



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Hvordan vurderer man egentlig i musikkfaget?**

En kvalitativ studie om ungdomsskolelæreres vurderingspraksiser i musikkfaget.

Tarald Nikolaisen

Masteroppgave i musikkdidaktikk, LRU-3906, Mai 2020



# Forord

Fem år i Nordens Paris har flydd forbi og jeg har koset meg glugg. Jeg har ledd, vært frustrert, vært lei, fått ny giv og generelt levd livet som student med de oppturer og nedturer som følger. Nå er det min tur å tre inn i de voksnes rekker.

Gjennom denne studien har jeg forsøkt å øke min kompetanse på området vurdering, og det har jeg virkelig. Jeg har lært mye, både om vurdering, men også om meg selv som lærer og hvilken type lærer jeg ønsker å være. Dette vil jeg ta med meg sørover når jeg nå skal begynne på jobb på Maura skole.

Jeg vil rette en stor takk til alle som har hjulpet meg i forbindelse med masteroppgaven. Takk til forskningsgruppen InOvation for at jeg fikk legge fram oppgaven for dere. Deres tilbakemeldinger kom godt med i masterskrivingen. Takk til informanter for at dere stilte opp og ville dele deres erfaringer med meg. Uten dere hadde det ikke blitt noe oppgave. Takk til Bjarne Isaksen for god veiledning, for at du har sett meg og for at du har gitt oppmuntrende ord når masterarbeidet har vært tungt. Takk for at du har vært lett tilgjengelig og takk for dine humoristiske kommentarer i masterdokumentet. Det har gjort at det har vært artigere å ta en gjennomgang av oppgaven etter veiledningene.

Ikke minst har jeg lyst å takke venner og familie som har vært der for meg i tykt og tynt og som har bidratt både med godord og alvorsord når det har vært behov. Uten dere hadde livet vært kjedelig.

Tromsø, 2020

Tarald Nikolaisen

## Sammendrag

I denne kvalitative studien hvor temaet er vurdering i musikkfaget har problemstillingen vært «Hvilke vurderingspraksiser har musikk lærere på ungdomsskolen og hvordan påvirkes vurderingspraksisene av ulike rammefaktorer?».

For å svare på problemstillingen valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer av fem musikk lærere som underviser i ungdomsskolen. I etterkant har jeg ved hjelp av temabasert tilnærming og hermeneutisk tilnærming også analysert de transkriberte intervjuene og kommet fram til tre vurderingspraksiser som lærerne benytter seg av: vurdering *av* læring, vurdering *for* læring og vurdering *som* læring.

Funnene i min studie viser at alle lærere benytter seg av vurderingspraksisene vurdering *av* læring og vurdering *for* læring. Videre er det ikke alle som benytter seg av vurdering *som* læring. Dette handler både om at begrepet ikke er innarbeidet i norsk vurderingspraksis, men også om tid. Jeg har derfor også sett og diskutert på hvilken måte vurderingsfaktorer kan påvirke vurderingspraksisene.

Rammefaktorene som flere av informantene fortalte om var eksamen, rammer (herunder elevtall, undervisningsrom, fagkompetanse og tid) og musikkfagets egenart. Funnene mine tyder på at disse kan være både til hinder eller til hjelp for at lærere skal kunne gjennomføre vurdering etter læreplanens intensjon.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2	Avgrensning og avklaring .....	3
2	Teoretiske perspektiver .....	5
2.1	Vurdering.....	5
2.1.1	Summativ og formativ vurdering .....	5
2.1.2	Vurdering <i>av, for</i> og <i>som</i> læring .....	7
2.2	Vurdering i musikkfaget.....	11
2.2.1	Tidligere forskning .....	11
2.2.2	Vurdering i ny og gammel læreplan (pluss eksamen).....	15
2.3	Tilpasset opplæring .....	17
2.4	Sosiokulturell læringsteori.....	18
3	Metode .....	21
3.1	Hermeneutisk tilnærming .....	21
3.2	Utvalg og rekruttering .....	22
3.3	Intervju .....	23
3.4	Analysemetode.....	25
3.5	Kvalitet i forskningen.....	27
3.5.1	Reliabilitet.....	27
3.5.2	Validitet .....	28
3.6	Forskningsetiske betraktninger .....	30
4	Analyse og drøfting av funn.....	33
4.1	Vurdering <i>av</i> læring .....	34
4.1.1	Oppsummering.....	38
4.2	Vurdering <i>for</i> læring .....	39
4.2.1	Oppsummering.....	42
4.3	Vurdering <i>som</i> læring.....	43
4.3.1	Oppsummering.....	46
4.4	Andre faktorer som påvirker vurderingspraksis .....	47
4.4.1	Eksamen.....	47
4.4.2	Rammer .....	49
4.4.3	Musikkfagets egenart .....	51
4.4.4	Oppsummering.....	53
5	Avsluttende refleksjoner .....	55

5.1	Hva har jeg funnet ut? .....	55
5.2	Veien videre.....	55
5.3	Avsluttende ord.....	56
6	Litteraturliste .....	57
	Vedlegg 1: Kvittering og godkjenning fra NSD .....	i
	Vedlegg 2: Intervjuguide .....	vi
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv .....	viii
	Vedlegg 4: Samtykkeerklæring.....	xi

# 1 Innledning

Har du noen gang lurt på hva vurdering egentlig er? Det har jeg. Innenfor vurderingsfeltet finnes mange spørsmål som man skal vurdere og hvordan skal man vurdere det. Skulle jeg gitt ett kort svar på hva vurdering er, kunne svaret vært noe som *vurdering er en prosess som omhandler ett mål og hvor man er i forhold til det målet*. Hvorfor vurderer man egentlig i skolen? Jo, fordi elevene skal vite hvor de er, hva som må til for å komme videre og om de har klart egne mål, samt de mål som er satt av lærer og nedfelt i en forskrift vedtatt av Stortinget. Det er dette, slik du får lese nedenfor, som kalles for vurdering *av* læring, vurdering *for* læring og vurdering *som* læring.

Som masterstudent i musikkdidaktikk har jeg lest mye litteratur om musikk. Jeg har lest om Dalcroze, om Orff og om Bjørkvold. Jeg har lært å tilpasse undervisningen, jeg har lært om barn og unges utvikling og jeg har lært hvordan man kan lære bort i faget.

Jeg har lest forskning om vurdering og forskning om musikkpedagogikk, men jeg har funnet lite forskning der disse to temaene treffes, nemlig vurdering i musikkfaget.

For hvordan skal en egentlig sørge for at man har god vurderingspraksis i musikk? Hvordan kan man sørge for at alle får oppfylt sine krav?

I opplæringsloven § 1-3 står det at alle har krav på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998), og i Forskrift til opplæringslova § 3-1 står det at alle har krav på både underveis og sluttvurdering, samt at man skal få mulighet til å bidra selv i vurderingsprosessen (Forskrift til opplæringslova, 2009). Hvordan kan man som lærer kjenne den enkelte eleven godt nok, dersom man er faglærer for flere og store elevgrupper? Hvordan kan man som lærer ha tid til å gi gode konstruktive tilbakemeldinger når man bare har elevene én gang i uken? Hvordan vil ytre rammer, som eksempelvis eksamen, spille inn på læreres vurderingspraksis? Hvordan kan man sørge for en god tilpasset musikkopplæring, der elevene får bidra i vurderingsarbeidet, om lærere tenker at læreplanen er stor og at musikkundervisningen skal brukes til praktisk musikk og ikke vurdering?

Dette ønsker jeg å undersøke, og med dette bakteppet vil jeg redegjøre for bakgrunnen for valg av tema og problemstillingen.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vurdering har to formål. På den ene siden skal vurdering være et verktøy for å fremme elevenes læring, og på den andre siden skal vurdering brukes til å si noe om elevenes kompetanse på slutten. Derfor blir vurderingen viktig. Ikke bare brukes den for at elevene skal få økt sin kompetanse i fag, men den er også med på å bestemme elevenes framtid, og den blir i så måte viktig for elevenes muligheter hva angår skolegang og senere yrkesvalg. Videre er vurderinger noe elevene har krav på i alle fag. Dette framkommer av Forskrift til opplæringslova kapittel 3.

Vurdering i musikkfaget er noe som det ikke er forsket veldig mye på i norsk sammenheng. Det største forskningsprosjektet jeg har funnet om temaet er Vinges forskning fra 2014 hvor han ser på blant annet vurdering *for* læring. Jeg har også funnet noe forskning fra Limstrand og Abrahamsen (2009) som ser på vurdering i kunstfagene som helhet. Likevel ønsker jeg å se om jeg kan bringe noe mer forskning til dette feltet.

Samtidig er skole-Norge i omstilling. Fra og med høsten 2020 vil ny læreplan tre i kraft. Med den kommer det en del endringer i antall kompetansemål og et fokus på dybdelæring. Samtidig er det også kommet et forslag om eksamen i de praktisk-estetiske fagene. Dermed vil det også være interessant å se hvilke tanker lærere har om den nye læreplanen, om underveisvurdering i alle fag og eksamen i musikkfaget.

Som nyutdannet lærer vil det være ulike utfordringer i arbeidslivet. Man skal sette seg inn i rutiner, man skal lese seg opp på læreplaner, man skal tenke ut gode opplegg og man skal gi alle elever den vurderingen de har krav på. Enkelte vil kanskje hevde at vurdering i de praktisk-estetiske fagene, herunder musikk, kan være utfordrende. Samtidig er vurdering i musikkfaget noe jeg har fått lite erfaring med i lærerutdanningen. Min tanke er da at dette prosjektet kan bidra til å gjøre meg bedre rustet i vurderingsarbeidet som framtidig lærer.

På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til problemstillingen:

«Hvilke vurderingspraksiser har musikk lærere på ungdomsskolen og hvordan påvirkes vurderingspraksisene av ulike rammefaktorer?».



## 1.2 Avgrensning og avklaring

Vurderingspraksis er et begrep som brukes av flere, men som ikke har noen klar definisjon. I denne oppgaven vil jeg støtte meg på Vinge (2014) sin definisjon av begrepet. Han skriver:

«I denne avhandlingen forstår jeg vurderingspraksis som de samlede handlinger som lærerne planlegger, og iverksetter, for å innhente informasjon om elevenes læringsprosess og/eller tilegnede musikkfaglige kunnskaper og ferdigheter. (...) En vurderingspraksis er da følgelig summen av formative og summative vurderingshandlinger. Den innbefatter både vurdering *for* og *av* læring» (Vinge, 2014:28).

Som definisjonen ovenfor forteller, vil jeg i denne oppgaven forstå vurderingspraksis som handlinger som planlegges og iverksettes av lærere for å få informasjon om elevens læringsprosess og musikkfaglige kompetanse. Den vil være en sum av formative og summative vurderingshandlinger og innebærer både vurdering *for* og *av* læring.

Sentrale begreper i denne oppgaven er *summativ* og *formativ* vurdering, vurdering *av* læring, vurdering *for* læring og vurdering *som* læring. *Summativ* og *formativ* vurdering handler om hvilket formål vurderingen har.

- *Summativ* vurdering handler om å vurdere på slutten av et vurderingsforløp.
- *Formativ* vurdering er en form for læringsfremmende vurdering som gis underveis i et vurderingsforløp.

Vurderingen kan også deles inn i vurdering *av*, *for* og *som* læring.

- Vurdering *av* læring er en summativ vurderingsform som handler om å vurdere elevene når de er ferdig med et tema/prosjekt eller liknende.
- Vurdering *for* læring er tett knyttet opp mot formativ vurdering og handler om å gi underveisvurdering.
- Vurdering *som* læring er både en formativ og en summativ vurderingsform og handler om at elevene skal lære seg å vurdere sin egen kompetanse. Dette gjøres blant annet gjennom egenvurdering og hverandrevurdering. Vurdering *som* læring plasseres ofte under vurdering *for* læring, da egenvurdering er en del av Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015).

En utdypning av disse begrepene kommer i kapittel 2.1.1 og 2.1.2.

## 2 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet skal jeg først presentere teoretiske aspekter som vil være viktig for oppgaven. Videre vil jeg presentere forskning på området vurdering, som vil være viktig for analysen og diskusjonen. Gjennom det vil jeg undersøke min egen studies relevans innenfor feltet.

### 2.1 Vurdering

Innenfor vurderingsfeltet skiller man mellom tre ulike vurderingsformer, nemlig vurdering *av* læring, vurdering *som* læring og vurdering *for* læring. Innenfor disse formene for vurdering vil det være både *summative* og *formative* aspekter ved vurderingen. Først vil jeg redegjøre for begrepene *summativ* og *formativ* vurdering, før jeg tar for meg begrepene vurdering *av* læring, vurdering *som* læring og vurdering *for* læring. Rammeverket i denne masteroppgaven er forankret i et sosiokulturelt læringssyn, og jeg vil i det følgende også redegjøre for dette læringssynet.

#### 2.1.1 Summativ og formativ vurdering

Summativ vurdering og formativ vurdering er ulike former for vurdering med ulike mål med forskjellig fokusområde. Cizek (2010) opererer med følgende definisjoner av summativ og formativ vurdering:

«In brief, any test or other system of information gathering is a summative assessment if it meets the following two criteria: (1) it is administered at the end of some unit of instruction (e.g., unit, semester, school year); and (2) its purpose is primarily to categorize the performance of a student or system» (Cizek, 2010:3).

Videre skriver han:

«A test or other system of information gathering would be considered a formative assessment if it meets two criteria. First, a formative assessment is administered midstream, in the course of some unit of instruction. In addition, the primary purpose of formative assessment is one or more of the following: to identify the student's strengths and weaknesses; to assist educators in the planning of subsequent instruction; to aid students in guiding their own learning, revising their work, and

gaining self-evaluation skills; and to foster increased autonomy and responsibility for learning on the part of the student» (ibid:4).

Det er altså viktige distinksjoner mellom disse to begrepene. Mens en summativ vurdering gjennomføres på slutten av en undervisningssituasjon og har som mål å vise hvilke kunnskaper og ferdigheter eleven innehar i forhold til gjeldende kompetansemål, vil den formative vurderingen gjøres fram mot den summative. Fjørtoft og Sandvik (2016) skriver at mens den summative vurderingens utgangspunkt er at den først og fremst er helhetsorientert og skal måle elevers kompetanse ved slutten av en vurderingsperiode, brukes den formative vurderingen til diagnostiserende vurdering og som underveisvurdering for å gi elever retning i deres utvikling (Fjørtoft & Sandvik, 2016:27-28). Black og William (2009) har kritisert denne todelingen og trekker ikke et like skarpt skille mellom formativ og summativ vurdering. Ifølge dem er en klasseromspraksis formativ:

«(...) to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited» (Black & William, 2009:7).

Som vi ser av definisjonen over er det tilstrekkelig at en lærer samler inn informasjon om elevene og bruker dette for å tilpasse opplæringen for at vurderingen skal være formativ. Denne definisjonen ser på formativ og summativ vurdering, ikke som to forskjellige kategorier, men heller som et spekter hvor de henger sammen.

En annen som har forsket på summativ og formativ vurdering og deres sammenheng, er Bueie (2015). I hennes artikkel skriver hun om «summativ vurdering i formativ drakt» og den handler om i hvilken grad elever forstår og bruker tilbakemeldingene de får på heldagsprøver i norsk (Bueie, 2015:1). Hun forteller blant annet at elevene har liten bevissthet rundt vurderingskriterier. De leser (de formative) vurderingene og viser i hovedsak adekvat forståelse av kommentarene de får, men at de liten grad følger opp disse kommentarene i senere arbeider (ibid, 2015:17-18).

## **2.1.2 Vurdering av, for og som læring.**

### **2.1.2.1 Vurdering av læring**

Som lærer er et av våre viktigste oppdrag å sørge for at vår opplæring er i tråd med det som står i Opplæringsloven. I Forskrift til opplæringslova §3-1 står det blant annet at:

«Elevar i offentleg grunnskoleopplæring og elevar, lærlingar, praksisbrevkandidatar og lære kandidatatar i offentleg vidaregåande opplæring har rett til vurdering etter reglane i dette kapitlet. Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa» (Forskrift til opplæringslova, 2009).

Det betyr at elevene har rett til vurdering av sin kompetanse underveis og på slutten, og at denne kompetansen skal være dokumentert. Sluttvurderingen i dette tilfellet blir ofte kalt for vurdering *av* læring og den har et summativt formål. Ved utgangen av tiende trinn har også elevene rett til både vurdering av eksamen og en sluttvurdering i alle fag (standpunktkarakter) jfr. §3-17 og §3-18 i Forskrift til opplæringslova:

«Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidataten ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket, jf. § 3-3. (...) Sluttvurderingar i grunnskolen er standpunktkarakterar og eksamenskarakterar» (Forskrift til opplæringslova, 2009).

«Standpunktkarakterar er karakterar som blir gitt ved avslutninga av opplæringa i fag, og som skal førast på vitnemålet. (...) Standpunktkarakteren må baserast på eit breitt vurderingsgrunnlag som samla viser den kompetansen eleven har i faget, jf. § 3-3 og § 3-16. Eleven skal vere kjend med kva det blir lagt vekt på i fastsetjinga av hennar eller hans standpunktkarakter» (Forskrift til opplæringslova, 2009).

Elevene har rett til å få sluttvurdering i alle fag gjennom både standpunktkarakter og eksamenskarakter. Denne sluttvurderingen skal vise den samlede kompetansen som eleven har i faget, og eleven skal vite hva som vektlegges i fastsettingen av denne vurderingen.

### **2.1.2.2 Vurdering for læring**

Elevenes rett til undervisvurdering er nedfelt i Forskrift til opplæringslova §3-11. Der står det blant annet at:

«Undervegsvurdering i fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag. (...) Halvårsvurdering i fag er ein del av undervegsvurderinga og skal syne kompetansen til eleven opp mot kompetansemåla i læreplanen for faget. Ho skal også gi rettleiing om korleis eleven kan auke kompetansen sin i faget» (Forskrift til opplæringslova, 2009).

Som det står skal undervisvurderingen være et redskap for elevene og lærerne, som skal gi grunnlaget for tilpasset opplæring. Samtidig skal den bidra til at eleven øker sin kompetanse i faget. Halvårsvurdering er en del av en slik undervisvurdering fram mot den summative sluttvurderingen (standpunkt), og skal vise elevens kompetanse sett opp mot kompetansemålene i de ulike fag. En undervisvurdering kan i så måte sies å være prosessorientert. Samtidig skal den veilede elevene hvordan de kan øke sin kompetanse i faget. Videre fortelles det i Forskrift til opplæringslova §3-13 at denne halvårsvurderingen skal:

«... givast skriftleg og/eller munnleg halvårsvurdering utan karakter gjennom heile grunnopplæringa. (...) Frå 8. årstrinnet skal eleven i tillegg ha halvårsvurdering med karakter. Halvårsvurderinga med karakter skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har nådd ut frå det som er forventa på tidspunktet for vurderinga. Halvårsvurdering med karakter skal givast skriftleg» (Forskrift til opplæringslova, 2009).

Fra første til sjuende årstrinn er det krav om muntlig og/eller skriftlig halvårsvurdering uten karakter, og fra og med åttende årstrinn er det krav om at det skal være med en karakter og vurderingen skal leveres skriftlig. På Utdanningsdirektoratets nettsider skriver de at vurdering *for læring* handler om å bruke vurderingsinformasjon til å fremme læring og til å tilpasse opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne formen for vurdering er ofte formativ. Utdanningsdirektoratet skisserer at vurderingspraksisen, som de velger å kalle

«underveisvurdering», bygger på fire prinsipper som alle gis underveis i opplæringen og som virker læringsfremmende. Målene med prinsippene er at elevene skal:

1. Forstå hva de skal lære og hva som forventes av de
2. Få tilbakemeldinger som sier noe om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen deres
3. Få råd slik at de får mulighet til forbedring
4. Være involvert i eget læringsarbeid gjennom å vurdere seg selv, sitt arbeid og sin utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Disse punktene forteller om hva god underveisvurdering skal inneholde. Jeg vil nå kommentere de tre første punktene. Det siste punktet vil kommenteres utdypende i kapittel *2.1.2.3 vurdering som læring*.

1. For at elevene skal vite hva som læres og hva som forventes av dem, er det viktig med en lærer som først og fremst forteller elevene hva de skal lære og hva både lærer, skole, foreldre og liknende forventer av dem. Videre er det viktig at elevene får gjøre seg kjent med kompetansemålene og eventuelt kjennetegn for ulike måloppnåelser. Dette for at elevene skal forstå hva kompetansen vil si i praksis og hva det betyr.

2. Om elevene skal få tilbakemeldinger som sier noe om kvalitet på arbeidet eller presentasjonen deres, fordrer det at både lærer og elev er klar over hva som ligger i kvalitet. Dette henger tett sammen med punkt én fordi elevene og lærerne må vite hva som ligger i kvalitetsbegrepet, og lærer må kunne begrunne hvorfor man tenker du har eksempelvis middels og ikke høy måloppnåelse.

3. Dersom elevene skal få råd og mulighet til å forbedre seg, så er det essensielt at lærer har både kunnskaper innenfor faget og kunnskaper om hvordan man skal tilpasse opplæringen. Videre er det viktig at lærer alltid kan vise elevene «hvor man skal og hvordan man skal komme seg dit» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

### ***2.1.2.3 Vurdering som læring***

Det fjerde punktet i «fire prinsipper for god underveisvurdering» handler om at elevene skal involveres i eget vurderingsarbeid gjennom å vurdere seg selv, sin kompetanse og sin egen utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette punktet forstår jeg som begrepet vurdering

*som læring*. Ifølge Kristiansen og Eggen (2014) handler vurdering *som læring* om at vi må utvikle et språk for samhandling mellom lærer og elev, hvor de kommunikative aspektene ved vurdering er i fokus (Kristiansen & Eggen, 2014:81). Videre skriver de at på tross av at vurdering *som læring* ikke er like etablert begrep som f.eks. vurdering *for læring* og at begrepet er under utvikling, kan man si at denne typen vurdering kan knyttes til et formativt perspektiv og at vurderinger vil være avhengig av den konteksten de finner sted i. Dette fordrer også at perspektivet vil være tett knyttet opp mot de oppgaver og hendelser som finnes sted i ulike undervisningssituasjoner (ibid, 2014:86). Vurdering *som læring* som vurderingspraksis har som formål å utvikle elevene til å bli selvregulerte og autonome mennesker, som har en utvidet forståelse av egen læring og sin læringsprosess. Det er elevens og dens vurderingsevne som er i fokus. Dermed vil også begreper som egenvurdering, hverandrevurdering og tilbakemeldinger være viktige faktorer (Kristiansen & Eggen:87). I Forskrift til opplæringslova §3-12 står det følgende om egenvurdering:

«Eigenvurderinga er ein del av undervegsvurderinga, og formålet med eigenvurderinga er at eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten reflekterer over og blir bevisst på eiga læring. Eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling» (Forskrift til opplæringslova, 2009).

Egenvurdering er, som nevnt over, nedfelt i forskriften til opplæringsloven. Likevel er det ifølge Kristiansen og Eggen (2014) flere lærere som vegrer seg for å gjennomføre egenvurdering på grunn av frykt for manglende gyldighet i vurderingene. Dette forteller de er tilbakevist av forskning gjort av blant andre Black og William (2001), som fant ut at elever jevnt over vurderer seg selv korrekt og at de er flink å vurdere egne ferdigheter og kompetanse. Noe som derimot vil kunne være problematisk med egenvurderingen er hvorvidt elevene har et tydelig bilde av egen kompetanse sett opp mot kompetansemålene. Har elevene egentlig forstått hva som vurderes? Dette vil være viktig for både egenvurdering og hverandrevurdering. Elevene må vite hva som skal læres, hvilke kunnskaper og ferdigheter som skal utvikles og hvilke mål som skal nås. Gjøres ikke dette vil vurderingsaktiviteten være en tom aktivitet. Videre problematiserer de hverandrevurdering ved at lærere kanskje frykter at elevene skal være slemme med hverandre eller at en slik praksis vil kunne være ødeleggende for elevene, og da særlig på barneskolen. Dette tilbakevises også av Black og



William (2001) som i deres forsøk med hverandrevurdering hadde deltakere fra 5 år og opp (Kristiansen & Eggen, 2014:87).

Sandvik og Buland (2016) skriver også om hverandrevurdering, men kaller det for medelevvurdering. De forteller at det er særlig tre ting som framstår som vesentlige i arbeidet med elevvurdering: Man må ha klare kriterier for hva og hvordan elevene skal vurdere og sørge for at elevene behersker disse. Dernest bør man være i par med folk som er trygge på og som man på samme tid er på likt faglig nivå med. Dessuten er det slik at elever stoler mest på lærers respons, noe som taler for at lærers vurderinger bør komme i tillegg.

Hverandrevurdering fordrer også at lærer har fokus på et godt læringsmiljø hvor man ikke gjør narr av hverandre, men heller støtter og heier på hverandre (Sandvik & Buland, 2016:219-221).

En siste viktig faktor i forbindelse med vurdering *som* læring er, ifølge Kristiansen og Eggen (2014) tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger fra både lærer og elever er viktig for at elevene skal bli autonome med klar bevissthet omkring egen læring. For at tilbakemeldinger skal gi effekt må de fortelle eleven hva som var bra, men samtidig bevisstgjøre eleven på hva eleven bør jobbe videre med. På denne måten vil eleven forstå hva som skal til for at eleven skal utvikle og forbedre seg. Tilbakemeldingene må også være «meningsfulle for den enkelte, detaljerte, innholdsrike, begrunnet, rettferdig, støttende og samtidig utfordrende» (Kristiansen & Eggen, 2014:88). Dette støttes også av forskning gjort av Hattie og Timperley (referert i Smith, 2009). Smith beskriver Hattie og Timperleys forskning, der det kommer frem at vurderingsarbeid kan være et effektivt tiltak for elevers læringsutbytte. For at dette skal være gjeldende bør vurderingen gå på *oppgave* (hva er rett, feil, mangler, utseende, hvordan høres produktet ut), *prosess* (prosesser og læringsstrategier for å forbedre oppgave, produkt og læringsprosess, eks. lese og skrivestrategier, samarbeid) eller *elevens selvreguleringsnivå* (hvor er jeg, hvor skal jeg, hvordan kan jeg komme videre?). Han skriver videre om et fjerde tilbakemeldingsnivå, personnivå, men at man bør unngå å vurdere person da dette tar fokus bort ifra arbeidet (Smith, 2009:33-34).

## **2.2 Vurdering i musikkfaget**

### **2.2.1 Tidligere forskning**

Vinges avhandling fra 2014 er en doktorgradsavhandling hvor han intervjuet 14

ungdomsskolelærere om vurdering. Noe av det han undersøkte var hvilke faktorer som syntes å betinge lærerens vurderingspraksis. Dette aspektet er relevant for mitt prosjekt.

Om faktorer som betinger musikk lærerens vurderingspraksis fant han at *tid* var en viktig faktor. Det forklares ved at det formative aspektet av vurderingen reguleres av hvor mye tid en har til rådighet. Dette gjelder både tid til at man skal kunne gjennomføre ulike og varierte undervisningsopplegg, tid til at elever skal kunne vurdere seg selv og tid til at elevene skal kunne vurdere hverandre. Et annet aspekt som betinger vurderingspraksis er *antall elever*. Lærerne som Vinge intervjuet fortalte at det er vanskelig å gi gode og konkrete nok framovermeldinger når man har mange elever. Dette begrunnes i at man skal rekke å vurdere alle. De forteller også at jo flere elever en lærer har, desto mer utfordrende blir det å se den enkelte elev, samt trekke slutninger om den enkelte elevs musikkfaglige kompetanse. Et tredje aspekt som er viktig i sammenheng med faktorer som betinger lærerens vurderingspraksis er *lærerens egne skolegang*. I Vinges funn fortelles det at nye lærere i større grad har hatt vurdering som emne i utdanningen, noe som igjen kan bidra til at de er bedre rustet for å vurdere enn de lærerne som ikke har hatt det. Det fjerde og siste funnet er tilgang på *utstyr og rom* (Vinge, 2014:317). Basert på det han fant i studien, skisserer han også mulige scenarier for musikkfaget som kan bidra til fagets utvikling i ulike retninger. I det følgende skriver jeg om to av disse. Det første av scenarioene er et musikkfag med tilstrekkelige ressurser. Om det skriver han at på grunn av liten tid, mange elever, få egnede rom og lite utstyr har lærere problemer med gjennomføring av undervisning og vurdering i tråd med de intensjoner som var tenkt gjennom LK06. Han forteller at god musikkundervisning krever ressurser og at med forbedrede rammevilkår vil også forutsetningene for vurderingsarbeidet fram mot standpunkt også kunne trygges, både når det gjelder elevers mulighet for å kunne forbedre sine resultat, men også for lærerens del når det gjelder å kunne grunngi karakter (idib:351).

Et annet av scenariene som Vinge (2014) skisserer er et musikkfag uten karakter. Han presiserer at dette ikke vil si at musikkfaget blir et fag uten vurderinger og at vi skal ha underveisvurdering, hverandrevurdering, tilbakemeldinger, framovermeldinger og egenvurderinger. Likevel betyr dette at lærere skal slippe å sette en tallkarakter på elevenes kompetanse. Videre diskuterer han hvorvidt dette er gjennomførbart, da det kan gå utover fagets status og at folk tenker musikkfaget ikke er viktig. En mulig konsekvens av et musikkfag uten karakterer vil være at lærere kan innrette undervisningsinnhold og aktiviteter mot noe som skal framføres foran et publikum, noe som sannsynligvis vil virke motiverende

for elevene. Den summative vurderingen vil være den responsen elevene da får i form av applaus og tilbakemeldinger (Vinge, 2014:356-357).

Den australske forskeren Anne Bamford er kjent for å finne fellestrekk ved blant annet deres musikkundervisning og for å se på hva som gir god kvalitet i kunstfaglige program (Bamford, 2008). Her peker hun på at blant annet på ulike faktorer som er viktig for å sikre kvalitet i utdanningen. Blant disse finner hun at detaljerte vurderinger og evalueringsstrategier og metoder som involverer både formell og uformell refleksjon er viktige. Disse er både formativ og samlet (summativ). Videre peker hun også på at metoder som kombinerer utvikling innenfor kunstens spesifikke språk med kreative tilnæringsmåter til læring, er viktig for at det skal være god kvalitet i utdanningen (ibid:90). Om vurdering og evaluering skriver hun at på tross av at over halvparten av deltakerlandene hadde vurdering innenfor kunstfag, viste studien at vurderingsmetodene var dårlig utviklet og manglet legitimitet i de formelle vurderingsprosessene. Læringen med ble med andre ord dårlig dokumentert, noe som virket hemmende for programmene. Bakgrunnen for dette er blant annet resultatbaserte vurderinger og dominerende ytre undersøkelser (ibid:92).

Bamford (2008) skriver som nevnt over om viktigheten av både formell og uformell refleksjon som både er formativ og samlet. I forskningen fant hun flere eksempler som peker på viktigheten av dette, blant annet fordi det bidrar til at elevene kan reflektere over egen prosess og eget produkt (ibid:97). For å kunne reflektere over egen prosess, er det både viktig at man utvikler sine språklige ferdigheter. Dette deles av Bamford inn i to. Språket er viktig for å gi elevene ord og språk slik at de kan snakke om sitt eget eller andres kunstverk. Den andre delen handler om å kunne uttrykke en følelse. Man kommuniserer gjennom den kunsten man formidler (ibid:100).

Limstrand og Abrahamsen (2009) har i sin rapport «Bedre vurdering i kunstfagene» satt ord på noen av de utfordringene som finnes når det gjelder vurdering i musikkfaget. Rapporten er utarbeidet basert på et prosjekt av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen med sikte på å bedre vurderingspraksisen i kunstfagene. Her er det særlig to forhold som særlig stikker seg fram når det gjelder vurdering i kunstfag på ungdomsskolen. Det første forholdet er antall elever hver enkelt lærer har sett opp mot tid. De som deltok i prosjektet fortalte at en faglærer i musikk kan ha så mange som 200 elever å forholde seg til, og at mange av elevene vil læreren bare ha én time i uka. Likevel skal alle disse 200 elevene få både formative og

summative vurderinger og alle disse elevene skal ha mulighet til å delta i vurderingen gjennom egenvurdering (Limstrand & Abrahamsen, 2009:12).

Videre forteller Limstrand & Abrahamsen (2009) at lærere kan ha problemer med enkelte av ordlydene i ulike kompetansemål (ibid:30). Eksempelvis står det i LK06 etter sjuende trinn at elevene skal «beherske enkelt melodispill etter gehør» (Utdanningsdirektoratet, 2006), men hva vil det si at noe er enkelt? Nettopp dette forsøker Sætre og Vinge (2010) å problematisere ved vurdering i musikkfaget. Ved å fokusere på ord som kreativitet og «swing-følelse», spør de seg «hva vil det si at noe svinger eller hvordan måler man kreativitet?». De sier at mange aspekter ved musikkfaget ikke er mulig å vurdere objektivt, men siden musikkfaget både er et utøvende, et skapende og et kunnskapsfag, er det mange muligheter til å drive med vurdering (Sætre & Vinge, 2010:166).

Limstrand og Abrahamsen (2009) forteller videre at lærerne som deltok i prosjektet lurer på hvorvidt oppgavene de lager blir preget av at de skal vurdere dem etterpå og dermed må finne noe som er målbart. Samtidig tenker de samme lærerne at det er et misforhold mellom læreplanmålenes omfang og timeantallet i faget. Som eksempel på dette forteller de at elevene kan være så uheldig at de mister 24 timer musikk, da «normale» skoledager kan forsvinne grunnet fagdager, tentamener, utflukter eller lignende (Limstrand & Abrahamsen, 2009:80).

Om en ser på den gjeldende læreplanen «Læreplan for kunnskapsløftet», finner en visjoner for hva som er fagets formål. Sætre og Vinge (2010) skriver at musikkfaget er et bredt fag. Det skal være et allmenndannende kunstoffag og et skapende fag. Et gjennomgående begrep for formålet i faget er musikkopplevelse og det knyttes opp til estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring. Musikkfaget er praktisk, og man skal utvikle ferdigheter blant annet i sang, dans og spill. Samtidig har man kompetansemål i læreplanen som definerer ulike kompetanser i musikk som omfatter både kunnskap, ferdigheter og holdninger. Dette gjør at musikkklærere ofte står i spenn mellom disse to perspektivene. På ene siden har man formålet til faget med store ord og begreper, og på andre siden skal lærerne klart og tydelig definere hva elevene skal lære og vurdere hvorvidt eller i hvilken grad elevene har klart dette (Sætre & Vinge, 2010:168). Videre skriver de at musikk er et fag der smak spiller en sentral rolle. Hva en elev liker og synes er bra samsvarer kanskje ikke med lærer og medelever. Likevel kan man ikke si at eleven har feil. På bakgrunn av dette er det derfor viktig også for vurderingsarbeidet at man samtaler om og diskuterer kvaliteter i musikk, musikkutøvelse og musikkskapning. Musikalsk

skjønn, vurderingsevne og et artikulert og reflektert fagspråk er også viktige egenskaper i musikkfaget. Dette fordi det påvirker blant annet elevenes musikkskaping og deres musikkutøvelse (Sætre & Vinge, 2010:174).

En siste viktig ting å skrive om som kan bidra til å gjøre vurdering i musikk utfordrende er det som omhandler rammer. Lagerstrøm, Moafi og Revold (2014) forteller i kompetanseprofilen for grunnskolen at «tre av fem musikk lærere som underviser i musikk på grunnskolen har faglig fordypning, mens to av fem har ingen faglig fordypning målt i studiepoeng. En av fire musikk lærere har kompetanse i faget tilsvarende 60 studiepoeng eller mer» (Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014:42). Samtidig fant Bøe (2005) i en undersøkelse at nytilsatte i større grad enn etablerte lærere ble satt til å undervise i musikk. Videre fant han at mer enn to av tre som reelt underviste, ikke likte å undervise i faget. Halvparten av disse grunnga dette med egne svake ferdigheter i faget (Bøe, 2005:48-52).

Til nå har vi sett på vurdering generelt og vurdering i musikkfaget. Vi har også sett at vurderingen styres og kravene til skolen styres av Opplæringslova og Forskrift til opplæringslova. Likevel har jeg ikke snakket særlig om læreplanen i musikkfaget, som også forteller noe om vurdering i faget. Jeg vil derfor i *kapittel 2.2.2* fortelle om læreplan og fagfornyelsen.

### **2.2.2 Vurdering i ny og gammel læreplan (pluss eksamen)**

Til nå i oppgaven har jeg henvist til Læreplan for kunnskapsløftet 2006 (LK06). Likevel er det verdt å nevne at fra og med høsten 2020 vil Læreplan for kunnskapsløftet 2020 (LK20) være gjeldende plan.

Ved at skolen går fra LK06 til LK20, vil det følge en rekke endringer.

Kunnskapsdepartementet (2019) forteller blant annet at generell del av læreplanen er gjort om til overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, en rekke læreplanmål har blitt kuttet, endret eller lagt til for å møte morgendagens utfordringer og vi har fått tre tverrfaglige emner som skal gå igjen i all undervisning; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Likevel vil det som er mest relevant for denne oppgaven være det som framkommer av Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. I stortingsmeldingen står det at:

«Departementet vil også inkludere en omtale av vurdering i den enkelte læreplan for fag. Omtalen skal være fagspesifikk og skal bidra til å synliggjøre hvordan undervisvurderingen skal være læringsfremmende. En omtale skal tydeliggjøre hva som skal være grunnlaget for både undervis- og sluttvurderingen»  
(Kunnskapsdepartementet, 2016).

Dette er en endring fra tidligere læreplaner hvor det kun stod noe om sluttvurderingen i faget. Med den nye læreplanen skal det altså stå noe om hvordan undervisvurderingen skal foregå i det enkelte fag. Med dette vil muligens undervisvurderingen få større plass i alle fag. Samtidig er det ikke bare undervisvurderingen som nevnes i stortingsmeldingen. Egenvurdering og viktigheten av at elevene får mulighet til refleksjon over eget arbeid blir også nevnt:

«Refleksjon over eget arbeid er ikke bare noe opplæringen skal legge til rette for, men elevene har også behov for å utvikle evnen til å lære. God egenvurdering krever en viss kunnskap og erfaring med ulike måter å nå mål på og kunnskap om ulike strategier for læring. Metakognisjon, refleksjon over sin egen læring og evne til egenvurdering henger tett sammen (...) Departementet vil derfor fremheve at god undervisvurdering og egenvurdering i fag også bidrar til at elevene reflekterer bedre over egen læring, egne læringsprosesser og egne læringsstrategier» (ibid.).

Videre nevnes det også at man ønsker å se på hvorvidt man ønsker å innføre eksamen i de praktisk-estetiske fagene, og at disse skal bli en del av trekkfagsordningen til lokal gitt eksamen i 10. trinn (ibid.) I høringsnotat om forslag til eksamensordninger i læreplanene for fagfornyelsen skriver Utdanningsdirektoratet (2020) at de ønsker innføring av eksamen i de praktisk-estetiske fagene i grunnskolen, herunder musikk. Utdanningsdirektoratet gjennomførte en prøveordning med eksamen i disse fagene hvor resultatet ble at muntlig-praktisk eksamen har stort potensial for å teste elevers kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

## 2.3 Tilpasset opplæring

For å kunne utøve undervisningen i tråd med tilpasset opplæring, må læreren kjenne til elevenes kunnskaper og ferdigheter. Læreren kan bruke vurdering som en metode for å kartlegge elevenes kompetanse. Vurderingen kan være et redskap læreren kan bruke for å planlegge videre undervisning, og videre undervisning vil dermed være i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring. Derfor vil jeg i det følgende redegjøre for tilpasset opplæring, videre kalt TPO.

I opplæringsloven §1-3 står følgende: «opplæringa skal tilpassas evnene og føresetnande hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). For at kvaliteten på undervisningen skal være tilfredsstillende, hevder Damsgaard og Eftedal (2015) at læreren må ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger med henhold til identitet, utvikling og interesser. Videre forklarer de at lærere opplever TPO som vanskelig å gjennomføre, og at selve begrepet er vagt og lite konkret. Flere av lærerne tolker det som at elevene skal ha eget skreddersydd opplegg. Dette er i tråd med hva Damsgaard og Eftedal (2015) presenterer som en smal forståelse av tilpasset opplæring.

Den smale forståelsen av TPO har et individrettet fokus. Her vektlegges metoder og konkrete individrettede tiltak som skal styrke elevenes læring. Gjennom tilpasning av lærestoff, arbeidsmåter, progresjon og vanskelighetsgrad skal dette føre til at kvaliteten på læringen heves. I den snevre forståelsen av TPO prøver en å tilrettelegge for den enkelte elev ved å fokusere på denne elevens problemer og utfordringer (Jensen, 2009:197-198). I det individrettede fokuset kan tiltak være ulike former for differensiering og individuelle utviklingsplaner.

Motvekten til den snevre forståelsen er en vide forståelse av TPO. Dette perspektivet har et system-rettet fokus. Her vektlegges læringsmiljøet og fellesskapet innad i en klasse. «Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap» (Jensen, 2009:198). I den vide forståelsen skal undervisningsmetodene bidra til at elevene lærer i et sosialt arbeids- og læringsfellesskap (Jensen, 2009:198-199).

## 2.4 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori er en av flere retninger innenfor læringsteoretiske perspektiver på kunnskap og læring. Den oppstod mellom siste halvdel av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet, og var en motvekt til det individbaserte synet på læring. I sosiokulturell læringsteori hevdes det at kunnskap tilegnes gjennom språklig, sosial og kulturell samhandling (Lillejord, 2013:180-181). Dette perspektivet på læring samsvarer med den vide forståelsen av TPO.

Lev Vygotsky var en pioner innenfor sosiokulturelt perspektiv. Han hevdet at læring var avhengig av å skje i samspill med andre, i nære omgivelser. Tanken var at kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikles i interaksjoner. Dette gjør språket til et viktig redskap for læring. Basert på teorien om at læring skjer i interaksjon, viste Vygotsky til modellen om den proksimale utviklingszone. Her skilte han mellom det aktuelle utviklingsnivået til eleven, det vil si elevens kompetanse i det gjeldende øyeblikk, og den nærmeste utviklingssonen, som er sonen eleven kan nå ved hjelp fra en kompetent annen. Den kompetente andre skal veilede og bygge et støttende læringsreisverk slik eleven selv til å klare å konstruere kunnskapen. Når eleven har tilegnet seg kunnskapen, bygger den kompetente andre ned reisverket og opp igjen ved behov. Denne formen for støttende læring kalles scaffolding eller stillasbygging (Lyngsnes & Rismark, 2014:67-71).

Tharp og Gallimore (referert i Lyngsnes og Rismark 2014), har bygget videre på Vygotskys begrep om den proksimale utviklingszone. «Assisted performance» identifiserer seks måter å veilede læring på; modellering, forsterkning, tilbakemelding, stille spørsmål, instruksjon og kognitiv strukturering. De forteller også at dersom man skal gå fra «assisted performance» til «unassisted performance», må man igjennom fire faser. Disse er 1. at eleven assisteres i stor grad av den kompetente andre, 2. den som lærer utfører oppgave uten assistanse, 3. selvregulering og 4. utvidelse, forbedring eller opprettholdelse av det en har lært (Lyngsnes & Rismark, 2014:71-72). Modellering, tilbakemelding og instruksjon vil være særlig relevant i denne oppgaven. Jeg vil derfor redegjøre for begrepene i det følgende avsnittet.

Modellering handler om imitasjon av andre, noe som er en måte å lære nye handlinger eller atferd på. Modellering vil være viktig i læring av praktisk arbeid, noe som gjør det viktig i musikkfaget. Dersom modelleringen skal virke hensiktsmessig er det viktig at lærer har i



bakhodet at modelleringen påvirkes av eksempelvis alder, kjønn på modellene og relasjon mellom lærer og elev. Tilbakemelding handler om å gi respons på noe til noen. Dette kan være feedback på prøver, oppgaver og liknende, eller ytringer om elevers arbeid.

Tilbakemelding kan også brukes som assistanse ved å bruke modellering og dermed vise en standard for hvordan man gir tilbakemeldinger. Elevene får deretter tilbakemelding på hvordan de ga tilbakemeldinger. Instruksjon handler om at noen forteller noen andre hvordan noe skal gjøres. Den har to formål. Det ene formålet er å regulere oppførsel og det andre er å hjelpe elever med å løse oppgaver. Om undervisningen skal være «assisted performance», skal lærer assistere barnet og ikke etterlate det til å lære alene (Lyngsnes & Rismark, 2014:72-73)

Først og fremst handler sosiokulturell læringsteori om at man lærer sammen. Dette er særlig relevant for musikkfaget hvor samspill er et viktig begrep. Videre henger teorien sammen med vurdering gjennom begreper som tilbakemelding, feedback og tilpasset opplæring (hvis sammenheng med vurdering jeg redegjorde for i kapittel 2.3). Som redegjort ovenfor er lærers jobb å være et støttende stillas og man skal veilede elevene slik at en konstruerer kunnskapen ved hjelp av lærer. Lærer blir i denne læringsteorien en person som veileder og dermed også vurderer eleven.



## 3 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for de ulike metodene som forskningen bygger på. Denne studien har et kvalitativt design og for å besvare problemstillingen ønsker jeg å benytte meg av kvalitativ metode. Ringdal (2018) beskriver kvalitativ forskningsstrategi som en forskningsstrategi som baserer seg på tekstdata. Strategien gir tekstlige beskrivelser f.eks. transkriberte intervjuer bestående av få informanter. Metoden passer blant annet godt til «eksplorerende undersøkelser av fenomener og forhold det i liten grad er forsket på» (Ringdal, 2018:24-25).

Jeg vil i det følgende redegjøre for vitenskapsteoretisk forankring, metode for datainnsamling, analyse av datamaterialet, kvalitet i forskningen (herunder reliabilitet og intern og ekstern validitet) og forskningsetiske vurderinger.

### 3.1 Hermeneutisk tilnærming

I følge Thagaard (2009) vil en hermeneutisk tilnærming legge vekt på at det ikke finnes en endelig sannhet, men at alle fenomener må ses i lys av den sammenheng man studerer den i. Helheten kan kun forstås utfra delene. Målet vil være å oppnå en gyldig forståelse av mening i teksten. Hun forteller at «tolkningen av intervjutekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren fokuserer på den mening teksten formidler. Å tolke handlinger som tekst innebærer å tillegge handlinger en spesiell mening» (Thagaard, 2009:39). Videre forteller hun at det finnes ulike grader av fortolkning og at man har fortolkninger av første, annen og tredje grad (ibid:40-41). I denne oppgaven vil det være fortolkning av annen grad som er særlig relevant. Denne graden av fortolkning representerer forskerens tolkning av noe som allerede er tolket av deltakerne (ibid). Kvale og Brinkmann (2015) forteller også at sentrale begrep innenfor hermeneutikken er samtale og tekst og at det legges stor vekt på tolkerens forhåndskunnskap om en tekst sitt tema (Kvale & Brinkmann, 2015:73).

I analyse av tekstmaterialet vil man sitte igjen med mye rådata som i og for seg vil gi lite mening. For å hjelpe deg som forsker kan man med hermeneutisk tilnærming benytte seg av den hermeneutiske spiral. Postholm og Jacobsen (2011) forteller at den hermeneutiske spiral handler om at man veksler mellom en avgrenset del og en helhet:

«Sirkelen illustrerer en kunnskap som stadig ekspanderer i et kontinuerlig samspill der avgrensede deler settes inn i en større helhet. Det er altså snakk om å kunne avgrense seg og å kunne sette det avgrensede inn i en større sammenheng» (Postholm & Jacobsen, 2011:26).

Som skrevet ovenfor, handler hermeneutikken om at alt må forstås utfra den kontekst som man studerer det i, og at helheten kun kan forstås utfra delene. Fortolkning et viktig begrep innenfor tilnærmingen og det forventes derfor at jeg som forsker må kunne fortelle om hvordan jeg forstår og tolker utsagn fra informanter, sammenhenger i datamaterialet og helheten av det jeg forsker på. Videre vil forskerens forkunnskaper om tema være en viktig del av de tolkningene forsker kommer med. Dette fordi tidligere erfaringer og kunnskap om tema vil være en del av meg og noe jeg som forsker ikke kan legge fra meg i arbeidet med analysen av datamaterialet. Denne forforståelsen av tematikken er noe jeg noe jeg ubevisst har med meg i intervju og analysearbeid og dette gjør at hermeneutisk tilnærming vil være riktig tilnærming i denne studien.

### **3.2 Utvalg og rekruttering**

I planlegging og utforming av forskningsprosjektet var det viktig å finne gode informanter. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil en trenge nok intervjuobjekter (informanter), slik at en klarer å svare på problemstillingen på en hensiktsmessig måte. Har man for få informanter vil det være vanskelig å generalisere og har en for mange vil det neppe være tid til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene. Antall intervjuobjekter vil være avhengig av hva en ønsker å undersøke. Et vanlig antall informanter i en intervjuundersøkelse vil være et sted mellom 10 og 15. Dette begrunnes med hvor mye tid og ressurser en har til rådighet, men også loven om fallende utbytte: «et økt antall respondenter vil, utover et visst punkt, tilføre stadig mindre ny kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2015: 148). I dette prosjektets tilfelle vurderte jeg det slik at det ikke ville være hensiktsmessig å ha flere enn fem informanter. Dette begrunnet både med prosjektets størrelse, men også tilgang på informanter, og at informantgruppen er noe begrenset. Dette virket også å være et tilstrekkelig antall jfr. det Kvale og Brinkmann (2015) forteller om tilføring av ny kunnskap. Jeg ønsket også å forske på faglærte musikk lærere. Dette viste seg å være problematisk, da jeg hadde utfordringer knyttet til rekruttering av faglærte musikk lærere.

Neste spørsmål var hvilke informanter man ønsket og hvordan man skulle få tak i disse. I problemstillingen hadde jeg definert to forhold som var viktig for å finne informanter: De måtte være musikk lærere og at de måtte jobbe i ungdomsskolen. Denne typen utvalgsstrategi blir av Christoffersen og Johannessen (2012) omtalt som kriteriebasert utvelgelse. De forteller at utvalgsstrategien handler om at man velger informanter som oppfyller visse kriterier (Christoffer & Johannessen, 2012:51). I dette tilfellet at de er (1) musikk lærere, og at de (2) arbeider i ungdomsskolen. Denne formen for utvalgsstrategi fungerer godt for problemstillingen som var valgt, men likevel kunne den bidra til vanskeligheter med rekruttering av informanter.

Gjennom praksisperioder har jeg vært i praksis på ulike skoler. Dette har gjort at jeg har kjennskap til flere musikk lærere på praksisskolene. Som en start tok jeg kontakt med disse. Christoffer & Johannessen (2012) omtaler denne formen for rekruttering som personlig rekruttering (ibid:55). Rekrutteringsformen fungerer godt fordi personlige kjennskap i felten kan lette på rekrutteringsarbeidet. Samtidig kan bekjente innenfor feltet, vise seg å være kritisk hva angår dørvoktere (ibid:53). Dørvoktere blir beskrevet som «mennesker som kan kontrollere forskers tilgang til målgruppen» (ibid). I dette tilfellet kan rektorene på de ulike skolene være dørvoktere. Samtidig var ikke denne måten tilstrekkelig for å rekruttere alle informantene. Jeg bestemte meg derfor for å sende ut et informasjonsbrev om prosjektet til flere rektorer for å undersøke om dette kunne være noe musikk lærere på deres skoler ønsket å delta i. Denne formen for rekruttering kan ses på som en form av rekrutteringsmetoden navnelister og registre over personer (ibid:55), da rektorenes og skolenes kontaktinformasjon ligger på nett. Samtidig ville dette føre til at dersom jeg fikk kontakt med musikk lærere på skolene som var kontaktet, så hadde dørvokteren åpnet døren for meg.

I intervjuet viste det seg at én av informantene ikke hadde formell kompetanse i musikk. Jeg valgte likevel å inkludere informanten i prosjektet da det i utgangspunktet var utfordrende å rekruttere nok informanter. Samtidig kunne det bidra til å skape større bredde i empirien.

### **3.3 Intervju**

For å besvare problemstillingen min valgte jeg å benytte intervju som metode for datainnsamling. Grunnen er at det ville være lettere å få gjennomført intervju enn eksempelvis observasjon i klasserom. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at formålet ved kvalitative

forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015: 42)

Intervju handler om å få en annen persons synspunkt, forståelse og oppfatning av ting. Bjørndal (2011) forteller at intervju som metode gir fordeler ved at man gjennom samtale og/eller utspørring får tilgang til informanters tanker og følelser. Han forteller videre om fire ulike intervjustiler som varierer med grad av struktur. Blant disse finner vi bruk av intervjuguide som er en intervjuform med middels-lav grad av struktur (Bjørndal, 2011:95-97). Jeg valgte å gjennomføre intervju med bruk av intervjuguide da denne formen for intervju ville sikre meg at jeg kom meg igjennom de viktige temaene, samtidig som det ville være fleksibilitet i spørsmålsstillingen. Denne formen for intervju kaller Kvale og Brinkmann (2015) for semi-strukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2015:162).

Når metoden for datainnsamling var valgt, var neste steg å lese teori om vurdering. Dette gjorde jeg på bakgrunn av det Kvale og Brinkmann (2015) skriver:

«Det er viktig med kunnskap om intervjutemaet for å kunne stille gode oppfølgings spørsmål når intervjupersonen svarer. Kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet (Kvale & Brinkmann, 2015:84).

Dette lettet også arbeidet med å skrive intervjuguide. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at intervjuguiden er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet. Den kan inneholde tema som skal dekkes, eller den kan være en detaljert rekkefølge av formulerte spørsmål. Innenfor semistrukturerte intervjuer vil guiden være utformet som en oversikt over emner man skal igjennom, samt forslag til spørsmål. Det vil være opp til prosjektet en har og intervjuer om man skal følge intervjuguiden slavisk eller om man kan åpne opp for at intervjuet kan ta nye veier (Kvale & Brinkmann, 2015:162). Intervjuguiden<sup>1</sup> er tematisk oppbygget med en innledende del, en del om vurdering *av* læring, en del om vurdering *for* læring, en del om vurdering *som* læring, en del om ressurser og avslutningsvis en del om den nye læreplanen.

---

<sup>1</sup> Se vedlegg 2

Som en forberedelse til gjennomføring av intervjuene, kontaktet jeg en bekjent musikk lærer som underviser på ungdomsskolen for å spørre om jeg kunne teste intervjuet. Dette gjorde jeg både for å øve meg fram til den faktiske intervjusituasjonen, men også for å se hvilke svar jeg fikk. Dette kom godt med, da jeg fikk endret noen spørsmål i intervjuguiden. I forkant av intervjuet fikk også alle lærere tilsendt informasjonsskriv<sup>2</sup> og samtykkeskjema<sup>3</sup>, slik at de visste hva studien innebar og hvilke rettigheter de har som informanter.

Under intervjuet var det også flere forhold jeg var oppmerksom på. For det første var det at jeg under intervjuet måtte forsikre meg om å stille åpne og ikke ledende spørsmål. Dette fordi jeg ved bruk av åpne spørsmål gir informant mulighet til å svare det den ønsker. Hadde jeg dog brukt ledende spørsmål ville jeg stått i fare for å legge ord i munnen på informanten. Videre vil det være viktig i en intervjusituasjon at jeg stiller oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2015) forteller at intervjuers lytteegenskaper er like viktig som beherskelse av spørreteknikker. Man må lytte til hva som sies og hvordan det sies. Beslutninger om hva som skal forfølges i en intervjusituasjon innebærer at intervjuer har gode kunnskaper om intervjutemaet, og at intervjueren vet hva hen ønsker å spørre om (Kvale & Brinkmann, 2015:170). Som de forteller, handler oppfølgende spørsmål om å lytte til hva som blir sagt og følge dette opp med nye spørsmål. Samtidig vil det også være viktig å stille fortolkende spørsmål, som omhandler at du gjenforteller det informanten sa med egne ord og spør om du forstod det riktig (ibid: 166). På denne måten gir du informanten mulighet til å rette på seg selv eller bekrefte din forståelse, slik at du kan forsikre deg om at du forstår informantens utsagn riktig.

### **3.4 Analysemetode**

Etter at intervjuene var gjennomført, satt jeg igjen med fem opptak som sammenlagt var på rundt 3 timer. Deretter startet analyseprosessen. Første delen av denne prosessen vil være å transkribere intervjuene. Transkribering er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en metode man bruker for å gå fra muntlig til skriftlig form gjennom å strukturere materialet slik at det blir bedre egnet for analyse. Når materialet struktureres i tekstform, får en lettere oversikt over det, og dette er starten på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015:206). Transkriberingen går ut på å lytte til innspilling og skrive ned det som blir sagt og eventuelt ikke sagt. Under arbeid

---

<sup>2</sup> Se vedlegg 3

<sup>3</sup> Se vedlegg 4

med transkriberingen var arbeidet med analyseringen av datamaterialet allerede begynt. Mens transkriberingen foregikk hadde jeg en notatbok hvor jeg skrev ned alt av tanker jeg gjorde meg om informasjonen informantene kom med. Denne boken ble tatt med i analyseprosessen.

Postholm og Jacobsen (2011) forteller at analyseprosessen har tre deler. Første delen handler om at man skal studere de ulike delene som en helhet består av. Det vil si at teksten inndeles i mindre enheter, som gir mening for forsker, enten tema eller hendelser. Den andre delen handler om å binde delene sammen til en helhet, men som forskeren nå har en dypere forståelse av. Her kan den hermeneutiske spiralen benyttes. Det vil innebære at man studerer hver enkelt del for å få bedre forståelse av helheten. Dette innebærer at forsker møter delene med en utviklet forståelse. Forsker og møtet mellom det hen studerer vil kontinuerlig være i endring og slik vil også kunnskap om tema det forskes på utvikles. Siste delen handler om at forsker må tilføre en mening til innsamlet datamateriale. Denne fortolkningen behøver ikke å være subjektiv, og ofte vil man bruke noen teoretiske perspektiver for å tilføre datamaterialet ny mening (Postholm & Jacobsen, 2011:102-103).

I starten av analysearbeidet leste jeg først igjennom alle intervjuene. Samtidig som jeg gjorde dette, noterte jeg tanker jeg fikk underveis. I analysearbeidet brukte jeg dataprogrammet Nvivo12 som bidro til å lette analyseprosessen. Der kunne jeg på en enkel måte kode enkelte utsagn og slå sammen koder til kategorier. Likevel var det slik at etter de to første intervjuene var gjennomgått og kodet, satt jeg igjen med en haug av koder og visste ikke helt hva datamaterialet prøvde å fortelle meg. Etter veiledning bestemte jeg meg for å prøve en annen tilnærming.

I analyse av datamaterialet har jeg tatt utgangspunkt i Thagaards (2009) temasentrerte tilnærming til analyse. Hun forteller at temasentrerte tilnærminger i analyse handler om å ta utgangspunkt i tema og gå i dybden på disse. Man skal altså sammenligne informasjon om hvert tema fra alle informantene. Dette kan igjen bidra til en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema. Denne tilnærmingen til analyse blir kritisert fordi man mener den ikke ivaretar et helhetlig perspektiv. «Når utsnitt av tekster fra ulike informanter sammenlignes, løsrives tekstbitene fra sin opprinnelige sammenheng» (Thagaard, 2009:171). For å få et helhetlig perspektiv er det da viktig at hver enkelt informant sine utsagn blir satt i den sammenhengen som utsnittet av teksten var en del av (ibid.). Temasentrerte tilnærminger baseres på at teksten



innledes i kategorier. Kategoriene er sentrale temaer som er sentrale for undersøkelsen. Hovedpoenget med analysen er sammenligninger av informasjon fra ulike informanter og derfor er det viktig at informasjonen er sammenlignbar (ibid:172).

I analysen forsøkte jeg å kategorisere alle utsagn som informantene kom med i en av underkategoriene vurdering *av* læring, vurdering *for* læring og vurdering *som* læring. Disse var hovedtemaene jeg ønsket å analysere. Likevel fant jeg også en fjerde kategori som ikke passet inn under noen, nemlig rammer som påvirker læreres vurderingspraksiser. Derfor er denne også tatt med i analyse og drøftingsdelen. En temasentrert tilnærming og at alle utsagn plasseres under en av kategoriene forsikret meg om at informantenes utsagn var sammenlignbare. Videre i arbeidet hadde jeg også i bakhodet at informantene ble ivaretatt og at deres utsagn ikke ble tatt ut av sammenheng, jfr. det Thagaard (2009) skriver om temasentrerte tilnærminger. Informantenes utsagn innenfor de ulike temaene ble til slutt sammenlignet med hverandre slik at jeg kunne finne sammenhenger og ulikheter i datamaterialet. Dette har bidratt til at jeg har fått en mer helhetlig forståelse av empirien.

### **3.5 Kvalitet i forskningen**

I dette kapitlet vil jeg se på forskningens validitet og reliabilitet, samt diskutere hvorvidt funnene vil være generaliserbare.

#### **3.5.1 Reliabilitet**

Reliabilitet sier noe om din empiri og forskning er til å stole på. For å teste reliabiliteten skriver Christoffersen og Johannessen (2012) at man blant annet kan gjenta forsøktet på samme utvalget, flere ganger og på ulike tidspunkt. Alternativt kan reliabiliteten testes ved at ulike forskere, forsker på samme spørsmål. Forskingen vil da være reliabel dersom man kommer fram til samme resultat. De forteller også at viktige spørsmål som omhandler reliabilitet er hvilken empiri som samles inn, hvordan den brukes i forskningen, samt bearbeidingen av den (Christoffersen & Johannessen, 2012:23). Videre peker Merriam (2009) på at reliabilitet også kan økes ved at forskeren viser gjennomsiktighet i forskningen. Det vil si at man i forskningsrapporten/master skriver om hva man har gjort i forkant av, under og i etterkant av datainnsamling, samt gir begrunnelser for ulike valg man har tatt. Herunder vil det også være viktig å vise hvordan man har kommet fram til resultat og konklusjon (Merriam, 2009:222-223).

Oppsummert kan en si at reliabilitet handler hvorvidt du har små eller store «feil» i forskningen som kan gjøre at din konklusjon ikke er til å stole på. For å teste reliabiliteten, og dermed øke eller minske reliabiliteten, kan en gjenta forsøket på to ulike tidspunkt, gjerne med litt mellomrom. I dette tilfellet er ikke det en mulighet da jeg kun har ressurser og kapasitet til å gjennomføre forskningen én gang. Samtidig vil muligens feltet som det forskes på endres som en følge av LK20s iverksettelse, og subjektet det forskes på vil da muligens endres. Dette kan igjen føre til at jeg om to år ville ha fått et annet forskningsresultat enn det jeg har fått med dette prosjektet.

En annen måte å teste reliabilitet på er at flere forsker på samme ting. Kommer en da fram til samme resultat, vil dataen ha høy reliabilitet. Dette vil naturlig nok ikke la seg gjennomføre i dette tilfellet. Likevel vil jeg påstå at en del av det jeg kommer fram til i denne forskningen både lener seg på og samsvarer med en del tidligere forskning på feltet, og i så måte kan man si at forskningens reliabilitet styrkes. Samtidig handlerer reliabilitet om hvilke data som brukes, hvordan en samler inn data, samt bearbeidingsperioden. Dermed er det også naturlig at reliabiliteten styrkes ved å vise mest mulig gjennomsiktighet i forskningen. Dette har jeg forsøkt å vise gjennom å grundig redegjøre for metodiske valg og ulike vurderinger jeg har gjort som forsker. Dette vil også vise at selv om jeg har vært nært på forskningen, er funnene til å stole på.

### **3.5.2 Validitet**

Mens reliabiliteten forteller om dine data er til å stole på, vil validitet si noe om hvilken gyldighet dataene dine har. Christoffersen og Johannessen (2012) skriver blant annet man skiller mellom ulike former for validitet, herunder intern validitet og ytre validitet. Disse skal peke på hvor godt dine data representerer virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012:24). Videre forteller Merriam (2009) at intern validitet handler om dine forskningsresultater og i hvilken grad de samsvarer med virkeligheten. Stemmer resultatet med slik det faktisk er og måler man egentlig det man ønsker å måle? Denne typen validitet kan testes på ulike måter. En av disse er ved bruk av triangulasjon. Dette kan gjøres ved å ha mer enn én metode for innsamling av empiri, skaffe empiri fra ulike tidspunkt, flere som forsker sammen og ulike teorier for å bekrefte funn (Merriam, 2009:213-215). Man kan også, ifølge Cresswell (2014), bruke member-checking og redegjøring for forskers bias som

metoder for å øke forskningens validitet. Disse handler henholdsvis om at man sender deler av analysen for å sjekke om forskers analyse stemmer med informantens oppfatninger, og at forsker viser hvem man er som forsker og viser en form for gjennomsiktighet (Creswell, 2014:202-203).

Merriam (2009) skriver videre at ekstern validitet sier noe om din forsknings overførbarhet. Vil forskningsresultatet kunne overføres til andre situasjoner, på et annet sted og et annet tidspunkt, og vil det generaliserbart? (Merriam, 2009:223).

I denne forskningen har jeg kun brukt én type metode for datainnsamling, intervju, noe som kan bidra til å svekke validiteten. Eksempelvis kunne jeg brukt observasjon som metode for å se om det informantene sa stemte med virkeligheten. Likevel kan dette også ha sine styrker og sine svakheter. På den ene siden ville jeg sett hva som foregikk i læreres vurderingspraksis, men på den andre siden måtte jeg da fått tilgang av informantene, slik at jeg fikk mulighet til å observere. Dette vil jeg se for meg er vanskeligere enn ved kun intervju, da lærerne ikke bare må finne tidspunkt for intervju, men i dette tilfellet finne tid til observasjon også.

En faktor som spilte en stor rolle i valg av metode er tid. I dette forskningsprosjektet har det kun vært én student, noe som har gjort at alt arbeid med datainnsamling, analyse og oppgaveskriving har vært gjort av én person. Det, og utbruddet av Covid-19 viruset har også gjort at jeg ikke har hatt mulighet til oppfølgingsintervju av informanter. Dette kan igjen ha bidratt til å svekke den interne validiteten i prosjektet.

Samtidig har jeg gjennom veileder, fått tilgang til forskningsgruppen InOvation, som arbeider med blant annet forskning på vurderingsformer innenfor det kunstfaglige feltet. Av gruppen ble jeg invitert til å holde et foredrag om forskningen jeg holdte på med, med mulighet for spørsmål og drøfting rundt problemstillinger jeg har. Dette kan igjen ha bidratt til å styrke forskningens validitet da jeg har fått drøftet ulike problemstillinger med forskere fra feltet.

Under intervjuene jeg gjennomførte var det viktig for meg å forsikre meg om at jeg har forstått informantene riktig. Dette gjorde jeg gjennom å stille fortolkende spørsmål, hvor jeg oppsummerte det informantene fortalte. Dette kan ha bidratt til å øke den interne validiteten da jeg sjekket om det jeg forstod, stemte med deres forståelse.

I etterkant av intervju har jeg gitt informantene mulighet til å få tilsendt de transkriberte intervjuene og rette opp eventuelle feil eller mangler som måtte være med disse. Samtidig har jeg brukt member-checking ved at informantene fått mulighet til å få tilsendt analyse for å sjekke om disse var forstått riktig. Dette kan også ha bidratt til å øke den interne validiteten.

I tillegg til dette har jeg forsøkt å ha mitt eget bias i mente når jeg har drevet med forskningen. Jeg har forsøkt å være åpen, blant annet mellom å vise mitt syn og ved å skille mellom egne meninger og hva som er andres meninger. Dette vises også blant annet gjennom at jeg har en hermeneutisk tilnærming hvor min analyse og mine tolkninger vil påvirkes av mine erfaringer og den kunnskap jeg har.

Når det gjelder den ytre validiteten vil det ofte i kvalitativ forskning være slik at forskningen ikke vil være generaliserbar fordi den inneholder for få informanter eller at man er for nært på forskningen. Likevel vil jeg argumentere for at mine funn er gyldige også for flere skoler. Dette bunner ikke ut i at jeg har hatt nok informanter til at jeg derav kan trekke en logisk slutning, men det bunner heller ut i at alle skoler følger det samme regelverket og dermed må vurderingspraksisene (teoretisk sett) være like. Alle må drive med vurdering *av, som og for* læring, og alle må drive med formativ og summativ vurdering. Alle lærernes vurderingspraksiser vil òg påvirkes av en eventuell eksamen i musikkfaget, av rammer og av musikkfagets egenart.

### **3.6 Forskningsetiske betraktninger**

I forskning finnes det flere etiske forhold en er nødt å ta stilling til. I hvilken grad skal informanter bli informert om prosjektet? Hvilke krav har en forsker med tanke på taushetsplikt og anonymisering? Vil prosjektets innhold være av en slik natur at jeg vil måtte søke tillatelse for å gjennomføre det av Norsk senter for dataforskning (NSD)?

En av de første forskningsetiske betraktningene jeg vurderte var hvorvidt mitt prosjekt var meldepliktig. NSD forteller at en må melde inn prosjektet dersom man skal behandle personopplysninger og institusjonen man tilhører har avtale med NSD. Hvis en kun skal behandle opplysninger som ikke på noen måte kan spores tilbake til en person, behøver du ikke melde inn prosjektet (NSD, 2020).

Den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) forteller også at man blant annet må ta hensyn til personvernet, personopplysninger og privatlivet. Man må også beskytte barn, og være sitt ansvar bevisst hva angår å informere deltakere i forskningen om deres rettigheter, herunder samtykke- og informasjonsplikten. (NESH, 2016:1). I dette prosjektet valgte jeg derfor å anonymisere informantene, og disse har samtykke- og informasjonsplikt. Med andre ord måtte de samtykke for å delta, samt at jeg plikter å informere om prosjektet. Dette gjorde jeg ved at alle informantene fikk tilsendt informasjonsbrev og samtykkeskjema<sup>4</sup> som de var nødt å signere og dermed godkjenne før jeg gjennomførte intervjuet. Samtidig skulle jeg også til en viss grad behandle personopplysninger gjennom at man får vite visse fakta om informantene. Det er også slik at UiT – Norges arktiske universitet har en avtale med NSD, og derfor var det slik at prosjektet måtte meldes inn.

Som forsker er det viktig å ha et blikk på en selv og ens deltakelse i forskningen. Dette fordi dine erfaringer vil påvirke hvilke valg du gjør og hvilket forskningssyn du har. Det vil også være viktig å vise gjennomsiktighet i prosjektet. Både fordi det vil være viktig å vise at jeg ikke har noe å skjule, men også fordi det vil, som Kvale og Brinkmann (2015) skisserer, være en asymmetrisk maktrelasjon mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Et forskningsintervju er ikke en hverdagslig samtale mellom to likestilte parter. Intervjueren sitter på vitenskapelig kompetanse. Intervjueren definerer intervjuet, bestemmer tema, stiller spørsmål og beslutter hvilke svar som følges opp og intervjueren er den som avslutter samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015:52). Dette har jeg også forsøkt å ha i bakhodet i forskningen.

---

<sup>4</sup> Se vedlegg 3 og 4



## 4 Analyse og drøfting av funn

I denne delen vil jeg ta for meg analyse av datamaterialet og drøfte disse opp mot teori og tidligere relevant forskning. Jeg vil starte med å gi en presentasjon av informantene, slik at man får en kort oversikt over hvem informantene er. Informantene har i oppgaven fått fiktive navn.

#	Kjønn	Yrkesaktiv som lærer	Undervisningsfag	Type skole	Formell kompetanse i faget?
Kari	Kvinne	10 år	Engelsk, norsk, musikk og kroppsøving	Ungdomsskole	Ja
Vidar	Mann	10 år	Engelsk og musikk	1-10 skole	Nei
Reidar	Mann	22 år	Musikk, sal og scene	Ungdomsskole	Ja
Turid	Kvinne	2 år	Engelsk, musikk og mat og helse	Ungdomsskole	Ja
Ola	Mann	3 år	Kunst og håndverk, kroppsøving, musikk	Ungdomsskole	Ja

Tabell 1 - informantopplysninger

I arbeidet med analyse av datamaterialet ble det brukt en temasentrert tilnærming, slik det er redegjort for i kapittel 3.4 *Analysemetode*. I arbeidet med analyse av datamaterialet fant jeg følgende kjerne kategorier:

- vurdering *av* læring
- vurdering *for* læring
- vurdering *som* læring

I intervjuene kom det også fram flere faktorer som påvirker læreres vurderingspraksiser. Disse vil jeg analysere og drøfte i kapittel 4.4 «*andre faktorer som påvirker vurderingspraksis*».

## 4.1 Vurdering av læring

Den første vurderingspraksisen mine informanter snakker om, er vurdering *av læring*. Vurderingspraksisen er summativ og går ut på at man skal vurdere elevenes sluttkompetanse opp mot de kompetansemål man skal vurdere elevene utfra. Det framkommer også av Forskrift til opplæringslova § 3-1 at elevene har krav på denne sluttvurderingen både i form av standpunkt i de enkelte fag, men også ved eksamen (Forskrift til opplæringslova, 2009). Standpunkt karakteren skal være en tallkarakter som på slutten av skolen viser elevenes kompetanse.

I løpet av mine intervju var informantene ganske samstemte hva angår vurdering i musikkfaget, og én av tingene som ble snakket om var musikkglede og vurdering. Vidar forteller:

«Hvis læreren var superstreng på karakterer og vurdering og hele tiden sa «nei, det ikke bra nok, \*klappe\* du må bli bedre og bedre», da dreper du musikkglede med én gang. Så jeg føler at vurdering i musikk handler om det å få spilleglede, å få dem til å synes musikk er gøy» (Vidar)

Slik jeg tolker dette sitatet, så er det for Vidars del ikke det viktigste at man skal få best mulig karakter i faget, men nettopp det at man skal få musikkglede og dermed yte i faget. Slik jeg kan se, handler dette om motivasjon og mestringsfølelse. Manger (2015) forteller blant annet om én motivasjonsteori kalt «*expectancy x value*», som handler først og fremst om hvorvidt eleven forventer å klare og nå et mål og i hvilken grad en person verdsetter å nå dette målet. Ifølge denne teorien vil i dette tilfellet mestring avhenge av at personen spør seg om man forventer å få dette til og om det gir noen form for verdi for personen (Manger 2015:150-151). Dersom en tilpasser oppgaven til elevenes nivå og sørger for at musikk er et fag hvor elevene mestrer, samtidig som elevene finner en verdi i faget, vil motivasjon kunne øke.

Motivasjon og mestringsopplevelse er ikke alltid like lett å arbeide med for hverken lærer eller elever, men som den overnevnte teorien sier, handler det om å gi oppgaver som man tror



elevene klarer å løse. For å gjøre dette må man kunne tilpasse undervisningen. I Opplæringsloven §1-3 står det at opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998), og for å kunne gjøre dette spiller formativ vurdering en viktig rolle. Læreren må vurdere hvor eleven er for at hen skal kunne tilpasse opplegget og være som det Lyngsnes og Rismark (2014) kaller støttende læringsstillas, slik at eleven kan nå sin proksimale utviklingszone. Dette henger sammen med en smal tilnærming av TPO og lærers oppgave i dette tilfellet blir å tilpasse undervisningen slik at eleven ved assistanse fra lærer vil klare mestre oppgaven som blir gitt, noe som kan gjøres eksempelvis ved ulike former for differensiering.

I intervjuet spurte jeg lærerne om deres vurderingsarbeid og to av informantene delte deres syn på karakterer i musikkfaget. Både Kari og Reidar kunne fortelle at de hadde hatt forsøk med karakterfri skole. Dette fortalte de var på grunn av at elevene var alt for opphengt i karakterene og hadde for lite fokus på det de skulle lære. Reidar forteller:

«Vi har jo prøvd å få fjernet karakterer på niendetrinnet, at fokus er på læring og at de skal få lov å lære i sitt tempo, på sin måte. Da kommer de her vurderingene litt i veien. Det er jo forskjell på sluttvurderingen og underveisvurderingen. Det kommer litt i veien på niendetrinnet fordi elevene er veldig opptatt av karakterer. Så vi har prøvd å dempe det ned, at det her betyr ikke så veldig mye. Det er hva du gjør på slutten av tiendetrinnet som betyr noe, og at fokuset er på å lære seg i det tempoet som passer dem og ikke i tempoet til noen andre» (Reidar).

Samtidig som man har forsøkt å fjerne fokus på karakter og heller ha en vurderingspraksis hvor fokus er på kompetanse, så forteller Kari at:

«Det er provoserende kanskje, og kan være villedende for elevene, så det der er vanskelig å finne ut. Man ønsker kanskje å si «okey nå vil jeg beskrive din kompetanse, jeg vil beskrive alt du kan», også sitter de bare og venter på karakteren. For det er det de bryr seg om, det er det de er vant til, og det er det *vi* i skolesystemet har lært dem at dem skal være opptatt av» (Kari).

Som et forslag på løsning på dette problemet forteller Kari at man bør se på muligheten for å kun ha tallkarakter som summativ vurdering på tiende trinn, framfor dagens modell med

summativ vurdering etter prøver, framføringer og halvårsvurderinger med karakter (Kari). Kari's forslag korresponderer godt med ett Vinges (2014) fem scenarier for framtidens musikkfag, nemlig et musikkfag uten karakterer. Han poengterer at det ikke vil være et musikkfag uten vurdering, men læreren trenger ikke, på samme måte som i dag, å legge opp undervisningen og vurderingen slik at man kan finne noe som er målbart. En av farene ved fjerning av karakter kan være at musikkfagets status minker. Likevel vil det også bety at lærer kan velge å innrette aktivitetene mot at noe skal framføres for et publikum, noe som muligens vil være motiverende for elevene. Dette henger fint sammen med det Kari og Reidar forteller. Slik jeg tolker dem, er dagens system lagt opp slik at alt fokus blir på karakter og ikke den faktiske kompetansen du får gjennom å lære dette. Kanskje vil det at man sammen skaper et produkt og jobber mot et felles mål, hvor den summative vurderingen er applaus og tilbakemeldinger, bidra til at elevene ser verdien av å lære seg musikk.

Flere av informantene hadde forslag til hvordan man skal vurdere i musikkfaget og da tolket jeg lærerne slik at det var to varianter. Den ene varianten var at lærer vurderte elevene summativt etter hver vurderingssituasjon og ga elevene deretter mulighet til å gjenta vurderingssituasjonen ved et senere tidspunkt, mens den andre varianten delte året inn i perioder, tok vurdering av de ulike delene og tok et snitt av disse for å finne en karakter. Da kommer man inn på en interessant debatt, nemlig «skal og bør prosessen være en del av den summative vurderingen?» En av lærerne som tenker at prosessen bør være en del av vurderingen er Ola. Han forteller:

«Jeg vurderer i veldig høy grad prosessen, og de ulike forestillingene, framføringene og konsertene (i) ganske liten del, for der kan man ha uflaks. Du kan ha en dårlig dag, du kan bomme eller du kan være piss-nervøs og ikke få til noe. Så det handler om, for *min* del, fra vi starter oppgaven, fram til konserten. Da vurderer jeg underveis hele veien og jobber veldig mye individuelt med hver elev da. Jeg snakker jo, både i K&H og musikk, stort sett konstant hele økta. Ikke med hele klassen, (men) individuelt rundt omkring» (Ola).

Som Ola forteller, er det gode grunner til at prosessen også skal være med i vurderingene. På denne måten hindrer man at karaktergrunnlaget utelukkende består av få enkeltprestasjoner, som en spilleprøve eller konsert. Eksempelvis kan man være veldig nervøs eller ha en dårlig dag. Da kan det være viktig for elevene at lærer ikke kun ser på det du gjorde på

framføringen, men også tar med prosessen. Likevel er det slik det framkommer i §3-17 av Forskrift til opplæringslova (2009) at: «Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten ved *avslutninga* av opplæringa i fag i læreplanverket» (min kursivering). Dette betyr at man *ikke* skal ta hensyn til hvordan prosessen har vært. Samtidig så er det slik at prosessen, elevens utvikling og kan ha en sammenheng. Turid forteller:

«Altså innsatsen har jo ikke noe å si som i at du kan ikke si "resultatet var dårlig" men du jobbet godt, så derfor får du en god karakter", men det henger jo sammen. Har du god innsats, så får du et godt resultat. Så på en måte så: men du måler jo kun slutt produktet, så må de samtidig forstå at for å få et godt sluttprodukt så må du gi innsats i hver time» (Turid).

Som Turid forteller, har din innsats i timen i de fleste tilfeller en sammenheng med det resultat du presterer på en spilleprøve, og da er ikke prosess, innsats og utvikling uvesentlig. Samtidig er det kun sluttresultatet som teller. Videre forteller hun:

«Hvis de har gjort noe band og synes de har gjort det dårlig så får de ikke gjøre det igjen fordi, de har såpass mange uker på seg til å øve. Musikkrommet står åpent her *hver* matpause, sånn at det er mulig å komme hit å øve. Hvis de har vært syk så tilrettelegger vi på det, sånn at de skal få vurdering. Men ser vi at innsatsen har vært lav i mange uker og så leverer de noe dårlig, som de er misfornøyd med, så er det rett og slett de konsekvensene de må leve med» (Turid).

Slik jeg tolker Turid, får ikke elevene anledning til å ta igjen prøver. Følgelig vil vurderingen være summativ og tilbakemeldingene de får fra lærer, er en begrunnelse på hvorfor de får den karakteren de får. På grunn av at de ikke får muligheten til å ta prøven opp, vil tilbakemeldingene fra prøven miste sin formative karakter og bli litt hengende i luften. Dette framfor at elevene får tilbakemeldinger de kan bruke for å bli enda bedre. Videre forteller Turid at skoleåret deles inn i perioder hvor periodene avsluttes med en summativ vurdering. Disse prøvene (praktisk, muntlig eller skriftlig) kommer på ulike tidspunkt i løpet av perioden. Dermed vil det ikke være kompetansen på slutten av året som måles, men heller den kompetansen elevene innehar på det tidspunkt prøven blir tatt. Dette begrunnes med få timer i faget, noe som også pekes på av blant annet Limstrand og Abrahamsen (2009). Samtidig vil

det på grunn av dårlig tid være vanskelig å måle alles sluttkompetanse på slutten av skoleåret. Likevel er det ikke umulig som Ola forteller:

«På slutten av årene bruker vi å ha en sånn valgfri greie eller siste sjanse, vi har kalt det forskjellige ting, hvor man enten kan ta opp ting eller vise andre ferdigheter eller lage prosjekter, som er ganske fritt, ganske individuelt» (Ola).

Ola forteller videre at:

«Når vi bruker videopresentasjoner og spiller det inn, så har dem anledning å gjøre så mange opptak dem vil. Noen benytter seg av det og jobber med det og lager gode (opptak), og noen gjør opptak én gang og sender det inn. Jeg vet ikke om det er noen måte å ordentlig sikre akkurat det for du vil jo, det vil gå på at noen elever jobber mye og noen jobber lite» (Ola).

Ved at elevene får tilbud om å ta prøven opp og at det er valgfritt, vil ikke nødvendigvis alle gjøre det. Samtidig behøver det ikke være veldig tidskrevende da presentasjonen spilles inn slik at Ola kan vurdere det i etterkant når presentasjonen er tilsendt han. Dette korresponderer med funnene til Bueie (2015). Dersom en ønsker at elevene skal lytte til de tilbakemeldingene du gir dem, er det viktig at det er et mål bak tilbakemeldingene. Gir du elevene mulighet til å ta en prøve opp igjen, vil det gi dem mulighet til å bruke tilbakemeldingene, jobbe spesifikt med disse, for så å vise at de har blitt bedre. Hvis ikke blir tilbakemeldingen en begrunnelse på hvorfor man har fått den karakteren man har fått.

#### **4.1.1 Oppsummering**

Den første av vurderingspraksisene lærerne fortalte om var vurdering *av* læring. I denne delen har jeg sett på og diskutert karakterer i skolen. Noen lærere hadde gjennom forsøk med karakterfri skole prøvd å skifte elevenes fokus fra karakter til den kompetansen de opparbeider seg i faget. Videre diskuterte jeg hvordan vurdering i musikkfaget kunne gå på bekostning av spillegleden. Dette var noe som informantene også pekte på.

I denne delen snakket jeg også om prosess og hvordan den henger sammen med produkt. En av informantene fortalte at han så på prosessen framfor kun sluttprodukt, da man får et mye

breiere vurderingsgrunnlag. Dette grunngitt i at ulike faktorer kan påvirke eksempelvis en framføring. Andre informanter forteller at det kun er sluttkompetansen som skal vurderes, men at man likevel ikke kan se helt bort ifra prosessen. Dette fordi en god prosess og innsats i timen ofte vil resultere i et godt sluttresultat. Denne delen så jeg også opp imot det som kan kalles for summativ vurdering i formativ drakt. Det handler om at elevene skal få mulighet til å bruke tilbakemeldingene fra lærere for å bli bedre. Et eksempel på dette er at elevene får tilbud om å ta en prøve opp igjen dersom de ønsker å vise at de har økt deres kompetanse.

## 4.2 Vurdering for læring

Den andre av vurderingspraksisene som informantene fortalte om var vurdering *for* læring. Denne formen for vurdering er formativ og gis følgelig til elevene underveis i arbeidsprosessen. Målet er da at elevene skal forstå hvilke konkrete mål som ligger i oppgaven, hvor de er nå og hvordan de skal/bør jobbe for å komme i mål. Rammeverket for at vi har denne typen vurdering bygger på §3-11 i Forskrift til opplæringslova. Der står det at man skal bruke underveisvurdering som redskap i læreprosessen i alle fag og skal hjelpe med tilpasset opplæring, og bidra til å øke elevens faglige kompetanse. Samtidig ser vi i Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Fornyelse at underveisvurdering vil bli en større del av alle fag, i den forstand av at det i hver enkelt fagplan står hvordan man skal bruke underveisvurdering som læringsfremmende verktøy. Dette kan peke på at underveisvurdering vil være viktigere i framtiden enn nå.

Blant de første tingene jeg spurte om hva angår vurdering, var «hvordan forstår du vurdering *for* læring?» Her var informantene ganske samstemte og alle svarte at det blant annet handler om veiledning og underveisvurdering. Kari forteller:

«Jeg forstår vurdering *for* læring som en forskning som ble gjort for at vi skal se at vurdering ikke bare er den sluttvurderingen vi gir, men at vurdering er en måte å lære eleven at (...) man skal få et fokus vekk fra den tallkarakteren, at man skal veilede ut i fra kompetansemål, men at vi skal lære mer og ha fokus på å være konkret og tydelig å vite hvor vi vil, at vi kan forklare det til elevene og at dette er en motiverende bit for elevene, så man kan kalle det for vurdering *for* læring, men man kunne like så godt ha kalt det for *jævlig god* veiledning» (Kari).

Som Kari forteller, handler vurdering *for* læring om veiledning, altså at man ser eleven, hvor den er, hvor den skal og hjelper eleven til å komme seg videre for å nærme seg et mål. I så måte kan man si det at Karis tanker om vurdering *for* læring samsvarer godt med Utdanningsdirektoratet (2015) sine tanker om fire prinsipper som kjennetegner god undervisvurdering. Disse prinsippene er at elevene skal forstå hva som forventes av dem og hva de skal lære, de skal få tilbakemeldinger om kvaliteten i det de leverer, de skal få veiledning og mulighet for å forbedre seg og de skal få mulighet til å drive egenvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015). Av de fire prinsippene for undervisvurdering, synes det å være særlig tre punkter som informantene bruker i sin vurderingspraksis, nemlig framovermeldinger og konkretisering av mål og modellering av disse og tilpasset opplæring. Om framovermeldinger forteller Reidar:

«La oss si at vi holder på å lære de å spille piano eller gitar, da vet de hvordan en låt skal høres ut. Så alt etter hvor langt de er kommet i prosessen, er det hva kan du, hva får du til og hva får du ikke til? Hva må du jobbe med og hvordan, og det er jo en samtale med hver enkelt elev om hvordan de skal få til de tingene som de kanskje ikke får til. Det er stort sett slik det foregår. Det er en samtale med hver elev» (Reidar).

Slik jeg tolker Reidar sitt utsagn, handler framovermeldinger om at man ser eleven, kartlegger hvor den er, hvor den skal og hvordan man kan hjelpe eleven å komme seg dit. Dette synet på framovermeldinger samsvarer godt med prinsippet om at elevene skal få veiledning og mulighet til å forbedre seg (jfr. Utdanningsdirektoratet, 2015). Likevel er det viktig å tenke på hvilke framovermeldinger som vil gi god effekt på elevenes læringsutbytte. Hattie og Timperley (referert i Smith, 2009) mener at dersom en tilbakemelding skal være effektiv, må tilbakemeldingen gå på oppgave, prosess eller elevens selvreguleringsnivå, og ikke på person da det kan ta fokus vekk fra arbeidet. En framovermelding er en type tilbakemelding på hvor du er nå, og peker på hvor du skal og hvordan du skal komme deg dit. Som lærer vil det da være viktig at du vurderer hvordan det låter og hva som bør endres (oppgave), hvordan kan du gå fram for å lære deg dette (prosess) og hvordan tenker du selv at du bør arbeide for å komme i mål (selvregulering).

Det andre punktet handler om konkretisering av kompetansemål og modellering. Turid forteller:

«Elevene er jo veldig glad i å se den matrisen slik at de vet hva som kreves. Jeg har noen elever som, for hvert arbeid så begynner de med en sekser. Også tenker de at vi dette ned i karakter. De vil ha *all* begrunnelse på hvorfor de *bare* fikk en firer og ikke seks. Du må ofte gi gode begrunnelser og da er det viktig å ha gode vurderingsmatriser slik at du kan si "ja men se her, her var du på middels måloppnåelse, her var du på en høy, sånn at de skjønner karakterene sine» (Turid).

Slik jeg tolker Turids utsagn, handler det om det første prinsippet om undervisningsvurdering, som skissert av Utdanningsdirektoratet (2015), nemlig at elevene skal vite hva som forventes av dem og hva de skal lære. I vurderingsmatrisen som Turid har brutt ned fra kompetansemål, står det hva som skal til for å vise høy, middels og lav måloppnåelse. Dette er, som hun forteller, også noe som er viktig for elevene. Det at man har denne vurderingsmatrisen å se på, gjør at elevene kan «planlegge sin egen karakter» gjennom at de starter på en sekser og faller ned på en firer. Kari forteller også om konkretisering av kompetansemål og modellering. Hun forteller:

«I gitar så deler jeg inn og sier hva er de ulike karakterkravene på en gitar (..) og viser, også øver vi jo på det på musikkrommet. Da øver jeg noen ganger, det spørres hvilken gruppe det er, i plenum, at jeg står og viser først, også øver vi ilag alle sammen.» (Kari)

Som Kari forteller, er en del av introduksjon av et undervisningsopplegg at lærer går igjennom læringsmål og konkretiserer dette ved å vise elevene de ulike kjennetegn for måloppnåelse. Dette henger tett sammen med det som av Lyngsnes og Rismark (2014) kalles modellering. Lærer viser hvordan man utfører, og elevene imiterer deretter. Et annet viktig perspektiv her er det sosiokulturelle perspektivet som sier at læring er en sosial aktivitet, noe som foregår gjennom samhandling med hverandre. Det at alle øver sammen kan bidra til at lærer kan være støttende læringsstillas for alle elever.

I tillegg kan man se på dette som en vid forståelse av å tilpasse opplæringen. Som Jensen (2009) skriver, handler en vid forståelse av tilpasset opplæring om at skolen skal sørge for at alle elever lærer og at alle elever får utvikle sitt potensial ved at de deltar i et læringsfellesskap. Det som i dette perspektivet blir viktig, er at lærer legger til rette for et godt klassemiljø, hvor det er kultur for å prøve og feile. I en slik tilnærming vil det være essensielt

at alle elever tør å spille feil og at ingen blir ertet som følge av dette, men heller at elevene er støttende og spiller hverandre gode. Dette er noe som kan tenkes å være veldig viktig i et fag som musikk, hvor samspill i eksempelvis band er en viktig del av faget. Videre kan det at alle øver sammen bidra til at lærer kan se og høre i hvilken grad elevene mestrer det de skal spille, og kan bruke dette til å tilpasse opplæringen i smal forstand. Ola har valgt å legge opp undervisningen litt annerledes enn det Kari (i dette eksemplet) har gjort og forteller følgende om vurdering og tilpasset opplæring:

«Jeg synes de går litt hånd i hånd (vurdering og tilpasset opplæring), men det er kanskje for at det blir så mye individuelt i måten jeg har valgt å undervise på. I musikk er det jo veldig naturlig med tilpassing, for klarer du ikke å ta akkorden, så må man jo jobbe med det. Får du til å ta akkordene, ja så må man jo jobbe med flyten og rytmeforståelsen og skifter og slike ting, så jeg føler de går veldig hånd i hånd» (Ola).

Som Ola forteller, er det veldig mye individuelt i måten han underviser på, noe som kan tyde på at han har en smal forståelse av tilpasset opplæring. Samtidig forteller han at det er en sammenheng mellom vurdering og tilpasset opplæring. Jensen (2009) forteller at en smal forståelse av tilpasset opplæring vil handle om individuelle tilpasninger av lærestoff, arbeidsmåter og vanskelighetsgrad. Et mulig tiltak for å få til dette, som Ola forteller om, er differensiering i vanskelighetsgrad. På samme måte som at du må lære deg å gå før du kan lære deg å springe, må du i musikk kunne det mest grunnleggende for å få til det mer avanserte. Samtidig vil det være sammenheng mellom tilpasset opplæring og vurdering når man driver med planlegging av undervisning. Den sammenhengen kalles av Fjørtoft og Sandvik (2016) for diagnostiserende vurdering. Vurderingsformen er formativ og handler om å vurdere hvor eleven er nå, og planlegge undervisningen slik at elevene opplever progresjon og utvikling. For å få til dette, er det viktig at lærer vet noe om hvor elevene ligger i faglig nivå, og derfor er denne vurderingsformen en viktig del av å kunne tilpasse undervisningen.

#### **4.2.1 Oppsummering**

Den andre vurderingspraksisen som framkom i intervjuene var vurdering *for* læring. Alle informantene forstod vurdering *for* læring som en form for læringsfremmende vurderingsform som handler om å vite hvor man er nå, hvor man skal og hvordan man skal jobbe for å komme seg dit. Dette er slik jeg ser det i tråd med Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god



undervisvurdering (jfr. Utdanningsdirektoratet, 2015).

Jeg så også på hvilken rolle tilpasset opplæring spilte i forbindelse med vurdering *for* læring. En del av informantene tok opp viktigheten av en god vurderingsmatrise for at elevene skulle kunne vite hva som skulle til for å få ulike karakterer. Andre fortalte også om modellering og konkretisering for at elevene skulle vite hvordan høy, middels og lav måloppnåelse kan oppnås i møte med et instrument.

### 4.3 Vurdering som læring

Det fjerde punktet i prinsipper for undervisvurdering jfr. Utdanningsdirektoratet (2015), er at elevene skal få mulighet til å vurdere seg selv, sin kompetanse og sitt arbeid. Det er dette som er essensen av vurdering *som* læring. Kristiansen og Eggen (2014) forteller at vurdering *som* læring har som formål å utvikle elevene til å bli selvregulerte og autonome mennesker, som har en utvidet forståelse av egen læring og sin læringsprosess. Det er eleven og hans vurderingsevne som er i fokus. Dermed vil også begreper som egenvurdering, hverandrevurdering og tilbakemeldinger være viktige faktorer.

Av lærerne som ble intervjuet fortalte fire av fem at de brukte egenvurdering eller hverandrevurdering i deres undervisningspraksis. Den som fortalte at dette ble nedprioritert og slik jeg tolker henne handler det om tid. Dette diskuteres mer i kapittelet som handler om faktorer som påvirker vurderingspraksis (se *kapittel 4.4.2*).

Videre i datamaterialet fant jeg at egenvurdering brukes i to varianter: for å vurdere egen kompetanse i etterkant av vurderingssituasjon og for å vurdere seg selv underveis for å nå mål. Dette skillet vises i sitatene under av Vidar og Ola, og Reidar. Vidar forteller:

«Jeg er alltid sånn "ja hva synes du liksom, hva var bra for det første?» *Det* er det aller viktigste før man begynner å snakke om karakter. «Hva som ikke var bra, har du en god følelse liksom? Synes du det her var bra? Gikk det fint?» så sier de «nei, kanskje ikke», så sier jeg "ja hva synes du kunne vært bedre, hva synes du at du bommet på?" De er ofte veldig ærlig og de er ofte veldig god også. Jeg har hatt mange ganger der man er sånn "ja hvordan karakter følte du at du fikk" og veldig ofte er elevene typ der

de skal være, eller kanskje én over eller én under, men det er veldig sjeldent de sier de fortjener femmer når de vet selv det er en toer» (Vidar).

I dette tilfellet er egenvurderingen gjort i etterkant av at eleven har gjennomført vurderingssituasjonen. Lærer stiller spørsmål og utfordrer eleven til å tenke på hvor elevens kompetanse er i forhold til vurderingsmålene. Videre forteller Vidar at elevene ofte har realistisk syn på egen kompetanse og at deres syn ofte samsvarer med lærer sitt syn. Dette støttes også av Ola som forteller det slik:

«Elevene er jo med å prøve og sette ord på demmes innsats eller utvikling, sånn at man prøve å hjelpe dem å selv klare og definere hva de må jobbe videre med og hva de har klart. Vi havner stort sett ut ganske sånn jevnt. Ganske likt karaktermessig, ikke i hundre prosent av tilfellene selvfølgelig, men overraskende stor del» (Ola).

Olas vurderingspraksis er ganske lik den Vidar bruker, og han opplever også at elevene stort sett er enige i eller forstår den karakteren de får. Videre forteller han at denne vurderingspraksisen kan ha bidratt til at færre elever klager på standpunktkarakterene sine. Han forteller at «nå begynner det å bli et par år uten klager som gjør at dem er enig eller at dem forstår vurderingen» (Ola). Dette kan tyde på at egenvurdering og det at man gjennom den er tydelig på hva som skal læres, gjør at elevene skjønner hvorfor de får denne karakteren og at elevene til en viss grad får en type eierskap til egen kompetanse. Dette støttes av Kristiansen og Eggen (2014). Ofte er elevene gode på å vurdere seg selv og sin kompetanse. Likevel kan validiteten i vurderingene være problematiske i den forstand at elevene ikke har forstått hva de ulike læringsmålene vil si eller hva de innebærer rent praktisk. Dette kan derimot, etter mitt syn, motvirkes dersom man velger å jobbe på den måten som Reidar skisserer under:

«I tiende så sier jeg "hvilket mål har du, hva karaktermål har du?" Og så får de utdelt vurderingsmålene for hver aktivitet vi holder på med. Da skal de etter hvert kunne de her såpass godt at hvis de har femmer som mål, så må de jo finne ut "hva skal til for å få en femmer". Så kan de jobbe deretter. Så er der jo å få dem til å jobbe på rett måte sånn at de faktisk når de målene, for det er ikke bare å si at du skal nå de målene, du må jo vite hvordan du kommer deg dit» (Reidar) .

Det Reidar forteller her, er den andre måten som egenvurdering brukes. Denne varianten handler om at elevene skal være i stand til å kunne planlegge sin egen karakter. Samtidig er det ikke nok at de kan vurderingsmålene godt og at de vet hva som skal til for å få den karakteren de ønsker. De må også vite hvordan man skal komme dit. På denne måten vil eleven vite hva som ligger i vurderingsmålet og hen vil hele tiden vurdere hvor man ligger i forhold til det. Gjennom å ta del i vurderingen vil eleven få større innsikt i egen læringsprosess, noe som kan brukes ved senere læring.

En annen viktig faktor ved vurdering *som* læring er språk. Dette pekes på av bl.a. Sætre og Vinge (2010), Bamford (2008), og Kristiansen og Eggen (2014). Sætre og Vinge (2010) forteller at et viktig og artikulert fagspråk er viktig for elevers musikkskapning, musikkutøving og for å kunne reflektere over dette. Bamford (2008) forteller at det er to aspekter ved utvikling av språklige ferdigheter innenfor kunstfag. Det ene er å utvikle et fagspråk for å kunne snakke om egen eller andres kunst. Det andre aspektet handler om å kommunisere gjennom sin kunst. Slik jeg forstår Kristiansen og Eggen (2014) må vi utvikle et språk for vurdering. Samtidig må elevene forstå og kunne bruke dette når de skal vurdere. Skal man vurdere i musikkfaget, vil dette språket også inneholde musikkfaglige termer.

Det vises når Kari forteller om egenvurdering:

«Det er jo som en samtale man gjør. «Hvordan vil du selv vurdere det du gjorde nå? Hvis du skulle beskrive din egen kompetanse, klarer du å høre hvor skoen trykker?» Og der er det jo vanskelig. Noen ganger er det jo vanskelig å høre, men noen ganger så er de jo selvfølgelig så innlært i akkurat den tilbakemeldingen de har fått av meg i to år at de sier det samme. Så man kan jo stille seg spørsmål med hvor mye egenvurdering det er. Men det viktigste er jo ikke at de finner på det. Det er jo ikke sånn egenvurdering, det er ikke meningen at de skal klare å finne på det selv. De skal jo det gjennom at jeg har lært dem å sette ord på kompetansen sin, at de skal klare å se at det er en sammenheng. Så sånn sett så er det jo helt greit at de gjentar det jeg har sagt» (Kari).

Dette sitatet viser fint det som Kristiansen og Eggen (2014) forteller om vurdering *som* læring. Ifølge dem handler vurdering *som* læring om å utvikle et språk for samhandling mellom lærer og elev hvor de kommunikative aspektene ved vurdering er i fokus. Dersom ikke lærer kan modellere, eller «herme» som Kari forteller, vil det kunne være vanskelig for

elevene å utvikle språket som er nødvendig i egenvurderingen. Videre gir Kari eksempel på hvordan elevene driver med hverandrevurdering i undervisningen. I dette eksemplet er tema dans, og hun har delt elevene i grupper på tre, hvor gruppe A får tilbakemelding fra gruppe B, og gruppe C skal gi gruppe B tilbakemelding på hvordan de gir tilbakemelding. Hun forteller:

«Jeg har laget en definisjon for eksempel at i den her dansen skal de vise en evne til, altså improvisasjon er kanskje i fokus. De skal være kreative, også har jeg sagt at det skal være, en liten del av dansen skal være synkron for eksempel. De skal ha et høydepunkt i dansen, eller jeg vil at historien skal vises, at man skal skjønne historien. Den skal ha en moral eller at jeg har definert da de ulike tingene, eller den skal ha ja, da har jo jeg gitt dem de beskrivelsene, så gir jo jeg ett eksempel på hvordan man gir tilbakemeldinger. Så skal de utifra det, og det får de jo gjerne skriftlig og, ser jeg disse tingene? Var den forståelig for eksempel historien? og hvorfor ikke? og eventuelt da hva hadde de kunne gjort for at den skulle vært forståelig, at det er et fokus på det også for elevene sin del» (Kari).

I sitatet forteller Kari at hun først viser elevene hvordan man gir tilbakemeldinger. Dette er viktig for at elevene skal kunne modellere og tilegne seg det språket som er nødvendig for å kunne gi tilbakemeldinger. I tillegg vil dette kunne bidra til å øke vurderingenes gyldighet da elevene gjennom dette vil få en ny forståelse for vurderingsmålene. Videre gir elevene tilbakemeldinger på hvordan de andre gruppene ga tilbakemeldinger. Dette vil kunne bidra til at elevene får en bedre forståelse av hvordan man gir gode tilbakemeldinger. Samtidig er ord som synkron og høydepunkt fagtermer som elevene må ha en forståelse for når de vurderer hverandre. På denne måten blir også et artikulert fagspråk, som Sætre og Vinge (2010) og Bamford (2008) forteller om, viktig for å kunne reflektere over framvisningene. Videre vil det også være viktig at lærer skaper rom for et godt læringsmiljø når man arbeider med hverandrevurdering. Dette pekes på av blant annet Sandvik og Buland (2016). De skriver at man bør ha klare kriterier for hva og hvordan man skal vurdere og sørge for at elevene behersker disse. Videre bør elevene være i par med andre de er trygge på og som har likt faglig nivå. Samtidig bør også lærers vurderinger bør komme i tillegg.

### **4.3.1 Oppsummering**

I denne delen har jeg drøftet informantenes utsagn som angår vurdering *som* læring opp mot hverandre og teori. Gjennomføring av vurdering *som* læring, altså egenvurdering og hverandrevurdering, avhenger av ressurser. Ikke alle informanter følte de hadde tid til dette og fortalte at de ønsket å bruke musikktime til å spille musikk framfor å arbeide med vurdering. Jeg diskuterte også når man brukte egenvurdering. Noen informanter brukte egenvurderingen i etterkant av endt vurderingssituasjon i form av spørsmål som «hvordan synes du det gikk, hva var bra?». Andre brukte den aktivt underveis i vurderingen ved at elevene måtte planlegge hvordan de skulle nå de mål de har, eller sagt på en annen måte: «elevene skal være i stand til å planlegge sin egen karakter» som en av informantene forteller.

Av informantene framkommer det at elevene ofte er realistiske i sine vurderinger av seg selv og at dette kan tyde på at arbeid med egenvurdering er fruktbart i form av at elevene har et eierskap til den kompetansen de har. Jeg har også skrevet en del om at vurdering er noe som elevene må lære seg, og at dette kan gjøres gjennom at lærer modellerer og dermed gir elevene et språk som de kan bruke i vurderingsarbeidet.

## **4.4 Andre faktorer som påvirker vurderingspraksis**

Til nå har jeg snakket om og drøftet informantenes vurderingspraksiser opp mot hverandre og mot teori og tidligere forskning. Likevel er det vel så interessant og relevant å se på og diskutere hvordan ulike faktorer kan ha innvirkning på læreres vurderingspraksiser. Etter analyse av datamaterialet kom jeg fram til tre faktorer som kan påvirke: Eksamen i musikk, rammer og musikkfagets egenart.

### **4.4.1 Eksamen**

Det første tiltaket som vil kunne ha en påvirkning på læreres vurderingspraksis er hvorvidt det innføres en eksamen i musikkfaget. I utgangspunktet var alle informantene positive til eksamen i musikkfaget og flere pekte på fordeler. Ola og Turid pekte eksempelvis at det vil kunne øke fagets status og at elevene kanskje vil ta faget mer seriøst. Likevel var det usikkerheter rundt hvordan det skal eller bør organiseres. Ola forteller:

«Jeg har ikke begynt å tenke på hvordan det eventuelt skal gjennomføres. Da regner jeg med at man får en mal på det og dermed må jo all undervisning legges om og passes til eksamensformen (...) jeg er veldig spent på hvem som skal legge opp de

eksamene, om *vi* gjør det, sånn som i arbeidslivsfag eller om det kommer et sett med spørsmål fra Utdanningsdirektoratet som skal besvares for da. Da må jeg skrote alt jeg har og gjøre det annerledes, mest sannsynlig, så veldig mixed feelings» (Ola).

Som Ola forteller er han spent på hvordan eksamen i musikk blir organisert. Dette deles av samtlige informanter. Flere spør hvorvidt det blir en ren teoretisk eksamen, om det blir ren praktisk eksamen eller om eksamen skal være en muntlig-praktisk eksamen. Samtidig er det, som Ola forteller, slik at man muligens må legge om undervisningen og da vurderingspraksis for at det skal passe med eksamen. Vidar forteller at han frykter at musikkfaget kan ende opp med å bli nok et teorifag:

«Hvis det er en teoretisk eksamen. Jeg vet jo garantert at de fleste når det gjelder ungdomsskolemusikk, bruker alt for mye tid på teori. Kanskje litt noter, litt notelæring, notepøver, men hovedsaklig handler det om spilling, spilleglede. Så hvis det er en teoretisk musikkeksamen, så vil man bruke mye tid på teori i musikk og da lager man jo *enda* ett teorifag for de her stakkars elevene som har åtte teorifag om dagen. Så hvis det skulle vært en eksamen i musikk, så ville det vært det samme som at det skulle vært eksamen i gym, da må det jo ha vært utøvende føler jeg da» (Vidar).

Som Vidar forteller vil en teoretisk eksamen føre til at man mister noe av det som musikkfaget, etter Vidar sitt syn, burde være. For han handler ikke musikk om teori, men heller om det å spille og spilleglede. Samtidig kommer Ola med et godt poeng når det gjelder eksamen i musikkfaget:

«Det kunne det gjerne ha vært, og noen elever ønsker jo det også, men det kommer jo an på hvor du er henne. På vår skole så har vi jo muligheten til det, men det kommer jo an på de som underviser der, for det er jo mange musikk lærere som ikke har noen musikkbakgrunn i det hele tatt, og kanskje ikke har det utstyret som skal til. Vi er jo veldig godt utstyrt her så *vi* kunne ha gjort det, men jeg tror ikke på at man vil få det til på nasjonalt (plan), for det er for store forskjeller på hvordan musikkundervisningen drives rundt omkring. Vi får stadigvekk elever som har gått på andre skoler rundt omkring både her men også fra andre plasser som, ja, aldri har tatt i et instrument, fordi at de har ikke den kulturen for det. De har ikke hatt den muligheten, de har ikke hatt det utstyret» (Ola).

Som Ola forteller er eksamen noe som enkelte elever ønsker. Samtidig vil en eventuell eksamen være avhengig av de rammer som er på den enkelte skole. Har man nok lærerressurser, har man instrumenter nok til at alle får oppfylt målene i læreplanen, har vi tid nok. Dette er ting jeg vil diskutere i neste kapittel, men sett i forbindelse med eksamen, så er jeg enig med Reidar. Det er viktig at alt av ressurser er på plass, slik at man ikke står dårligere stilt enn andre skoler når man skal gjennomføre eksamen i faget. Dette vil også fordre en skole som satser på de praktisk-estetiske fagene, noe som vil kunne bidra til å øke fagets status og som gjør at elevene muligens vil ta faget mer seriøst.

#### 4.4.2 Rammer

I drøftingen om vurdering *som læring* skrev jeg kort om Turid. Hun fortalte at «det er lite egenvurdering har jeg tenkt på (...) de vurderer jo litt seg selv når de skriver fagkommentarer, egenvurdering også kommenterer vi på det» (Turid). Videre spurte jeg henne om hun brukte egenvurdering i etterkant av vurderingssituasjonene, men da fortalte hun at:

«På grunn av tiden så gjør jeg ikke det, fordi musikktiden er dyrebar. Jeg har ikke tid til å ta de inn sånn én og én, men jeg gir dem jo et lite skjema. Før så skreiv jeg bare en haug. Det er slike ting man må lære seg som lærer, hvordan effektiviserer tiden sin. Bruk et skjema, dette gjør du bra, dette fikk du til, dette bør du jobbe med, og hvis de da har spørsmål så kan de komme. *Da* svarer jeg og *helst* utenfor musikktimen» (Turid).

Turid forteller også at hun i en klasse er alene med opptil 30 elever alene, mens i en annen er de to lærere. Hun forteller om en elev sin kommentar til henne:

«Ja men ho kommer jo aldri innom meg", også sier de ikke ifra heller om at de trenger hjelp. Og det kjenner jeg det er nesten en sorg. Jeg fikk det også i kommentar hos en elev. Eleven går i tiende og skreiv det i sin fagkommentar til oss at "jeg merker at dere ikke strekker til, selv om dere er to lærere og det gjør at vi blir sittende veldig mye alene, og faget føles veldig halvveis" (Turid).

Med mange elever å forholde seg til og få timer i uka vil det være naturlig, slik jeg tolker

Turid, at man blir nødt å prioritere. I en presset hverdag vil det etter mitt syn være legitimt å fokusere på å spille musikk, framfor å vurdere musikk. Likevel er det problematisk at musikk lærere har mange elever samtidig når man driver med praktisk musikk. Kari forteller:

«Jeg synes det er helt greit å ha annen hver uke med teoretisk musikk, og der kan jeg godt ha ganske mange. Det takler jeg liksom. Men inne på musikkrommet ville jeg si at ti stykker er ideelt. Det er ikke noe problem å ha tolv, men ti merker jeg nå ihvertfall i år. Det er første gang jeg har en så liten klasse. Det er et spesielt tilfelle, så synes jeg det er første gangen at jeg kjenner at jeg har god oversikt og særlig når de også mange er borte hit og dit og sånt så. Hvis de i tillegg hadde vært tretti stykker så hadde du ikke fått veiledet dem eller gitt dem vurdering *for læring*» (Kari).

Som Kari forteller, er ti elever ideelt for å drive med praktisk musikkundervisning. Hun føler hun har god oversikt over elevene og får gitt dem veiledning og vurdering. Videre forteller hun at hun for egen del ikke ønsker å ha flere enn 15 elever og at flere enn det ville blitt for mange. Dette begrunner hun både med tanke på kvalitet i undervisningen og veiledningen, men også med tanke på elevene og hennes egen del hva angår støy, Tinius og HMS (Kari).

Utfordringene som skisseres ovenfor pekes også på av Limstrand og Abrahamsen (2009). De skriver at lærere ofte har mange elever å forholde seg til og liten tid til hver enkelt. Dette støttes også av Vinge (2014) og hans forskning på rammer. Blant hans informanter kom det blant annet fram at liten tid, mange elever, få egnede rom og lite utstyr var hovedproblemene som påvirket læreres vurderingspraksiser. Hans løsning på dette er scenarioet om et musikkfag med tilstrekkelige rammer, og at dette vil bidra til at lærer kan bruke tid på å undervise og vurdere etter intensjonen for LK06. Samtidig vil vurderingspraksisen til den enkelte lærer påvirkes av lærers utdanning og hvorvidt man har formell kompetanse i faget. Truls forteller:

«For meg (handler utfordringer med vurdering i musikk om) at jeg har jo ikke noen trent formell kompetanse i teoretisk musikk, så å se på masse sånne kompetansemål når jeg leser læreplanens kompetansemål, så er det jo: jeg må jo bare følge de (.) og se på hva det er læreplanen krever og hva det er læreplanen, se på: men jeg synes ikke det er noe sånn utrolig vanskelig men det handler om hvor legger man lista. Hvor mye



krever man av en åttendeklassing eller en niendeklassing da. Hvor god skal de være på gitar når de starter og hvor god skal de være når de slutter» (Truls).

Som Truls forteller, kan det at han ikke har noe formell kompetanse i teoretisk musikk være utfordrende. Dette tolker jeg som at han kanskje vegrer seg litt til å ha om teoridelen i musikkfaget. Samtidig er Truls på ingen måte alene i hverken å være musikk lærer uten formell kompetanse eller i å vegre seg. Lagerstrøm et. al (2014) forteller i kompetanseprofil for grunnskolen at 2 av 5 lærere ikke har noen formell kompetanse i musikk, målt i studiepoeng. Samtidig forteller Bøe (2005) at nytilsatte i større grad enn etablerte lærere ble satt til å undervise i musikk og at mer en to av tre som reelt underviste, ikke likte å undervise i faget. Halvparten av disse grunnga dette med egne svake ferdigheter i faget. Det at lærere ikke liker å undervise i et fag kan neppe være heldig, hverken for læreren selv eller for elevene. For lærerens del kan det bety at hen gruer seg til å ha timene, noe som fort kan føre til dårlig motivasjon, irritasjon og fortvilelse. Det er heller ikke heldig for elevenes del, da elevene fort kan merke slike ting på en lærer. Elevene er heller ikke tjent med en lærer som ikke kan faget sitt, da dette kan virke negativt på elevenes læring.

En mulig løsning på dette kan være å innføre kompetansekrav i musikk på samme måte som man har i basisfagene matematikk, norsk og engelsk hvor det er krav om henholdsvis 60 og 30 studiepoeng i ungdomsskolen og barneskolen. På tross av at det finnes dårlige lærere både med og uten fagkompetanse, vil dette sikre at man har et minimum av forkunnskaper før man skal undervise. Det vil også sikre at man får en større oversikt over musikkpedagogikk, musikkdidaktikk og fagfeltet for øvrig. Samtidig vil det med innføring av kompetansekrav muligens være utfordrende for skole-Norge å skaffe seg lærere som innfrir kompetansekravene.

#### **4.4.3 Musikkfagets egenart**

Det er aspekter ved musikk som gjør at det kan være utfordrende å vurdere i faget med dagens læreplan. Disse utfordringene er noe som også to av informantene mine kjenner på. Kari forteller:

«Utfordringer som er spesifikk med musikkfaget er at det er jo også et opplevelsesfag, et følelsesfag, et kreativt fag som alle de tingene som egentlig er viktigst for oss i hele

verden men som ikke går ant å måle i samme grad som noe annet fordi at man, man kan ikke måle i hvor stor grad de hadde opplevelse (Kari).

Videre forteller Turid:

«Du må jo ha noe målbart, og det letteste da er jo å ha den vurderingsmartisen. For eksempel eleven klarer å spille jevnt, bytter grep jevnt, uten feil, klarer å synge til ikke sant, så du må, du velger litt oppgaver som er lett å måle. Jeg skulle jo ønske, det høres nesten litt sånn hippie-bevegelse ut, men at vi satt i ring og alle var veldig interessert i å lære, også kunne vi snakke litt musikk, så kunne jeg gått og veiledet de som hadde lyst og som trenger det» (Turid).

Det Kari og Turid forteller samsvarer godt med det Sætre og Vinge (2010) skriver. Ikke alt er målbart i musikk. Det kan dermed være problematisk at man har en læreplan med konkrete mål som skal nås. Samtidig er musikkfaget sammensatt og består av en utøvende, en skapende og en teoretisk kunnskapsdel. Læreplanen i musikk består både av store visjoner om faget, samtidig som den har konkrete og målbare læreplanmål. Dette gjør at lærerne er i spenn mellom disse. Samtidig forteller også Turid at du må ha noe målbart, og da kan man spørre seg om vurderingen i faget går utover fagets egenart. Dette i den forstand at lærer blir nødt å velge bort noen opplegg fordi man har noe målbart som kan vurderes. Videre er smak noe som gjør det utfordrende å vurdere i musikkfaget. Kari forteller:

«Kanskje skaper de noe som er fullstendig sært og helt utenfor rekkevidde men alikavel. Kanskje var det noe veldig bra. Men så kan jeg som lærer, likte jeg det ikke så veldig godt, for det falt ikke i smak hos meg. Det var ikke harmonisk nok, det var ikke i min sjanger for eksempel, det var for kontroversielt. Da kan det jo være at jeg ikke veileder på rett måte likevel. (at du veileder dem bort i fra dit dem hadde lyst?) ja, fordi et estetisk uttrykk på en måte er jo ikke objektivt» (Kari).

Som Kari forteller handler musikkfaget mye om smak. Dette gjelder formative så vel som summative vurderinger. Hvis lærer gir underveisvurderinger, kan lærer veilede elevene bort fra det de hadde, noe som gjør at elevene ikke får uttrykt seg slik som de kanskje ønsker. Likeså kan lærer «straffe» elevene ved å gi elevene dårlig karakter fordi dette ikke var noe som falt i smak hos lærer. Disse tingene problematiserer også Sætre og Vinge (2010). I

musikkfaget spiller smak en viktig rolle. For at man skal unngå slike problemer som nevnt ovenfor, forteller de at det er viktig for vurderingsarbeidet at man samtaler om og diskuterer hva kvalitet er i musikk, musikkutøvelse og i musikkskapingen. For å kunne gjøre dette, argumenterer de for at egenskaper som et artikulert og reflektert fagspråk, musikalsk skjønn og vurderingsevne er viktige kvaliteter. Dette på bakgrunn av at det har påvirkning på musikkskapning og musikkutøvelsen.

#### **4.4.4 Oppsummering**

De foregående delene jeg har drøftet har handlet om hvilke vurderingspraksiser lærere har hatt. I denne delen har jeg drøftet hvordan disse praksisene påvirkes av ulike rammefaktorer, herunder eksamen i musikkfaget, rammer og musikkfagets egenart.

I forbindelse med den nye læreplanen er det òg sendt ut på høring hvilke fag som skal ha eksamen. I høringen foreslår regjeringen at det skal være en praktisk-muntlig eksamen i musikkfaget. En eksamen i musikk er noe enkelte av informantene så på som positivt og noe som kunne bidra til å øke fagets status. Likevel var flere kritiske og lurte på hvorvidt dette vil gjøre at deres undervisning og vurderingspraksis måtte endres for at den skal passe eksamen. Man undret på om eksamen ville være nasjonalgitt og lik for alle skoler eller om den kunne planlegges lokalt. Én av informantene pekte også på at det kan være vanskelig å få til en praktisk-muntlig eksamen på alle skoler, da det ofte er forskjeller mellom hvor mange instrumenter, øvingsrom og liknende de ulike skolene har.

Videre har jeg diskutert ulike rammer. Dette gjelder eksempelvis tid til å gjennomføre vurdering, tid til hver enkelt elev og hvor mye av undervisningstiden lærer skal bruke på vurderingsarbeid. Noen av informantene fortalte at de hadde akkurat passe mange elever (10 stk), mens andre informanter fortalte at de i noen klasser hadde opp mot 30 elever. Dette påvirker hvordan lærer arbeider med vurderinger. Et annet aspekt som en av informantene kom med var HMS-perspektivet; hvilke rom man hadde tilgjengelig for musikkutøving og hvor mange elever var man på dette rommet. Har man for mange elever på et rom, vil både lærer og elever kunne bli sliten i hodet som følge av mye lyd over lengre tid. Et siste aspekt som ble tatt fram var lærers formelle kompetanse i faget. En av informantene hadde ikke formell kompetanse i musikkfaget og kunne fortelle at dette kunne være utfordrende i vurderingsarbeidet.

Den siste faktoren som ble diskutert var musikkfagets egenart. Her peker informantene på at musikk er et opplevelsesfag og et kreativt fag. Samtidig er kompetansemålene i læreplan veldig konkrete på hvilken kunnskap elevene skal ha. Det pekes også på at man hele tiden må finne opplegg der man kan måle elevenes kompetanse, og jeg har da stilt spørsmål ved om dette kan gå på bekostning av fagets egenart fordi ikke alt vil kunne måles. Samtidig diskuteres det om hvordan smak kan påvirke og være tellende for vurderingen. Dette gjennom at lærer eksempelvis gir dårlig karakter fordi hen ikke likte produktet eller at lærer i underveisvurderingen vurderer elevene bort fra sitt estetiske uttrykk på tross av at deres produkt kanskje vil være godt.

## 5 Avsluttende refleksjoner

### 5.1 Hva har jeg funnet ut?

I denne oppgaven har jeg har jeg forsøkt å svare på problemstillingen «Hvilke vurderingspraksiser har musikk lærere på ungdomsskolen og hvordan påvirkes vurderingspraksisene av ulike rammefaktorer?» Ved å gjennomføre intervju av fem informanter, har jeg fått et innblikk i deres vurderingspraksiser. Jeg har også fått innblikk i hvordan ulike faktorer påvirker vurderingspraksisene og har tatt disse med og drøftet de i oppgaven. Gjennom analyse kom jeg fram til at lærerne jeg intervjuet hadde tre ulike, men sammenhengende vurderingspraksiser; vurdering *av* læring, som er en summativ vurderingsform og vurdering *for* læring og vurdering *som* læring, som begge er formative vurderingsformer. Særlig er vurdering *som* læring minst innarbeidet i skolen. Ikke alle informantene fant tid til egenvurdering og hverandrevurdering i musikkfaget.

Vurderingspraksisene påvirkes av de ulike rammefaktorene som kom fram i drøftingen: eksamen, rammer og fagets egenart. Dette gjør de på ulike måter. Eksamen kan påvirke vurderingspraksis ved at lærere må gjøre om på den praksisen de har i dag, slik at den passer vurderingspraksisen til eksamen. Dette avhenger av hvordan eksamen utformes. Vil det være en praktisk eksamen? Vil den være teoretisk? Er det en eksamen som planlegges nasjonalt eller lokalt? Videre vil ulike rammer påvirke læreres vurderingspraksiser. Dette gjennom at man har nok tid, er nok lærere, har nok utstyr og har gode øvingsrom som er ment for gjennomføring av musikkundervisning. Til slutt vil fagets egenart spille inn på vurderingspraksiser. Dette gjennom at lærere står i press mellom de konkrete målene i læreplanen og læreplanens overordnede del og kjerneelementene i faget. Lærerne må finne ting som er målbart, og som jeg har diskutert ovenfor er det ikke nødvendigvis slik at alt i musikkfaget er det. Lærers smak vil også kunne påvirke hvordan lærer vurderer elevene ved at lærer veileder elever bort fra en idé.

### 5.2 Veien videre

Hva angår forskning på tema vurdering i musikkfaget, er dette et felt hvor det finnes lite forskning i norsk sammenheng. I mitt prosjekt er kanskje et av det mest spennende funnet, det som omhandler elevvurdering og egenvurdering. Da tenker jeg særlig på det at bruk av denne vurderingspraksisen kan føre til eierskap av kompetanse og at elevene bedre kan planlegge

egen læring og dermed også sin karakter. Dette er definitivt noe som bør forskes mer på. Videre bør man også tenke på hvilke informanter man har i forskningen. Både i min, i Vinges (2014) og i Limstrand og Abrahamsens (2009) forskning, er lærerne forskningsobjekter. I neste omgang tenker jeg at fokuset kanskje bør skiftes til elevene. Hvordan opplever de egenvurdering og hverandrevurdering, i hvilken grad opplever de at det benyttes i musikken, hvordan forstår de egen læringsprosess og vet de hvordan de lærer best? Dette er blant spørsmålene som kan være interessante å stille.

Et annet aspekt ved min forskning som kan være spennende å forske mer på, er både hvorvidt den nye læreplanen fungerer etter dens intensjon. Vil man ha tid til dybdelæring? Vil vurdering *for* læring og herunder egenvurdering få en større del i faget enn det hadde i forrige læreplan? Samtidig er det ikke i skrivende stund bestemt hvorvidt det blir praktisk-muntlig eksamen i praktisk-estetiske fag. Om Stortinget bestemmer seg for dette, tenker jeg også det kunne vært interessant å se både på hvilke utfordringer og muligheter dette har gitt skolene, men også hvordan og i hvilken grad dette har påvirket lærernes vurderingspraksis.

### **5.3 Avsluttende ord**

Som en avslutning på oppgaven ønsker jeg å sitere Kari. Jeg spurte alle informanter: «Hva skal til for å løfte musikkfaget?» Alle informantene bortsett fra Kari mente man burde få flere ressurser i faget, herunder tid, lærere, utstyr. Det er ikke vanskelig å være enig i dette. Vurderingsarbeid vil alltid være en del av musikkfaget i den forstand at lærere og elever må vurdere estetiske uttrykk, samt at eleven må vurdere seg selv for å bli bedre i det å spille et instrument. Likevel vil jeg som pedagog dele denne ønskedrømmen med Kari:

«Jeg tenker at man kan løfte musikkfaget ved å få alle lærere til å ha mer fokus på den generelle delen av læreplanen, eller overordna del som den nå heter. Fordi da får kanskje fokus vekk fra karakterer og målbar kunnskap, til det å være menneske» (Kari).

## 6 Litteraturliste

- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren: globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 4, 21 sider.
- Bøe, O.-M. (2005). *Musikdidaktikk for grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cizek, G. (2010). An Introduction to Formative Assessment: History, Characteristics, and Challenges. I Andrade, H. & Bennett, R & Cizek, G, *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines* (s.3-17) New York: Routledge
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Utg.) Los Angeles, California: SAGE.
- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2015). Når intensjonen møter virkeligheten - lærernes erfaring med å tilpasse opplæringen. *Bedre skole*, 16-21.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen: praksis, læring og utvikling*. (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.

- Forskrift til opplæringslova (2009). Forskrift til opplæringslova (FOR-2009-07-01-964).  
Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)
- Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I R. Svanberg & H. P. Willie (red.) *La stå! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (2. utgave) (s. 197-217) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kristiansen, C. W., & Eggen, A. B. (2014). Vurdering som skapende læring. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 81-102). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). (2019, 18. nov). Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/?expand=factbox2678140>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28. (2015-2016)) Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=5#kap5>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen*. Oslo-Kongsvinger: SSB. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/197751?ts=148a1618d30>
- Lillejord, S. (2013). *Læring som en praksis vi deltar i*. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 177-208). Bergen: Fagbokforlaget
- Limstrand, K., & Abrahamsen, G. (2009). *Bedre vurdering i kunstfagene*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.



- Manger, T. (2015). Motivasjon og læring. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl. *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet (2.utgave)*. (s. 133-168) Bergen: Fagbokforlaget.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research : a guide to design and implementation*(3. utg.). San Francisco: Jossey-Bass
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- NSD. (2020, 21. apr.). *Må jeg melde prosjektet mitt?*. Hentet fra: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html)
- Opplæringslova. (1998, 27. Nov.). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick – innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, L. V., & Buland, T. (2016). Involverte elever og relevante vurderingsoppgaver. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen: praksis, læring og utvikling*. (s. 211-229). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A., B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. (s.23-39). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sætre, J. H. & Vinge, J. (2010). Musikk og vurdering, I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag*. (s.166-177). Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. ed.).  
Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2006, 1. aug.). *Læreplan i musikk* (MUS1-01). Hentet fra:  
<https://www.udir.no/k106/MUS1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 3. mars). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet fra: (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>)

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Del 3 Høringsnotat om forslag til eksamensordninger i læreplanene for fagfornyelsen* [Høringsutkast]. Hentet fra:  
<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/828?notatId=1537>

Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag: en deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. (Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole).

# Vedlegg 1: Kvittering og godkjenning fra NSD



## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Vurdering for læring i musikk

### Referansenummer

882151

### Registrert

13.11.2019 av Tarald Nikolaisen - tni087@post.uit.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Noregs arktiske universitetmuseum og akademi for kunsthøgskolen / Musikkonservatoriet

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

Bjarne Isaksen, bjarne.isaksen@uit.no, tlf: 97566133

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Tarald Nikolaisen, taraldn@gmail.com, tlf: 92097140

### Prosjektperiode

01.12.2019 - 01.06.2020

### Status

14.02.2020 - Vurdert

## Vurdering (3)

---

### 14.02.2020 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 06.02.2020. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres før endringer meldes inn i fremtiden:  
[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 02.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.12.2019. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må

vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 14.11.2019 - Vurdert

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

### HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Vi har satt noen vilkår før du kan begynne gjennomføringen. Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

### HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

### VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

### KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler

opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke

- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/informere\\_om.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html)

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_e](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_e)

[ndringer.html](#) Du må vente på svar fra NSD før endringen

gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguid

Bakgrunn

Vurdering for læring

Vurdering av læring

Vurdering som læring

Ressurser

Ny læreplan

Undervisningsmetode og vurdering.

- 1 Kan du starte med å si litt om deg selv, om bakgrunn og utdanning?
- 2 Hvordan vekting?
- 3 Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- 4 Hvilke instrumenter spiller du?
- 5 Hvilken erfaring har du med band og bandundervisning?
- 6 Trives du med musikkfaget?
- 7 Hvordan er musikkundervisningen organisert på skolen?
- 8 Formål med vurdering?
- 9 Hvilke former for vurdering benytter du med i musikk?
- 10 Har vurdering noe å si for valg av undervisningsmetode og innhold?  
Underveisvurdering? Sluttvurdering?
- 11 Hvordan foregår vurderingen? Gruppe? Egenvurdering?  
– Hva vurderes?
- 12 Hvordan forstår du begrepet vurdering *for* læring?
- 13 Ser du noen utfordringer ved vurdering i musikk, sammenlignet med andre fag?
- 14 Bruker du formativ vurdering?
- 15 Hvordan vet man at elevene har nådd målene i læreplanene?



- 16 Hva er det som ligger i sluttvurderingen? Prosess eller sluttprodukt?
- 17 Er elevene deltaker i vurderingene? På hvilken måte?
- 18 Driver dere med kollegaveiledning, f.eks. i vurderingsarbeidet?
- 19 På hvilken måte tenker du elevmedvirkning (deltakelse i vurderingsarbeid) kan ha betydning for å sikre kvalitet i vurderingsarbeidet?
- 20 Hvor ofte vurderer du?
- 21 På hvilken måte har klassestørrelse betydning for gjennomføring av vurdering?
- 22 Hvor lang tid brukes på vurdering av elevene?
- 23
- 24 Hvordan ser du for seg at vurdering blir i den nye læreplanen?
  - Eksamen?
- 25 Vil man ha tid til dybdelæring?
- 26 Hvordan løfte musikkfaget?

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv

# Vil du delta i forskningsprosjektet *«Vurdering for læring – også i musikkfaget?»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se i hvordan lærere benytter seg av «vurdering for læring» i musikkfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Prosjektets formål er å lære mer om vurdering i musikkfaget og det å kunne si noe om hvordan, hva og på hvilken måte ett knippe lærere arbeider med vurdering i musikkfaget. Problemstillingen for oppgaven er «hvordan drive «vurdering for læring» i musikk i store klasser på ungdomstrinnet». For å besvare denne problemstillingen har jeg valgt ut følgende forskningsspørsmål (F):

F<sub>1</sub>: I hvilken grad er ressurser viktig for å sikre god kvalitet i vurderingsarbeidet? (nok lærere, færre elever, tid)

F<sub>2</sub>: Hvilken rolle spiller tilpasset opplæring inn i vurdering?

Datamaterialet innhentes i forbindelse med mitt masterprosjekt.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er ungdomsskolelærer som underviser eller har undervist i musikkfaget på ungdomsskolen. Jeg ønsker å intervju 5 eller flere lærere som jobber med musikk i ungdomsskolen. Noen informanter vet jeg om basert på jobb eller praksis, mens andre informanter vil bli forespurt ved at jeg sender e-post til rektorer hvor de formidler videre kontakt.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg benytter meg av i prosjektet er et halvstrukturert intervju. Det innebærer at jeg har en intervjugaid som vi tematisk snakker oss igjennom ved at jeg stiller innledende spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Dette intervjuet vil ta mellom 30-45 minutter. Tema som vi vil komme inn på er vurdering i musikkfaget, ressurser (klassestørrelser, tidsbruk), valg av undervisningsmetoder sett i lys av vurdering og den nye læreplanen. Intervjuet blir tatt opp, personsensitive opplysninger blir anonymisert og intervjuet vil siden slettes.

## **Det er frivillig å delta**

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

## **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. De som vil ha tilgang til opplysningene som kommer fram er student og veileder. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstattes med koder som holdes adskilt fra øvrige data. Alt av datamateriale vil lagres på maskin som er utlånt fra UiT, for å sikre at alt skal holdes konfidensielt.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.6.2020. Ved prosjektslutt vil alt av personsensitive opplysninger som framkommer i datamaterialet, samt samtykkeskjema slettes.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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

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

- UiT – Norges Arktiske Universitet ved prosjektansvarlig Bjarne Isaksen og Tarald Nikolaisen.  
Bjarne Isaksen kan kontaktes på E-post: [bjarne.isaksen@uit.no](mailto:bjarne.isaksen@uit.no) og Tarald Nikolaisen kan kontaktes på e-post: [tmi087@post.uit.no](mailto:tmi087@post.uit.no) og telefonnummer 92097140.
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, Epost: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Bjarne Isaksen  
Prosjektansvarlig

Tarald Nikolaisen  
Student.

## Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Vurdering for læring – også i musikkfaget?» 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, ca. 1. juni, 2019.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

