starte på 3 om du gjør noe i faget. Om dette får utslag på de andre karakterene i skalaen kommer ikke frem, og det skal ikke spekuleres på et mulig svar her, men det kan stilles spørsmål ved om å endre karakter to til tre, så forskyves dette og grunnlaget for andre karakterer endres også?

Ingrid bruker karakterer som insentiv for å forsøke å motivere til innsats. Hun opplever at dette fungerer i sine klasser, da flere leverer et arbeid, sier hun. Når hun endrer karakterskalaen til å starte på 3 om man gjør noe i faget, er det en selvforsvarsstrategi i form av at hun handler ut ifra ønsket om å ikke ville være «kjip» og være en som bidrar til å skuffe og demotivere elevene. Derfor kan dette også sees på som en tydelig forsvarsstrategi; hun forsvarer, eller beskytter eleven mot nederlaget en dårlig karakter kan føre til (Vinge, 2014, s. 337). Hun bruker makten hun har som lærer, går imot etablerte lover (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-5) og forsvarer eleven, gjennom det mange vil se på som en nobel handling, og på samme tid forsvarer hun også seg selv ved å gi bedre karakterer enn det burde vært. Dette siste kan sees som

en strategi for å beskytte seg selv mot potensielle trusler i form av elever eller foreldre som vil klage på karakteren (2014, s. 337). Vinge (2014, s. 337) trakk frem at en slik strategi også kan komme i form av press fra ledelsen, som også ønsker å unngå hele «klageapparatet». Slike funn fremkommer imidlertid ikke i min studie.

Den «noble handlingen» kan sees på som et uttrykk for å ville bidra til at elevene skal lykkes og til å tro på eget potensiale til å mestre faget. Det å endre karakterskalaen kan også sees på som å legge lista lavt og i forlengelsen av det, senke forventningene til hva eleven skal klare. Mats var også inne på denne tematikken og jeg tolket utdraget hans i delkapittel 4.4 som å kunne bety at han tenker det er viktig at lærerne ikke har alt for høye forventninger til hva elevene kan mestre som har som konsekvens at man er *for streng* med karakteren. Så med det kobles det å gi snille karakter til det å senke forventningene til elevene. Paradokset i dette trer frem i møte med forskning (Johnston et al., 2019, s. 61) som viser at jo større forventninger lærer har til elevene, jo større er sjansen for at de øker innsatsen, får bedre karakterer og større faglig fremgang. I så tilfelle kan man tenke seg at det å legge lista lavt, ha senkede forventninger til elevene og også være raus med karakterene, kan føre til å elevens motivasjon senkes og hun *lærer mindre*. Denne paradoksale selvforsvarsstrategien kan derfor, med stridsmetaforer, tolkes som «å skyte seg selv i foten».

Hva kan andre konsekvenser av denne didaktiske selvforsvarsstrategien være? Vel, det er ikke til å se bort ifra at det påvirker vurderingenes troverdighet; at det går ut over vurderingenes reliabilitet og validitet.

5.4.1 Troverdighet

Når det gjelder *reliabilitet* handler dette om hvor pålitelig, sikker og rettfærdig vurderingen er. Det å gi «snille» karakterer påvirker spesielt vurderingens inter-reliabilitet. Dette handler om vurderingen ville fått samme resultat om en annen lærer vurderte den eller om det hadde blitt likt vurdert om man gikk på en annen skole. Med utgangspunkt i Ingrids uttalelser om den endrede karakterskalaen er det overveiende sannsynlig at en elev som kunne oppnådd karakter to på en annen skole, ville kunne oppnå karakter tre hos Ingrid. Dette kan i ytterste konsekvens kunne påvirke karaktersnittet gjennom standpunktkarakter, som igjen påvirker hvilken videregående skole eleven kommer inn på. Dette er ikke rettfærdig og vil av mange oppfattes som

problematisk og uetisk. Reliabiliteten kan styrkes gjennom objektive føringer, klare kriterier, og at det vurderes strengt etter disse. Lærerne i denne studien forteller om at de har noen klare kriterier når de vurderer, og noen ønsker seg flere. Dette sees på som et ledd i å ønske å styrke reliabiliteten. Men dette er en utfordring i kreative, skapende fag, der arbeidene er unike og komplekse. Når læreren anvender multiple kriterier basert på erfaring og skjønn for å vurdere musikken, vil vurderingens validitet styrkes og reliabiliteten svekkes. De mange aspektene som vurderes basert på lærerens subjektive skjønn kan ikke dokumenteres og måles på en måte som gjør den sterkt reliabel. Begrunnelser kan selvsagt gis, og dette gjøres i praksis, men der det er rom for tolking, er det rom for å stille spørsmål ved reliabiliteten.

Validiteten er, som nevnt, sikret i større grad i slike vurderinger når læreren som *connaissanceur* anvender multiple kriterier basert på skjønn og erfaring. Validitet handler om man «måler» eller vurderer det man har til hensikt å vurdere. I en vurdering av komposisjon er validiteten sterk om det er elevens kunnskap, kompetanse og ferdigheter knyttet til å lage musikk som er det som blir vurdert. Vurderingen (og karakteren) blir derfor ikke valid dersom man inkluderer andre aspekter inn i vurderingen som spilleferdigheter, innsats og motivasjon. Funnene i denne studien kan tyde på en påvirkning for vurderingens områdevaliditet når læreren belønner innsats over faglige ferdigheter hos enkelte elever. Når en «snill» karakter blir gitt til eleven kan en av grunnene være fordi læreren vektlegger det hun med sikkerhet tenker er mer pålitelige (reliable) resultater, og dermed luker bort, eller legger lite vekt på de områdene som er utfordrende å vurdere eller dokumentere. Dette rokker ved innholdsvaliditeten til vurderingen.

Som omtalt tidligere opplever lærerne i denne studien det som kan tolkes som en vurderingsdissonans. Dette henger sammen med troverdigheten til vurderingen. Satt på spissen; hva vil man vektlegge mest? En reliabel eller en valid vurdering? Mange av opplevelsene knyttet til utfordringer ved å vurdere komposisjoner kan føres tilbake til dette spørsmålet, et spørsmål det ikke fremkommer et kortfattet, enkelt svar på. Kanskje kan man stille videre spørsmål i søken etter et svar? Som en coda⁹ spilles det

⁹ Musikalsk betydning: avsluttende, avrundende parti.

avslutningsvis på Eisners sitat i kapittel 5.1, der Biesta (2014) (i en lett omskriving av meg) spør:

“Should we measure what we value or value what we measure?”

Kapittel 6 – Avslutning

I dette avsluttende kapittelet vil det bli presentert en oppsummering av studiens funn og konklusjon av studiens problemstilling, samt refleksjoner om studiens mulige bidrag til forskningsfeltet og tanker om videre forskning.

6.1 Konklusjon

Denne masteroppgaven har tatt utgangspunkt i problemstillingen: «Hvilke opplevelser har musikk lærere i ungdomsskolen med å vurdere komposisjon i musikkfaget?» og underspørsmålet «hva legger lærerne vekt på i sine vurderinger?»

Ett av funnene knyttet til problemstillingen viser at lærerne ikke opplever seg selv som streng med karakterene; de setter relativt høye karakterer når elevene har lagd musikk, og gir også høye standpunkt karakter. Det å sette høye karakterer er ikke et problem i seg selv, men det kan være problematisk om det settes høyere karakterer enn det er grunnlag for. Flere uttaler at de som regel anvender karakter 4-6, og en lærer uttaler at karakterskalaen starter på karakter 3. Forskning og statistikk understøtter at lærere setter høye karakterer i de praktisk-estetiske fagene (Oltedal et al., 2016; Utdanningsdirektoratet, 2021-2022). Det å sette høye karakterer forstått som høyere karakterer enn det kan være grunnlag for, tolkes i denne oppgaven som en aktiv handling som sees på som en konsekvens av bakenforliggende årsaker. Gjennom Vinge (2014, s. 321) kan man forstå denne handlingen som en didaktisk selvforsvarsstrategi, der det å gi en høy karakter beskytter læreren mot uønskede reaksjoner, som klager på karakteren fra elever og foreldre.

Studiens videre funn, som ansees som underliggende årsaker til denne didaktiske selvforsvarshandlingen, spenner seg fra opplevelser knyttet til både hendelser og til refleksjoner om fagets egenart og vurdering på systemnivå.

Svar på underspørsmålet «Hva legger lærerne vekt på i sine vurderinger?» ble brukt for å danne et grunnlag for å forstå de andre funnene. Lærerne sier de vurderer alt fra musikalske grunnelement, musikalsk helhet, opplevelse, innsats og kreativitet til helhetsinntrykk. Dette vitner om et omfattende og komplekst innhold i vurderingene,

som spenner seg fra kriteriebaserte aspekter til skjønnsmessige aspekter; fra det som lett kan settes ord på, til det tause og implisitte.

Innsats ble også omtalt som noe som vektlegges og det ble vist til at nettopp behovet for- og bruken av skjønnsmessige vurderinger i dette temaet, er noe som kan bidra å åpne opp for at innsats legges til grunn i vurderingene, da blant annet behovet for noe konkret å se etter og vurdere, melder seg.

Flere lærere uttrykker at det oppleves sårt å formidle lave karakterer til elevene, da de opplever at dette er spesielt demotiverende for elevens videre engasjement i faget og kan såre eleven på et personlig plan. Innledningsvis, i delkapittel 1.1, ble det skrevet at man kan se lærerens rolle som dobbel; hun skal både veilede eleven og «bedømme» gjennom vurderinger og karaktersetting. Dette funnet kan sees i relasjon med denne dobbeltrollen. Diskusjonen viste at en følelsesbasert, personlig dimensjon som ligger bak det å skape musikk, kan være en mulig årsak til at det å motta en lav karakter kan oppleves som ekstra sårt for eleven. De mange tause dimensjonene ved musikk, for både eleven og lærere, kan også tenkes bidrar til å forsterke de negative effektene de lavere karakterene har. Det at lærerne opplever det som sårt å gi en lav karakter når eleven har lagd musikk kan være en av forklaringene på at de er tilbøyelig til å sette høye karakterer.

Funnet om at lærerne opplever et standardiseringsparadoks, kan forstås som en effekt av friksjoner mellom kvantitative og kvalitative tilnærminger til vurdering, der systemets behov for målbarhet, dokumenterbarhet og sertifisering må kjempe mot fagets, og elevens, behov for mer holistiske tilnærminger i vurderingen. Læreren blir stående mellom barken og veden mellom analytiske og holistiske tilnærminger til vurdering, og kan dermed oppleve en vurderingsdissonans. Denne dissonansen kan forstås som en av de grunnleggende årsakene til at vurdering av komposisjon i ungdomsskolen oppleves som utfordrende og kan være en bakenforliggende årsak til at man kan bli tilbøyelig til å sette høyere karakterer enn det er grunnlag for.

For å konkludere, lærerne opplever at de må bruke både kriteriebaserte og skjønnsmessige vurderingsformer når de vurderer komposisjoner, de opplever seg selv som lite strenge med karakterene og synes det er sårt å gi elevene dårlige karakterer.

Det virker også som at lærerne synes det er vanskelig å stå i en dobbeltrolle som både veileder som hjelper, og dommer som setter karakterer. Bruken av eksplisitte kriterier oppleves som et standardiseringsparadoks som igjen leder til en vurderingsdissonans. Et gjennomgående tema i lærernes opplevelser er at vurderingskriterier ofte kommer til kort, spesielt i forbindelse med vurdering av ars-dimensjonen av komposisjoner fordi det er, metaforisk sagt, komplekst og utfordrende å «beskrive det magiske».

6.2 Bidrag til forskningsfeltet

Gjennom en induktiv metode, der funnene i min studie har blitt kontekstualisert i møte med tidligere forskning i etterkant av skrivingen av funnkapittelet, har jeg lært at mine funn langt på veg støtter oppunder tidligere funn av Vinge (2014) og Oltedal et al. (2016). Det er interessant å se at spesielt funnene om at innsats inngår i vurderingene og at det settes høye karakterer også er rapportert i deres forskning.

Av konkrete bidrag fra min studie kan jeg trekke frem et *vurderingskontinuum*, inspirert av Nielsen (1998, s. 106) og Vinge (2014, s. 75) som kan fungere som et tankeredskap for andre musikk lærere (og lærere i andre fag); som verktøy for refleksjon rundt planlegging, gjennomføring og evaluering av vurderinger i skapende, kreative deler av musikkfaget. Av andre bidrag fra min studie vil jeg trekke frem noen begrep; *standardiseringsparadoks* samt begrepet *vurderingsdissonans*. Det første kan brukes for å skape refleksjon. Begrepet kan invitere til kritisk tenkning og sette kriteriebaserte vurderinger innen kreative og skapende deler av musikkfaget på dagsorden. Vurderingsdissonans beskriver en opplevelse knyttet til friksjoner som kan oppstå når lærere bruker både analytiske- og holistiske vurderingstilnærminger. Dette begrepet kan også fungere som et tankeredskap for å reflektere over egen og andres praksis. Disse to begrepene kan sees i sammenheng med hverandre og kan også knyttes til vurderingskontinuumet som visualiserer det analytiske og holistiske i vurderingene.

Denne studiens funn og diskusjon i lys av relevant teori, kan være et lite bidrag til økt refleksjon knyttet ulike utfordringer lærer står overfor i møte med vurdering av komplekse arbeid, som komposisjon er. Det er mitt ønske å bidra til å skape tanker og refleksjoner rundt egen, fagets og skolens vurderingspraksis for dem som finner vegen til denne oppgaven.

6.3 Studiens begrensninger

En studie som denne masteroppgaven kan ha flere begrensninger. En innledende begrensning kan være knyttet til min uerfarenhet som forsker. Det kan tenkes at en mer erfaren forsker ville gjennomført studien på andre måter, lagt vekt på andre aspekter ved datamaterialet og tatt andre valg gjennom prosessen. I avsnitt 3.6.1 i metodekapittelet ble det gjort rede for begrepene forskerrefleksivitet og forforståelse. Ettersom jeg selv har jobbet i flere år som musikk lærer i ungdomsskolen og har erfaring med å vurdere komposisjoner kan denne nærheten til feltet være en begrensning. Nærheten kan ha ført meg til å lete etter antakelser og kan ha hindret meg i å se andre aspekter i intervjuene, i datamaterialet og videre i prosessen.

Analyse og tolkning av underspørsmålet «hva legger lærerne vekt på i sine vurderinger?» kan være en begrensning på den måten at det er det som har blitt satt ord på som er grunnlaget for funn og diskusjon. Innledningsvis presenterte jeg en avgrensning for oppgaven som sa at jeg ikke går nærmere inn for å analysere det lærerne *ikke* sa de legger vekt på, altså forstått som å forsøke å analysere det usagte. Som Sadler (1989, s. 124) har vist, anvender lærere veldig mange «mentale» kriterier når de vurderer skjønnsmessig, mange av disse er uklare. Det er derfor lite trolig at denne studien har klart å fange alt lærerne vurderer i praksis. Det vil ikke si at grunnlaget regnes som feilaktig, men det anerkjennes at det kan tenkes at det som er presentert her ikke gir et dekkende bilde av lærernes virkelighet. En annen begrensning knyttet til samme punkt kan tenkes å være måten det lærerne sa de vurderte ble analysert på (se figur 3 i avsnitt 3.4.3). Det kan tenkes at det kan finnes andre måter å analysere og tolke datamaterialet på, som kanskje ville gitt andre funn.

6.4 Videre forskning

Det har under arbeidet med denne masteroppgaven dukket opp tanker om videre forskning på feltet. Det første som kan trekkes fram er at det ville vært svært interessant å få mer innsikt gjennom forskning rundt elevenes opplevelser av vurdering i hele eller deler av musikkfaget i ungdomsskolen. I den forbindelse ville det være spennende å undersøke om lærernes antagelser om elevenes opplevelser, som diskutert i denne oppgaven, stemmer. Det kan tenkes at dette ville gitt viktige bidrag til et økt perspektiv på feltet. Videre kan det trekkes frem at en større studie i norsk

sammenheng som omhandler spesifikt vurdering i de skapende og kreative delene av musikkfaget kunne vært spennende, spesielt sett i lys av at LK20 vektlegger disse aspektene i større grad enn LK06. Videre studier rundt hvordan innsats vektlegges og inkluderes i vurderinger i musikkfaget kunne bidratt til økt kunnskap og refleksjon om grunnlaget for vurderingene. Det samme vil gjelde for høye karakterer, der det hadde vært spennende å undersøke grunnlaget for de høye karakterene nærmere. I forlengelse av det kan det nevnes at en kvalitativ studie rundt hvordan musikk lærere tolker og anvender kompetansebegrepet inn i sin vurderingspraksis ville vært relevant som bidrag til økt forståelse og utvikling på vurderingsfeltet i musikkfaget.

Referanser

- Alderson, J. C. & Wall, D. (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115-129. <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115>
- Biesta, G. (2014). Measuring what we Value or Valuing what we Measure? Globalization, Accountability and the Question of Educational Purpose. *Pensamiento Educativo*, 51(1), 46-57. <https://doi.org/https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.5>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide* (A. Maher, Red.). SAGE.
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.1300>
- Cizek, G. J. (2009). An introduction to formative assessment - history, characteristics and challenges. I H. Andrade & G. J. Cizek (Red.), *Handbook of formative assessment* (s. 3-18). Routledge.
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt Brace.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1997). *Læreplanverk for den 10-årige grunnskolen*.
- Det Norske Akademis Ordbok. (2023). *Komposisjon*. naob.no. <https://naob.no/ordbok/komposisjon>
- Dobson, S. (2010). Nasjonale og internasjonale utfordringer innen elev- og læringsvurdering. I S. D. o. R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag*. Høyskoleforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Egelandsdal, K. & Riese, H. (2020). Never mind the gap: Formative assessment confronted with Dewey's and Gadamer's concept of experience. *European journal of education.*, 55(1), 91-104. <https://doi.org/10.1111/ejed.12378>
- Eisner, E. W. (2002). The educational uses of assessment and evaluation in the arts. I *The arts and the creation of mind* (s. 178-195). Yale University Press.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen: praksis, læring og utvikling*. Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2020). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2020-06-29-1474 FOR-2020-06-29-1474). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Gardner, J. (2012). Assessment and learning: introduction. I J. Gardner (Red.), *Assessment and learning*. Sage Publications.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Harlen, W. & Crick, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning. I. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, University of London, Institute of Education. <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/19607/1/SysRevImpSummativeAssessment2002.pdf>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.

- Hughes, G. (2014). *Ipsative assessment: motivation through marking progress*. Palgrave Macmillan.
- Johnston, O., Wildy, H. & Shand, J. (2019). A decade of teacher expectations research 2008–2018: Historical foundations, new developments, and future pathways. *Australian Journal of Education*, 63(1), 44-73. <https://doi.org/10.1177/0004944118824420>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del: skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Merriam-Webster. (2023). *Dissonance*. merriam-webster.com. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dissonance>
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. reviderede og bearbejdede udgave. utg.). Akademisk Forlag.
- Oltedal, E., Gamlem, S. M., Kleivenes, O. M., Ryslett, K. & Vasset, T. (2016). Teachers' assessment experiences and perceptions in the practical-aesthetic subjects. *Scandinavian journal of educational research*, 60(6), 649-662. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066431>
- Payne, P. D., Burrack, F., Parkes, K. A. & Wesolowski, B. (2019). An Emerging Process of Assessment in Music Education. *Music Educators Journal*, 105(3), 36-44. <https://doi.org/10.1177/0027432118818880>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap: Vol. nr. 5*. Spartacus.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Riese, H., Elisabeth Søreide, G. & Hilt, L. T. (2022). Introduction: How To Frame Standards And Standardisation In Education. I *Educational Standardisation in a Complex World* (s. 3-23). Emerald Publishing Limited.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 159-179. <https://doi.org/10.1080/02602930801956059>
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I D. Stephen, A. B. Eggen & S. Kari (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 23-39). Gyldendal Akademisk.
- Stobart, G. (2012). Validity in Formative Assessment. I J. Gardner (Red.), *Assessment and learning* (2. utg., s. 233-242). Sage Publications.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: intuition, analysis, and music education*. Routledge.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 14. <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>
- Torrance, H. (2017). Blaming the victim: assessment, examinations, and the responsabilisation of students and teachers in neo-liberal governance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 83-96. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1104854>
- Universitetet i Bergen. (2023, 04.04.23). *RETTE - UiBs prosjektoversikt*. Hentet 11.05.23 fra <https://www.uib.no/personvern/128207/rette-uibs-prosjektoversikt>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet: læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*.

- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18.11.19). *Hva er kjerneelementer?* udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i musikk (MUS01-02): Kjerneelementer*. udir.no. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i musikk (MUS01-02): Kompetansemål og vurdering*. udir.no. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv196?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i musikk (MUS01-020): Fagets relevans og sentrale verdier*. udir.no. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 06.04.2021). *Vurdering i kroppsøving: elevenes innstas, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021-2022). *Grunnskolekarakterer: eksamenskarakterer og standpunktkarakterer for 10. trinn*. udir.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/grunnskolekarakterer/>
- Veloso, A. L. & Carvalho, S. (2016). Musical composition as a way of learning: emotions and the situated self. I O. Odena (Red.), *Musical Creativity: Insights From Music Education Research* (s. 73-92). Routledge.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag: En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole, Norges musikkhøgskole]. NMH-Brage. https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/191291/Vinge_Avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vedlegg

Vedlegg 1: Mailforespørsel til skoler

Forespørsel i forbindelse med masteroppgave i pedagogikk - musikkfaget

1 1




Oda Kristine Stavik Salthammer

Til: [Redacted]



ma. 24.10.2022 11:10

 Inforskriv, samtykkeskjema.pdf
150 kB

Hei!

Jeg er student i pedagogikk ved Universitetet i Bergen og skal skrive masteroppgave om vurdering i musikkfaget på ungdomstrinnet. Jeg trenger nå å komme i kontakt med musikk lærere som jeg ønsker å intervju i forbindelse med oppgaven.

I første omgang er jeg på utkikk etter lærere som har minst 5 års erfaring fra ungdomstrinnet og minst 60 studiepoeng i musikk.

Om du har en eller flere lærere ved [Redacted] skole som fyller disse kriteriene hadde jeg satt utrolig stor pris på om du kunne videresendte denne mailen med vedlagt informasjonsskriv til dem det gjelder, eller videresende deres kontaktinformasjon til meg.

På forhånd tusen takk for svar.

Med vennlig hilsen
Oda Salthammer

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Vurdering i musikkfaget – Musikk lærere sine opplevelser med å vurdere elevkomposisjoner i ungdomsskolen»?

INFORMASJONSSKRIV

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke musikk lærere i ungdomsskolen sine opplevelser knyttet til det å vurdere musikk som elever har komponert. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I prosjektet skal vi intervju musikk lærere som har erfaring med å vurdere elevkomposisjoner, som en del av arbeidet med musikkfaget i ungdomsskolen. Vi vil undersøke hvilke opplevelser lærerne har knyttet til dette temaet. Intervjuene vil danne grunnlaget for en masteroppgave i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Prosjektet varer i 1 år.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Kjetil Egelanddal ved Universitetet i Bergen er prosjektansvarlig og veileder for prosjektet. Masterstudent er Oda Salthammer.

Dersom du har spørsmål eller ønsker å delta kan du kontakte:

- Prosjektansvarlig og veileder: Førsteamanuensis Kjetil Egelanddal, kjetil.egelanddal@uib.no, tlf: 92205269 eller
- Masterstudent: Oda Salthammer, oda.salthammer@student.uib.no, 920 17 510.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har kontaktet ulike ungdomsskoler i Bergensområdet med spørsmål om de har ansatte musikk lærere med minst 60 studiepoeng i musikk og minst 5 års erfaring. Din kontaktinformasjon har blitt formidlet til oss gjennom ledelsen ved skolen eller relevant nettverk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta, innebærer det at du stiller til et intervju som vil vare i ca. 1 time.

Spørsmålene vil dreie seg om dine erfaringer og tanker rundt vurdering av elevkomposisjoner.

Det kreves ingen forberedelse til intervjuet. Vi blir sammen enig om tidspunkt og sted for intervjuet. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Samtykkeskjemaet bli oppbevart et låst skap som ingen andre enn veileder Kjetil Egelandsdal har tilgang til.

Lydopptaket fra intervjuet vil bli spilt inn på en lydopptaker som oppbevares i et låst skap som ingen andre enn student Oda Salthammer har tilgang til. Intervjuet vil bli transkribert og lydopptaket blir slettet etter transkripsjonen.

Det vil bli brukt fiktive navn i oppgaven og opplysninger som kan føre til identifisering av deg eller arbeidssted vil bli anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil avsluttes 15.juni, 2023. Alle personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt og alle data vil være anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rette opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg

- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Bergen ved Kjetil Egelandssdal, kjetil.egelandssdal@uib.no, +47 92205269
- Masterstudent Oda Salthammer, oda.salthammer@student.uib.no, 920 17 510
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim ved Universitet i Bergen, epost: janecke.veim@uib.no

Med vennlig hilsen

Kjetil Egelandssdal

(Førsteamanuensis/veileder)

og Oda Salthammer

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet «Vurdering i musikkfaget - Musikk læreres opplevelser med å vurdere elevkomposisjoner i ungdomsskolen» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Telefonnummer)

(E-post)

Intervjuguide

Oda Salthammer

Master i pedagogikk 22/23 Universitetet i Bergen

Tema: Musikk læreres opplevelser med å vurdere elevskapt musikk i ungdomsskolen

Sørg for å få signert samtykkeerklæring!

Åpning

- Introduksjon om hva materialet skal brukes til – kort om tema for prosjektet
 - Handler om musikk læreres opplevelse av å vurdere elevkomposisjoner. Vurderingbegrepet brukes både om underveisvurdering som skjer i timene og sluttvurdering i form av karakterar både på enkeltprosjekt og til halvtårskarakterer og standpunkt.
- Jeg og min veileder har tilgang til materialet– alt anonymiseres!
- Be om tillatelse til at det gjøres opptak og si at de når som helst kan stoppe opptaket eller intervjuet.
- Si at om jeg må notere mens de snakker så er det for å notere et spørsmål som dukker opp eller notere en tanke
- Si at det ikke finnes riktige eller gale svar.
- Har de noen spørsmål før vi setter i gang?

Introduksjonsspørsmål

1 Kan du starte med å fortelle litt om deg selv?

- Alder
- Utdannelse
 - Hvor/hva/studiepoeng? /kurs? Videreutdanning?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
 - Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
 - Underviser du i andre fag, på andre skoler, kulturskole?

- Kan du fortelle om din arbeidserfaring som musikk lærer?
- Hva er din bakgrunn og erfaring med musikk på fritiden?

Inngang

2 Kan du fortelle hvordan musikkundervisningen er organisert ved denne skolen?

- Lagt til hvilke trinn?
- Timefordeling?
- Antall lærere?
- Gruppestørrelse?
- Organisering generelt?

3 Hva ser du som hensikten med at elevene skal lære om å lage musikk?

- Om de snakker om musikkfaget, etterspør å lage musikk

4 Kan du fortelle om hvilke måter elevene ved denne skolen jobber med å lage musikk?

- Ulike opplegg/prosjekt
- Metoder
- Dataprogram, apper, utstyr
- Gjennom året/årene?
- Jobber de alene, i grupper?
- Konkrete mål (fremføring, konkurranser etc.)

5 Kan du fortelle om hvilke vurderinger dere har når det kommer til elevskapt musikk?

- Gi kort eksempler på måter de blir vurdert på (fremføring, live, digital innsending, fysiske partitur/grafisk notasjon, videoinnspilling)

Nøkkelspørsmål

6 Kan du fortelle om hva du gjør når du skal vurdere elevens kompetanse innen komposisjon?

- Planlegger
- Gjennomfører
- Viser frem
- Reflekterer

- Kan du beskrive hva *du gjør* når du skal vurdere musikken eleven/e har lagd?
 - Hvordan går du frem?
 - Hva lytter du etter?
 - Hva ser du etter?
 - Hvordan tenker du?
 - Fortell gjerne om ulike vurderingsmåter, hvordan går du frem ved
(live, fremføring, digitalt, video, det som de har nevnt tidligere)

- Er det andre kompetanser enn selve det musikalske produktet som vurderes (og settes karakter på) i forbindelse med komponering?
 - Fremføring
 - Samspill/instrumentferdigheter
 - Elevens arbeid i timene
 - Muntlig presentasjon
 - Fagsamtale
 - Tekstnotat
 - Vise kunnskap og refleksjon gjennom de over?
 - Direkte/indirekte
 - Planlegger
 - Gjennomfører
 - Viser frem
 - Reflekterer

- Kan du fortelle litt mer om hvordan du noterer eller merker deg elevenes kompetanse?

- Viss relevant: Kan du si noe om hvordan du opplever forskjellene på å *vurdere* musikk som en gruppe har lagd i forhold til musikk som en elev har lagd.

- Hvordan vil du beskrive de største forskjellene på å vurdere elever i utøving, (f.eks. instrumentkurs eller samspill) og når de har laga musikk?

- Vurderer du slikt arbeid alene eller sammen med kolleger?

7 Kan du fortelle litt om hvordan du kommer frem til hvilken karakter eleven får når han har laga musikk? (Evt. måloppnåelse e.l.)

- Kriterier

- Læreplanen
 - Utdanning/litteratur
 - Din egen erfaring og ekspertise
 - Helhetsinntrykk: Samhandling med eleven, tanker, minner og refleksjoner om dette.
-
- Hvordan bruker du notater, dine **refleksjoner, tanker og minner** om elevens kompetanse når du setter karakter?
 - Kan du fortelle hva du tenker ligger i karakter 6 - når det gjelder komposisjon
 - Hvordan tenker du at du har kommet frem måten du kategoriserer de ulike karakterene?
 - Hvordan vil du beskrive forskjellene på det å *sette karakter* på en låt som en gruppe har lagd sammenligna med det en elev har lagd.
 - Har du opplevd noen utfordringer når det gjelder å sette karakter på denne typen arbeid?
 - Hva tenker du eleven vet om hva som vurderes og ligger til grunn for karakteren?

8 På hvilke måter får elevene vite karakteren sin på musikken de har lagd/ på et komposisjonsprosjekt?

- Kan du beskrive en typisk tilbakemelding av en slik karakter?
- Har du opplevd noen utfordringer som går igjen i dette møtet med elever?
Hvordan påvirker det deg?
- Har du opplevd noen utfordringer når det gjelder karakterer på elevkomposisjoner i møtet med andre enn elever (foreldre, kollegaer, ledelse?)

9 Kan du beskrive en spesifikk vurderingssituasjon av elevskapt musikk du husker godt?

10 Har du på noe tidspunkt endret praksisen din når det kommer til å vurdere elevskapt musikk?

- Er det noe du ønsker å endre ved praksisen din?

11 Halvtårskarakter skal settes, hvordan spiller elevskapt musikk inn på denne ved deres skole?

- Kan du fortelle hvordan du går frem når halvtårs karakteren skal settes?

12 Standpunktkarakter skal settes, hvordan spiller elevskapt musikk inn på denne ved deres skole?

- Kan du fortelle hvordan du går frem når standpunktkarakteren skal settes?

Avslutning

13 Kan du fortelle litt (mer) om hvordan du opplever det å vurdere elevskapt musikk?

14 Hva tenker du fungerer godt med vurdering av elevkomposisjoner ved deres skole?

- Kan du gi eksempler på positive erfaringer eller situasjoner?

15 Er det noe du tenker du vil legge til om dette temaet som du tenker kan være greit for meg å få med som jeg ikke har spurt om?

16 Er det greit om jeg kontakter deg på e-post dersom jeg kommer på flere spørsmål som kan være relevant?

Takk for at du tok deg tid!

Vedlegg 4: Refleksjon over steg i en vurderingsprosess

Tankekrijving 25.08.22

VURDERING AV ELEVKOMPOSISJONER – steg i vurderingsprosessen

Lærer planlegger et undervisningsopplegg - har en tanke om vurdering

- skal det settes karakter på?
- skal det settes måloppnåelse?
- Skal det være prosessorientert med feedback
- kombinasjon av disse?
- skal være et arbeidskrav (bestått/ikke bestått - for hva?)

Lærer designer undervisningsopplegget - har en tanke om vurdering

Lager presentasjon - arbeidsmateriale

Lager grupper

Tildeler rom

Tildeler utstyr

Lager tidsplan

Lager mål

Lager evt. Kriterier

Lærer presenterer undervisningsopplegg for klassen

Underviser

Svarer på spørsmål

Elever starter arbeidet

Lærer veileder/gir feedback, underveisvurdering.

Elever fortsetter arbeidet basert på lærers fremovermelding.

Lærer veileder videre

Lærer underviser kanskje mer - klargjør forventninger basert på møte med elevene i prosessen

Elever ferdigstiller arbeidet

Elever presenterer arbeidet

Muntlig

Fremføring

Digitalt

Lærer observerer eleven/elevens arbeid

Lærer analyserer eleven/elevens arbeid

Lærer vurderer elevens arbeid

Tallkarakter -

Måloppnåelse

Med fremovermelding

(Bestått/ikke bestått) ikke i u.skole? Eller? Hvis, fordi?

Lærer er i dialog med elev om vurderingen - (evt. Foreldre etc.)

Data om elevens kompetanse inngår i videre planlegging av undervisning - tilrettelegger

Evt. Gjentas prosessen på nytt med store eller mindre variasjoner ved nytt opplegg rundt komposisjon til faget avsluttes.

Elevens vurdering inngår i standpunktkarakteren

Bergen 19.05.2023

Bekreftelse på at personopplysninger i masterprosjekt er vurdert, behandlet og registrert i henhold til Universitetet i Bergen sine personvernrutiner.

All behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter ved UiB skal være registrert i UiBs forskningsprosjektoversikt RETTE, i samsvar med kravet i personvernforordningen artikkel 30 (krav om protokoll). Veileder er prosjektansvarlig for masterprosjekter ved UiB og må dermed også godkjenne registreringen i RETTE. Meldeplikten og konsesjonsplikten etter tidligere regelverk er nå opphevet med GDPR og prosjektansvarlig (veileder) ved UiB har dermed selvstendig ansvar for å vurdere og registrere masterprosjekter som ikke behandler sensitive/særlige kategorier personopplysninger.

Jeg bekrefter med dette at Oda Kristine Stavik Salthammer sitt masterprosjekt er registrert i RETTE.



Signatur veileder

