

Eilif Skrefsrud

Bacheloroppgave

**Underveisvurdering i musikkfaget ved
musikklinja**

Underway assessment in the music subject at
musikklinja

Faglærer i musikk

2017

Norsk sammendrag

Tittel: Undervisvurdering i musikkfaget ved musikklinja	
Forfatter: Eilif Skrefsrud	
År: 2017	Sider: 34
Emneord: Undervisvurdering, tilpasset opplæring, undervisningsdidaktikk	
<p>Sammendrag: Denne bacheloroppgaven har som formål å undersøke hvordan vurdering for læring foregår i musikkfagene ved musikklinja i videregående skole. Jeg har funnet prinsipper for en god undervisvurdering, og sett på hvordan teori utspiller seg i praksis. For å undersøke dette har jeg foretatt intervju med to faglærere i videregående skole ved musikklinja, i både teoretiske og praktiske musikkfag. I arbeidet med kvalitativ metode har jeg foretatt semi-strukturert intervju, for å gå i dybden og undersøke problemstillingen. Jeg har også observert undervisning, og hvordan muntlige og skriftlige tilbakemelding blir gitt, samt hva som vektlegges i selve undervisvurderingen. Hovedfunnene omhandler tilknytningen mellom undervisvurdering og tilpasset opplæring.</p> <p>Avslutningsvis oppsummerer og drøfter jeg denne oppgaven med å ta for meg funn og teori for å belyse problemstillingen: <i>På hvilke måter kan musikk lærerens undervisvurdering bidra til å fremme elevens kunnskaper og ferdigheter i musikkfagene ved musikklinja?</i></p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Underway assessment in the music subject at “musikklinja”	
Authors: Eilif Skrefsrud	
Year: 2017	Pages: 34
Keywords: Underway assessment, adapted education, teaching didactics	
Summary: This bachelor thesis aims at examining how assessment for learning takes place in the music subjects at “musikklinja” in high school. I have found characteristics that describes an underway assessment with high quality, and I have looked at how the theory unfolds in practice. To investigate this, I have interviewed two teachers in high school at “musikklinja” from both theoretical and practical music subjects. In the work of qualitative method I have conducted semi-structured interviews, to go into depth and investigate my issue. I have also observed teaching and how oral and written feedback is given, as well as what is emphasized in the assessment process itself. The main findings relate to the connection between underway assessment and <u>customized training</u> . In the conclusion, I summarize the thesis by studying findings and theory to enlighten my issue: <i>In what way can the teacher’s underway assessment help promote student’s knowledge and skills in music subjects at “musikklinja”?</i>	

Forord

Som en avslutning på faglærerutdanningen i musikk ved Høgskolen i Hedmark, er denne bacheloroppgaven en symbolsk avrundning på studiet. Skriveprosessen har vært en lang, lærerik og spennende. Det har vært tre lærerike, utfordrende og givende år. Fra dette studiet sitter jeg igjen med mye kunnskap og erfaring fra variert undervisning og praksis. Disse årene har bydd på utfordringer rundt teori, praksis og instrumentspill og jeg har fått både minner og venner for livet.

I arbeid med oppgaven har jeg lært utrolig mye om undervisvurdering som begrep og fått mulighet til å se hvordan vurdering for læring skjer i en typisk lærerhverdag.

Jeg har vært tilstede som ”flue på veggen” i undervisning, og dette har medført et nytt blikk på undervisvurdering og en bredere forståelse.

Jeg vil gjerne takke informantene som har tatt seg tid til å stille på intervju og latt meg observere undervisning. Jeg vil også takke alle dere som har hjulpet meg med innspill og diskusjon rundt denne oppgaven.

Tusen takk til min veileder Irene Trønnes Strøm for god veiledning gjennom denne oppgaven.

Eilif Skrefsrud,

Hamar, 28.05 – 2017

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	3
FORORD	4
INNHOOLD	5
1. INNLEDNING	7
1.1 Problemstilling	7
1.2 Begrunnelse for valg av tema	7
1.3 Avgrensning av oppgaven	8
1.4 Oppgavens oppbygning	9
2. TEORI	10
2.1 Hva er vurdering?	10
2.2 Undervisvurdering	11
2.3 Undervisvurdering som tilpasset opplæring	12
2.4 God undervisvurdering	14
2.5 Den didaktiske relasjonsmodellen	16
3. METODE	18
3.1 Hva er metode?	18
3.2 Intervju som metode	18
3.3 Valg av metode	19
3.4 Valg av spørsmål	20
3.5 Valg av intervjuobjekter	20
3.6 Gjennomføring av intervju og observasjon	21
4. ANALYSE AV FUNN OG OBSERVASJON	22
4.1 Undervisvurdering	22

4.2 Forhandlinger av arbeidsmetode.....	23
4.3 Tilpasning av fagstoff	24
4.4 Faglig gjennomsiktighet og pålitelighet	26
5. OPPSUMMERENDE DRØFTING	28
6. AVSLUTNING	30
LITTERATURLISTE:	31
VEDLEGG 1	32
VEDLEGG 2	33
VEDLEGG 3	34

1. Innledning

Jeg har valgt å forankre oppgaven min innen praktisk pedagogisk virksomhet. Jeg vil se nærmere på hvordan læreren vurderer kunstneriske og tekniske ferdigheter ved å gi undervisvurdering på musikklinja ved en videregående skole. Undervisvurdering i musikkfaget er en viktig del av musikkfaglæreryrket, og står sentralt i didaktisk tenkning som den didaktiske relasjonsmodellen, noe jeg vil komme tilbake til i teoridelen. Jeg vil trekke frem sider ved undervisvurdering som blant annet kan bidra til at elevene føler seg rettferdig behandlet. I tillegg til at læreren gir vurderinger i fag som komposisjon og lytting som forankrer seg i kompetansemålene *gehørtrening* og *komponering*, skal læreren vurdere elevene i kompetansemålet for å musisere (Vilbli, 2017). I faget *samspill* under kompetansemålet musisering/formidling kan det være en utfordrende oppgave å finne konkrete vurderingskriterier for hvordan eleven kan noe godt. Dette kan være et eksempel på en vrien vurderingssituasjon, og læreren må i samarbeid med elevene klargjøre vurderingsgrunnlaget for aktiviteten ved å se på den kunstneriske siden av en prestasjon.

1.1 Problemstilling

På hvilke måter kan musikkfaglærerens undervisvurdering bidra til å fremme elevens kunnskaper og ferdigheter i musikkfagene ved musikklinja?

1.2 Begrunnelse for valg av tema

Hensikten med oppgaven er å belyse hvordan undervisvurdering skjer i videregående skole, i elevenes arbeid med musikk. Jeg vil undersøke i hvilken grad veiledningen som skjer er fruktbar for elevene i lyset av relevant pedagogisk teori, sett fra lærerens perspektiv.

Problemstillingen tar utgangspunkt i undervisvurdering på musikklinja i videregående skole, hvor jeg undersøker likheter og ulikheter mellom lærere, og mellom teoretiske og praktiske musikkfag. Jeg synes undervisvurdering i musikkfaget er utfordrende og sammensatt, og ikke minst spennende med tanke på vurdering av teoretiske- og estetiske fag. Den praktiske delen ved vurdering er noe jeg fikk oppleve i den siste praksisperioden, hvor jeg fikk et innblikk i hvordan undervisvurdering fungerer i hverdagen. Jeg tenker at undervisvurdering i teoretiske og estetiske musikkfag må tilpasses elevene, og er noe en pedagog hele tiden må fornye. Dette er fordi elevene har et liv utenfor skolen som preger deres hverdag, og som de

tar med seg inn i skolen. Undervisvurdering er noe jeg vil fordype meg i for å få en bredere forståelse, og senere kunne ha god kjennskap til, da jeg selv skal ut i læreryrket.

1.3 Avgrensning av oppgaven

Vurdering handler om å se eleven og kartlegge hvor eleven står faglig (Sætre & Vinge, 2009, s. 5-7). Vanligvis er en karakter et resultat av sluttvurderingen som også blir formulert som en muntlig eller skriftlig tilbakemelding, som er rettet individuelt eller mot en gruppe. Vi skiller gjerne mellom formativ og summativ vurdering, vanligvis omtalt som underveis- og sluttvurdering (Nordahl et al., 2011, s. 9). Undervisvurdering innebærer å se elevens faglige nivå gjennom undervisningen, og bruke den som et redskap for videre læring. Summativ eller sluttvurdering handler om å se hva eleven har fått med seg og kan gjengi av tidligere læring. Altså –undervisvurdering er vurdering *for* læring, mens sluttvurdering er vurdering *av* læring. Jeg har gjort et bevisst valg om å avgrense oppgavens tema til underveisvurdering og utelate sluttvurdering. Jeg har presisert underveisvurdering i spørsmålene til informantene, slik at det er tydelig at det er dette som blir etterspurt i intervjuene.

Musikk i videregående skole har gått fra å ha en overvekt av elever som utøver klassisk musikk, til å bestå av et sjangermessig spekter, som for eksempel *Jazz*, *R&B*, *Rock*, *Pop* og *Metall* i bandsetting. Et klassisk stykke spilt på piano har i større grad en ”fasit” på hvordan det kan bli spilt eller uttrykt – med tanke på notene som det spilles etter. Derfor også kanskje litt klarere føringer for å gi underveisvurdering i form av konkret veiledning under innstuderingen av stykket. Læreren kan da bruke noten og innspillinger som grunnlag for tilbakemeldinger som veiledning for veien videre.

Jazz, *R&b*, *Rock*, *Pop* og *Metall* har til forskjell fra klassisk musikk, en større åpenhet for hvordan en låt kan spilles ved å gjøre en coverversjon av musikken. Derfor vil det også være vanskeligere å gi underveisvurdering til et band og peke på hva som er bra og hva som trenger forbedring. I videregående skole har jeg sett at en typisk oppgave i faget *samspill*, ofte kan handle om å ta musikk fra en godt etablert visetradisjon som for eksempel: ”Så seiler vi på Mjøsa” av Alf Prøysen, og kle låten i en ”reggae-drakt”. Oppgaven kan også være å gjøre en coverversjon som er tolket av elevene selv. Videre vil det være naturlig å ha en dialog med

elevene for å høre deres egne tanker om hva de gjorde for å løse oppgaven, og deretter veilede for videre arbeid.

Å vurdere en gruppe elever underveis i et større arbeid for å formulere konstruktive og skriftlige tilbakemeldinger kan være vrient, siden flere utøvere har ansvar for å formidle musikkens uttrykk, og at man må vurdere gruppen som helhet. Her kan det være mer hensiktsmessig å rette underveisvurderingen mot gruppen som helhet, men samtidig peke på gode detaljer hos den enkelte elev.

1.4 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 presenterer jeg teori som er relevant i forbindelse med min problemstilling. Imsen (2014), Sætre & Vinge (2009), Sætre & Salvesen (2010), Nordahl et al., (2011) og Hanken & Johansen (2013), er sentrale teoretikere for oppgaven. Videre i kapittel 2 vil jeg først gjøre rede for hva generell vurdering er, for så å fokusere på underveisvurdering. Dette blir etterfulgt av underveisvurdering gjennom tilpasset opplæring. Jeg tar så for meg Vygotskys syn på vurdering ved å presentere den proksimale utviklingssone og for å gi plass til han som en relevant teoretiker i oppgaven.

I kapittel 3 gjør jeg rede for metode som et verktøy og mine valg av metoder. I dette kapittelet tar jeg hovedsakelig utgangspunkt i Dalland (2012) med innspill fra Kvale & Brinkmann (2009) for å gå i detaljer rundt observasjon og intervjuguiden.

I kapittel 4 blir både funn fra observasjon og intervju presentert. Videre vil funnene satt opp mot teori og teoretikere fra kapittel 2.

Avslutningsvis oppsummere jeg oppgaven som helhet for å belyse problemstillingen.

2. Teori

I dette kapitlet presenterer jeg teori som senere skal benyttes for å belyse både funn og problemstillingen. Jeg skriver innledningsvis om vurdering som et generelt begrep. Deretter tar jeg for meg undervisvurderingens innflytelse i skolen med innslag fra opplæringsloven. Videre vil jeg skrive litt om koblingen mellom undervisvurdering og tilpasset opplæring og hvordan disse to henger sammen.

2.1 Hva er vurdering?

Vurdering kan forstås på mange måter, og vurdering i skolen handler blant annet om å utvikle undervisningen, læringen og elevenes sosiale og faglige læringsutbytte (Nordahl et al., 2011, s. 5). Undervisvurdering i skolen skal kunne gi både elev og lærer kunnskaper, ferdigheter og erfaringer som kan forbedre undervisningen. Læreren ser på kunnskap og ferdigheter som eleven har tatt til seg gjennom vurdering, og kan på denne måten kunne fungere som et verktøy for både lærer og elev. Hvis flere elever mangler sentral faglig kunnskap, er det god grunn til å gå tilbake og repetere, slik at elevene får mulighet til å gjenoppta læringen. Undervisvurderingen handler også om å bygge videre på, og kartlegge kunnskaper og ferdigheter for at eleven skal oppnå så god kompetanse i faget som mulig. Undervisvurdering brukes blant annet for å stille faglige spørsmål, korrigere feil og hjelpe eleven videre (Sætre & Vinge, 2009, s. 5).

Vi sier gjerne at undervisvurdering er vurdering *for* læring, siden hovedmålet er å forbedre og utvikle kompetanse i faget, slik som Nordahl et al.,(2011) skriver om i *Vurdering for læring* (Nordahl et al., 2011, s. 5). Vurdering *av* læring på den andre siden, har som hensikt å måle hvor eleven står faglig med henhold til kompetansemålene, og kommer til uttrykk som en karakter (Sætre & Vinge, 2009, s. 16-22). Hva som vil ansees som god kunnskap hos eleven, sett fra lærerens ståsted, vil naturlig nok avhenge av hvilke vurderingskriterier som er lagt til grunn og i hvilken grad disse regnes som optimale. Dersom lite relevante vurderingskriteriene blir prioritert, vil eleven få en upresis og meningsløs vurdering i faget som i ikke kan sees på som relevant for fagets kompetansemål. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet: *god undervisvurdering*. For eksempel vil det være lite hensiktsmessig å legge vekt på skapende arbeid og kreativ fortolkning i vurderingen av musikkteori, hvor faget handler om å lære og følge grunnleggende musikkteoretiske kjøreregler. På en annen side vil skapende arbeid og

kreativitet være viktig i vurdering for praktiske fag som samspill og komponering. Så poenget er at i vurderingspraksisen må læreren ta i bruk gjeldende forskrifter om kompetansemål fra læreplanen som omhandler vurderingsområdet i det aktuelle faget det undervises i (Sætre & Salvesen, 2010, s. 77-78).

2.2 Underveisvurdering

Lærere i norske skoler er lovpålagt å bruke vurdering som et redskap for å fremme utvikling og tilpasse undervisningen for den enkelte elev (Opplæringsloven, 2006).

Opplæringsloven (2006) sier at:

Underveisvurdering i fag skal som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag. Underveisvurderinga i fag, i orden og i åtferd skal givast løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg (opplæringsloven, 2006, §3-11).

Dette sier oss at undervisningen skal inneholde planlagt og kontinuerlig underveisvurdering som har som hensikt å forbedre og øke elevens kunnskap i fag. Verdien av vurderingen i kunstoffag som musikk, drøfter Jon H. Sætre (2010) i sitt kapittel om vurdering. Viktigheten begrunnes blant annet med musikkfagets praktiske dimensjon (synge, spille, lytte, komponere, improvisere, danse) hvor læringen skjer gjennom elevens praktiske delaktighet i undervisningen.

Underveisvurdering i praktiske fag handler ofte om å fortelle eleven hva han/hun får til og ikke, i undervisningen (Sætre & Salvesen, 2010, s. 75). Underveisvurderingen vil også fortelle eleven hvordan de kan bli bedre i faget. Hvis vi for eksempel tar for oss musikkfaget *komponering* fra musikkforydypning 2 på 3. trinn ved musikklinja i videregående skole, inneholder faget i stor grad en praktisk tilnærming. Læreren presenterer relevant musikkteori i fellesskap for klassen og eventuelt hvordan elevene skal benytte teorien i en oppgave. Den teoretiske innføringen av faget varer ikke nødvendigvis en hel undervisningstime, men setter heller elevene i praktisk arbeid med å anvende teori i oppgaven. Komponeringsfaget overlater en stor del av fagets tid til at elevene selv arbeider selvstendig med å løse oppgaver gitt av læreren. Elevene tar i bruk den nye teorien gjennom oppgaveløsning og får kontinuerlig

oppfølging og veiledning av faglæreren. Læreren vil kunne se og fortelle hva elevene får til, og hva de ikke får til. Læreren har også mulighet til å fortelle den enkelte elev hvordan han eller hun kan forbedre seg på ulike sider ved faget. Denne undervisningsformen tar i bruk tilpasset opplæring, ved at den enkelte elev kan løse oppgavene på ulike måte og blir gitt individrettet veiledning. Veiledningen tilpasses hver enkelt elev som får en personlig tilbakemelding fra læreren. Denne kombinasjonen av teori og praktisk arbeid minner om mesterlære som undervisningsform (Sætre & Salvesen, 2010, s. 75), hvor både den teoretiske og den praktiske delen av faget flyter inn i hverandre og tilbakemeldingene skjer underveis i opplæringen.

Underveisvurdering handler om å bruke både eleven og lærerens kunnskap som tilegnes gjennom læringsprosessen, for å forbedre undervisningen (Nordahl et al., 2011, s. 5). I et undervisningsforløp har eleven rett til underveisvurdering (Lovdata, 2006, § 3-1), med den hensikt å forbedre elevens kompetanse underveis i et undervisningsforløp og gi kommentarer for videre utvikling. Dette underbygger hvorfor underveisvurdering sees på som tilpasset opplæring slik opplæringsloven sier, og at den samtidig skal være individrettet.

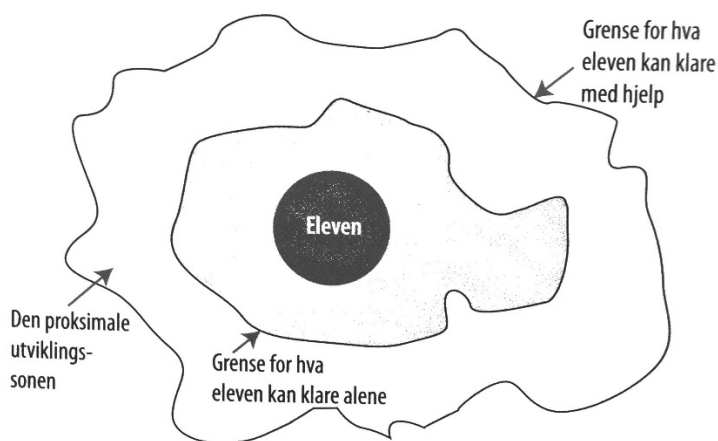
2.3 Underveisvurdering som tilpasset opplæring

Undervisningen burde tilpasses elevens evner, slik at skolen tilpasses eleven og ikke motsatt (Imsen, 2014, s. 245). Alle elever er forskjellige og lærer på ulik måte, noe som også må bli tatt hensyn til i musikkfagene. Noen elever trenger å bruke kropp, rom og mentale modeller for å forstå hvordan de kan forbedre instrumentteknikk eller forstå musikkteori. Andre elever vil heller foretrekke et notebilde eller arbeide ut i fra gehøret. Uansett skal alle elever i grunnskolen få tilpasset opplæring uansett språklige forutsetninger, fysisk og psykisk utrustning, sosial og kulturell bakgrunn, kjønn, verdier og evner (Imsen, 2014, s. 246). Skolen kan ikke kreve nøyaktig det samme av alle elever på alle områder, men heller ta elevens forutsetninger i betraktning. Når én elev har gjort et lite fremskritt, har en annen elev kanskje gjort et kjempe fremskritt tross sine konsentrasjonsvansker. De to elevene skal få en tilbakemelding som stemmer med deres forutsetninger (Imsen, 2014, s. 245-250).

Undervisningen burde ikke være på samme nivå som elevene, men være *litt* utfordrende (Imsen, 2014, s. 195). Ved å bruke underveisvurdering for å prøve elevens nivå eller for å kartlegge hva elevene eventuelt har gått glipp av i én til én-undervisning, kan læreren bruke

undervisningsvurdering for å planlegge undervisningen videre. Denne kartleggingen for veien videre er et viktig verktøy for læreren, som får innsikt i elevens kunnskaper i tillegg til dokumentasjon. Læreren vil kunne legge til rette undervisningen slik at lærestoffet har en vanskelighetsgrad som eleven skal kunne strekke seg etter og samtidig styre unna for enkle, eller for vanskelige oppgaver. En slik individualisert undervisning står sentral i progressiv pedagogikk hvor målet er å tilrettelegge undervisningen til den enkelte elevens forutsetninger og potensial. Samtidig skal undervisningen ikke være skreddersydd for å tilpasse elevenes nivå, men være utfordrende også for alle (Imsen, 2014, s. 246-247). I en klasseromssituasjon kan læreren også teste hele klassen, for å dokumentere for hva elevene har fått med seg av lærestoffet. På samme måte som læreren tilrettelegger lærestoffet ved individualisert undervisning, kan han tilrettelegge undervisningen med hensyn til både ”svake” og ”sterke” elever med et fokus på klassen som helhet.

En slik integrering av både ”sterke” og ”svake” elever gir rom for en variert undervisning som kan romme elevenes ulike forutsetninger i faget. Slik vil de svake elevene ikke bli skilt ut av klassen eller delt inn i grupper, men integreres i læringsprosessen. Ved å integrere alle elever uansett nivå, kan de ”sterkere” elevene være med på å hjelpe de ”svake” i å nå lengre enn det de ville gjort alene. Dette kan knyttes opp mot Lev Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen som er rotfestet i sosiokulturell læringsteori.



Figur 1. Den proksimale utviklingszone (fra Imsen, G, 2014, s. 192).

Figuren illustrerer hva eleven kan oppnå alene til forskjell hva eleven kan oppnå med hjelp av noen som kan mer, som en medelev eller en lærer. Vygotskys teori om den proksimale

utviklingssonen understreker viktigheten av språklig og sosial omgang mellom lærer, elev og elev til elev i klasserommet (Imsen, 2014, s. 192).

2.4 God undervisvurdering

Hva kjennetegner en god vurderingspraksis og hvordan kommer det til nytte for eleven? Jon H. Sætre (Sætre & Salvesen, 2010) beskriver en viktig side ved undervisvurdering med at: ”Både elever og lærer må kjenne til målet for arbeidet” (Sætre & Salvesen, 2010, s. 75). I oppstarten av et nytt undervisningstema er det viktig å gjennomgå målet for undervisningen med elevene for å gi en tydelig føring for hva som skal læres. En tydelig gjennomgang av mål for opplæringen vil også gi elevene en forståelse for hva som skal arbeides med i timen, hvordan og hvorfor. Det er samtidig også viktig å beskrive vurderingskriteriene for undervisvurderingen og hva elevene vil bli vurdert etter. Ved å gjennomgå overordnede mål og hvordan elevene vil bli vurdert, hjelper dette elevene med å se og forstå hensikten med undervisningen, og bidrar til at elevene lettere kan forvente hvordan de skal arbeide i timen.

Ved å bruke temaplaner kan læreren gi et oversiktlig dokument med informasjon til elevene som inneholder kompetansemål, atferdsmål, arbeidsmål og vurderingskriterier, hentet fra forskrifter om opplæring (Sætre & Vinge, 2009, s. 14). Temaplanen kan også som navnet tilsier, beskrive et tema for undervisningen, som for eksempel *70-talls rock, akkorder* eller *vann* som tema. En temaplan kan også formes som et enkelt dokument som punktvis beskriver undervisningen eller i form av en tabell¹. En slik temaplan vil være nyttig å anvende fra time til time for å gi mer detaljert informasjon om deler av en større semesterplan.

Nordahl et al., (2011, s. 15-16) lister opp fem prinsipper for god vurderingspraksis; *gjennomsiktighet, regnskapsplikt, gyldighet, rettferdighet og pålitelighet*. Disse ansees som gode internasjonale prinsipper og kjennetegn for en god vurderingsform.

I likhet med at eleven gjennomgår hva som er målet med undervisningen og hvilke vurderingskriterier som er vektlagt, handler *gjennomsiktighet* om hvor tydelig vurderingen er fra elevens ståsted og hvor vidt vurderingskriteriene kommer til uttrykk for eleven. I musikkfaget *samspill* kan *gjennomsiktigheten* for vurderingen komme til uttrykk gjennom en dialogbasert undervisvurdering. For eksempel kan læreren gi direkte uttrykk for

¹ Eksempel på selvlaget temaplan er lagt til i oppgaven.

undervisvurderingen og si: ”Jeg ser at du gjør et godt arbeid i gruppens samspill og at dere som helhet tydelig formidler viktige stiltrekk fra temaet ”reggae” som oppgaven etterspør, dette er blant annet noe dere blir vurdert etter. Hva tenker du selv om din arbeidsinnsats og gruppen som helhet? Samarbeid er også noe dere vil bli vurdert etter”.

Det andre punktet kalles *regnskapsplikt* og forstås for det første som et tett og godt kommunikasjonsfellesskap mellom kollegaer og i institusjonen. Kunnskapsutbyttet til eleven gjennom undervisvurderingen, forteller oss om vurderingen er hensiktsmessig og hvordan undervisningen fungerer slik det var tenkt og forventet. Det er viktig å videreformidle effektiviteten av vurderingen videre til kollegaer, skoleleder og skoleeier, dersom vurderingsformen skulle være ineffektiv og elevene ikke får vist kunnskapen de sitter på. Slik vil man kunne tilpasse vurderingsformen og sammen med kollegaer utarbeide en vurderingsform som er effektiv både for lærer og elev. Hvis undervisvurderingen er velfungerende og gir gode resultater men viser seg å være tidkrevende eller ha et høyt forbruk av papir, vil vurderingsformen være ineffektiv. Dokumentasjon som opparbeides gjennom undervisvurdering burde ikke ta i bruk for mye av skolens resurser, som tid eller materiell. Dette er en viktig side ved *Regnskapsplikt* (Nordahl et al., 2011, s. 15).

For at en god vurderingspraksis skal finne sted er det viktig å ha god metodikk i sitt arbeid med undervisvurderingen (Nordahl et al., 2011, s. 15). Det tredje prinsippet for god vurderingspraksis handler om *gyldighet*. Vi kan tenke oss at hensikten med en undervisvurderingen kan være så god den bare vil, men hva er vel vitsen hvis den ikke fungerer i praksis? *Gyldighet* har som hensikt å fungere godt i å være en god vurderingsform, og finne svar på hvor godt eleven oppnår vurderingskriterier. Hvis det skulle vise seg at vurderingsformen ikke gir svar på hvor godt elevene ”vet at” eller ”vet hvordan”, vil det si oss at vurderingsformen i seg selv ikke er tilstrekkelig utarbeidet og bærer derfor ikke preg av ”gyldighet” (Nordahl et al., 2011, s. 15).

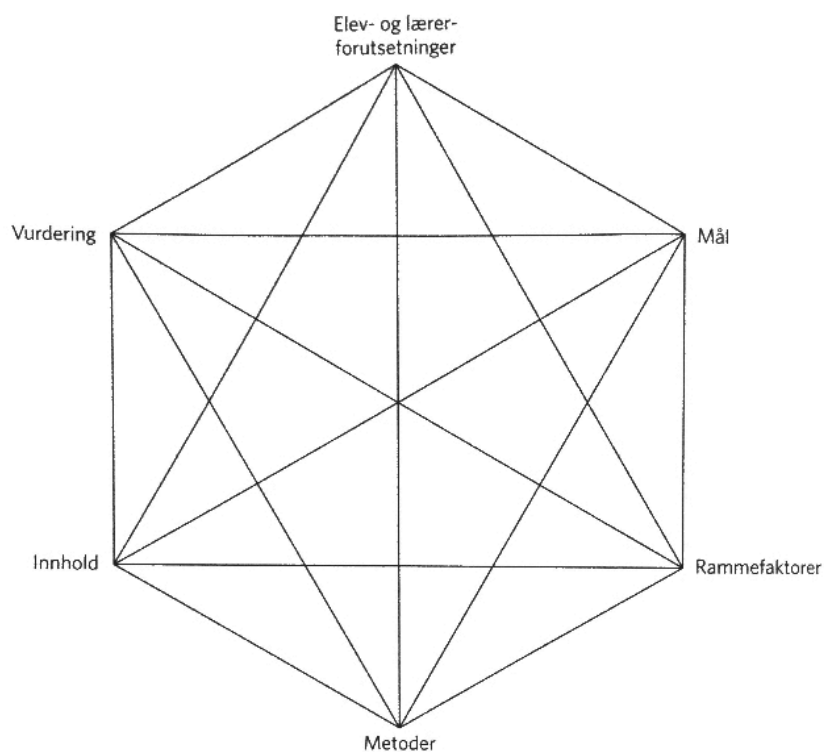
Det fjerde prinsippet for god vurderingsform som Nordahl et al., (2011) beskriver er *Rettferdighet*. Som en grunnregel i all undervisning skal alle elever behandles likt, men ulikt, siden alle elever er forskjellige har ulike måter å lære på, med hensyn til tilpasset opplæring. (Imsen, 2014, s. 262-263). Slik vil elevene behandles likt ut i fra deres ulike forutsetninger. Noen elever vil trenge å ta et skritt ut av komfortsonen, for å kunne jobbe godt og målrettet, mens andre vil miste motivasjon, kvie seg og sitte igjen med et dårlig faglig utbytte. En

fordypningsoppgave i musikkhistoriefaget *musikk i perspektiv*, kan være et eksempel på et muntlig fremlegg som skal vurderes som undervisvurdering. For lever som syns et muntlig fremlegg for klassen er svært ubehagelig, kan fremlegget tilpasses ved at eleven får mulighet til å holde fremlegget for læreren alene eller for et mindre publikum. Slik vil noen elever tydeligere kunne vise faglig nivå på lik linje med andre elever for læreren. Innholdet i fremlegget og fremførelsen er det samme som hos de andre elevene, men medelevne som publikum er en endret rammefaktor for fremlegget.

Ved bruk av en vurderingsform er det viktig at lærere som for eksempel samarbeider tett om et fag eller har en korrespondanse mellom fagene, har et likt utgangspunkt for vurderingen og bruker vurderingene likt (Nordahl et al., 2011, s. 15). *Pålitelighet* handler derfor om å vurdere likt i form av å ikke inkludere forutinntatte meninger om elevens personlighet i vurderingen

2.5 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen er et redskap for læreren og har som hensikt å blant annet hjelpe til med å vurdere og planlegge egen praksis (Hanken & Johansen, 2013, s. 153). Modellen er et norsk didaktisk konsept, opprinnelig utviklet av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg (1978) (Referert i Hanken & Johansen, 2013, s. 153). Modellen tar for seg essensielle elementer som har innvirkning på undervisning og trekker linjer mellom disse for å illustrere hvordan alle komponentene henger sammen. Ved å bruke modellen i planleggingen av undervisningens innhold, kan vi finne lærestoff som er best egnet med hensyn til elevenes forutsetninger, ulike rammefaktorer og hva elevene skal bruke lærestoffet til.



Figur 2. Den didaktiske relasjonsmodellen (fra Hanken & Johansen, 2013, s. 154).

Modellen handler om å se alle elementene i sammenheng og som helhet, dersom man for eksempel skal planlegge undervisning (Hanken & Johansen, 2013). Hvis ett av elementene dominerer eller koblingen mellom flere er svak, kan det oppstå unødvendige problemer for undervisningen. Ved å derimot ta utgangspunkt i ett av modellens elementer kan man planlegge undervisning, og samtidig ha modellens andre komponenter i bakhodet for planleggingen.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for metode, valg av forskningsmetode, datainnsamlingsprosessen og hensikten ved intervjuene.

3.1 Hva er metode?

I følge Dalland (2012) er metode et redskap for å kunne finne de svarene man trenger for å belyse det vi lurer på (Dalland, 2012, s. 111). Begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener dette den metoden som vil gi meg gode data og belyse spørsmålene våre på en faglig og interessant måte. En gitt problemstilling kan undersøkes fra forskjellige vinkler, derfor er det viktig å velge en metode som er mulig å gjennomføre i forkant av en undersøkelsen. Ved valg av metode kan forskeren forvente hvordan han eller hun skal jobbe mot et mål (Dalland, 2012, s. 115).

Dalland (2012, s.113) skiller mellom kvantitativ og kvalitativ metode som er to ulike retninger innen metodeorientert forskning. Kvantitativ metode kjennetegnes blant annet som en mest mulig nøyaktig avspeiling av det man ønsker å finne ut av, i form av målbare størrelser som tall og statistikk. Spørreskjemaer og avkrysningsskjema er ofte statiske eller med få faste svaralternativer som er ment å gi bredde i undersøkelsen (Dalland, 2012, s. 113). Kvalitativ metode går til forskjell fra kvantitativ metode mer i dybden i undersøkelsen ved å fange opp meninger, opplevelser og menneskelige forståelser av virkeligheten. Spørreskjemaene har byttet ut faste svaralternativer og avkrysning med mer fleksible og åpne spørsmål som gir rom for subjektive meninger og syn. Valget mellom kvantitativ og kvalitativ metode peker oss altså i en retning for hvordan forskeren samler inn data (Dalland, 2012, s. 114).

3.2 Intervju som metode

Dalland (2012) sier om intervju som metode: ”I forskningsintervjuet er det du som er instrumentet” (Dalland, 2012, s. 151), og det er intervjueren som til syvende og sist bestemmer utfallet av intervjuet. Et intervju bygger på den daglig samtalene med ”spørsmål-

og svar” mellom to mennesker, og det kan virke enkelt å få til et intervju. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver utfordringen med et intervju som:

” It seems quite easy to obtain a sound recorder and ask someone to talk about his or her experiences [...]. It seems so simple to interview, but it is hard to do well.” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 1)

Samtalen går fra en dialog og blir til et kontrollert intervju da den ene parten stiller planlagte spørsmål som den andre parten svarer på. Et intervju er, til forskjell fra en dialog, ikke en likeverdig ordveksling mellom to parter. Intervjueren fungerer som en ordstyrer for spørsmål mens intervjuobjektet svarer fra sitt synspunkt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 3). Slik kan et intervju sees på som en profesjonell og planlagt samtale mellom to parter.

Et intervju uten gode formuleringer av spørsmål og ryddig struktur kan lett føre til misforståelser mellom intervjuer og intervjuobjekt (Dalland, 2012, s. 166). Intervjueren må vite hva han eller hun vil med intervjuet for å oppnå et ”vellykket intervju”. Intervjuerens sosiale tilknytning til informanten spiller også en viktig rolle i møte intervjuobjektet. Ved at partene har kjennskap til hverandre på forhånd vil begge kunne ha en forutinntatt forventning for hvordan møtet blir og møtet kan derfor bli mindre formelt (Dalland, 2012, s. 166). Både intervjuerens oppnåelse av kontakt med informant og det å bli forstått gjennom selve intervjuet har også stor betydning for intervjuet som helhet.

3.3 Valg av metode

Dalland (2012, s. 112) beskriver at kvalitativ metode blant annet er en dybdeundersøkelse. Arbeidet med datainnsamling blir derfor en annerledes prosess enn dersom forskeren hadde tatt sikte til kvantitativ metode. Jeg vil finne ut hvordan eleven har nytte av undervisvurdering og hvordan ulike lærere tar i bruk dette på forskjellige vis. Jeg vil blant annet finne meninger og begrunnelser for hva læreren mener er en god undervisvurdering, og hvordan undervisvurderingen er til nytte for eleven. Med andre ord vil jeg ikke finne ja-, nei-svar men gjøre en dybdeundersøkelse. Jeg har tatt for meg kvalitativ metode for å utforske meninger som ikke er målbare eller lar seg talfeste. Selv om dette muligens ikke er den mest effektive og egnede forskningsmetoden, har jeg vurdert dette som tilstrekkelig, siden den ga meg innsikt i lærerens syn og daglige anvendelse av undervisvurdering. Jeg valgte også å ta i bruk observasjon som metode for å undersøke hvordan undervisvurdering foregår i

undervisningen. Jeg observerte som en ”flue på veggen” og hadde ingen innvirkning på timen. Jeg kommer tilbake til hvordan jeg utførte observasjon og intervju senere i kapitlet.

3.4 Valg av spørsmål

I intervjuet får forskeren innsikt i intervjuobjektens hverdag, sett fra deres ståsted og opplevelse (Dalland, 2012, s. 152). Som tidligere nevnt er et godt svar avhengig av at intervjuet har ryddig struktur og inneholder velformulerte spørsmål. Dette kan oppnås ved bruk av en intervjuguide som bidrar til planlagte spørsmål og god struktur, dersom intervjuguiden er godt gjennomtenkt. Dette kalles for et strukturert intervju som vil si at spørsmålene på forhånd er bestemt og tjener som en kjøreplan for intervjuet. Er intervjuet derimot semi-strukturert, blir spørsmålene som stilles i intervjuet utarbeidet i samspill med informanten i intervjuets forløp, intervjuguiden benyttes mer som en huskeliste for å holde seg til temaet (Dalland, 2012, s. 167). Jeg har foretatt semi-strukturert intervju vet at jeg har utformet spørsmål på forhånd, samtidig som jeg har stilt spontane oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene for å følge opp informantens svar.

3.5 Valg av intervjuobjekter

Valg av intervjuobjekter avhenger av hva du ønsker å vite noe om (Dalland, 2012, s. 163). Jeg har gjennom min undersøkelse i videregående skole intervjuet² og observert to faglærere fra musikklinja. Datainnsamlingen fra disse to informantene har gitt meg god innsikt i deres syn på hverdagspraksisen med henhold til min problemstilling. Jeg tenker i ettertid at det å anskaffe en tredje informant i tillegg til de to, kunne vært interessant for å eventuelt få en tredje synsvinkel. Intervjuobjektene er utvalgt på grunnlag av deres arbeidserfaring og deres undervisningsfag. Jeg ønsket å intervju personer som både er vel orientert som pedagogiske utøvere og som har vært faglærere på musikklinja i en lengre periode, og som har god kjennskap til videregående skole som institusjon. Jeg valgte intervjuobjektene med hensyn til deres ulike undervisningsfag slik at jeg skulle få innsikt i både praktisk- og teoretisk emner.

² Intervjuguide er lagt til oppgaven som et vedlegg

3.6 Gjennomføring av intervju og observasjon

For min del ble semi-strukturert intervju det jeg anså som best egnet for min oppgave. I utførelsen av intervjuene hadde jeg spørsmålene i bakhånd som en påminnelse om hva jeg ønsket svar på. Sammen med informantens svar kunne jeg følge opp med nye spontane spørsmålsvinklinger av det samme spørsmålet. Jeg har brukt observasjon som metode for undersøkelsen av undervisvurdering. I timene jeg observerte ville jeg undersøke hvordan undervisvurderingen skjer i klasserommet og hvordan læreren bruker undervisvurdering som noe eleven kan dra nytte av. Jeg satt fremst i klasserommet slik at jeg både kunne se og høre læreren tydelig, samtidig som jeg også kunne se og høre elevene godt. Fra undervisningen startet, noterte jeg replikker fra læreren relatert til undervisvurdering og tilpasset opplæring. Jeg noterte også hvordan undervisningen utviklet bruk av tilpasset opplæring. Dalland skriver om observasjon: ”Intervju og observasjon henger nært sammen som metoder” (Dalland, 2012, s. 185). Under intervjuet kunne jeg se tilbake på observasjonen av informantens undervisningstimer, for å tilpasse spontane spørsmål. Funn fra både intervju og observasjon vil jeg komme tilbake til i neste kapittel om funn og drøfting.

4. Analyse av funn og observasjon

I dette kapittelet vil jeg presentere og se funn fra mine intervju og observasjoner i lyset av relevant teori for å belyse problemstillingen: *"På hvilke måter kan musikk lærerens undervisvurdering bidra til å fremme elevens kunnskaper og ferdigheter i musikkfagene ved musikklinja?"* Jeg trekker frem funn som belyser min problemstilling og stiller disse opp mot relevant teori. I kapittelet legger jeg vekt på koblingen mellom undervisvurdering og tilpasset opplæring.

4.1 Underveisvurdering

Under intervjuet av informant 1, svarer informanten først på spørsmålet:

Intervjuer: *Har du en egen "oppskrift" for undervisvurdering?*

Informant: Hvis læreren gir en liten oppskrift eller kommentar på hvordan elevene skal forbedre seg og på hva, er dette til god nytte for elevene. Jeg gir hvert fall aldri en karakter eller tilbakemelding uten begrunnelse og veiledning for hvordan noe kan bli bedre.

Jeg fulgte videre opp med et spontant spørsmål som ikke var planlagt på forhånd:

Intervjuer: *Du nevner elevene som flertall, hvordan gjør du dette med dine instrumentalelever som enkeltelever?*

Informant: Når det gjelder instrumentalelever bruker jeg vel muntlig vurderingsform, rådgiving og veiledning for det meste. Jeg spør eleven, hva skal du gjøre nå for å forbedre noe, for å få eleven til å få selvinnsikt. Definitivt mer ros en ris, jeg vurderer opp ikke kontret feilretting (informant 1).

Læreren er opptatt av at undervisvurderingen skal kunne gjøre eleven klar over hva som må jobbes med videre, ved å gi skriftlig eller muntlig tilbakemelding. Læreren gir relevant tilbakemelding for hvordan noe kan bli bedre og snur undervisvurdering mot elevens selvinnsikt, slik at eleven selv blir sin egen veileder for veien videre. Dette kan være måter å gjennomføre en god undervisvurdering i følge Nordahls (2011) prinsipp om *gyldighet*, som innebærer at undervisvurderingen fungerer slik man hadde tenkt.

4.2 Forhandlinger av arbeidsmetode

I møte med eleven og læreren i undervisningen observerte jeg oppstarten av timen som et samspill mellom elev og lærer, for hvordan denne timen best mulig skulle formes for elevens beste. Læreren spurte hva elevene selv følte de trengte å jobbe med videre, dette var for å få en ideell progresjon i undervisningen. Jeg vil nevne at perioden jeg observerte undervisning bar preg av arbeid mot heldagsprøver og eksamen. Derfor var det mye fokus på hva elevene trengte å repetere eller å gå mer i dybden for å være godt forberedt til heldagsprøvene og senere eksamen. Uavhengig av denne situasjonen som skolehverdagen bar preg av, viser det seg at en slik kontinuerlig underveisvurdering, gjort av læreren, er en metode som ofte blir brukt av lærerne, også ellers gjennom året. Dette blir gjort for at elevene skal kunne arbeide med fagstoff som trenger trening, og unngå å bruke unødvendig tid på stoff som elevene allerede har kan.

I mitt første intervju spurte jeg læreren i faget *Musikk i perspektiv: Får elevene mulighet til å være med på å bestemme måten dere arbeider på?*

Jeg innser i ettertid at spørsmålet spør etter elevenes innvirkning på arbeidsmetode i timen og ikke innflytelse på lærestoffet, som jeg kanskje heller burde formulert spørsmålet etter.

Uavhengig av dette fikk jeg informasjon om både arbeidsmetode og lærestoff fra informant 1, som svarte:

Jeg velger hvilket pensum elevene vil lære, innenfor rammer selvsagt. Pensumet er såpass stort at jeg ikke kan lære elevene alt om hva som skjedde mellom for eksempel 70 til 90-tallet, siden det skjedde så mye på de årene [...]. Elevene får også være med på å bestemme hvordan de vil arbeide, arbeidsom frihet [...]. I timene prøver jeg å gir rom for hva vi skal arbeide med, med tanke på det vi allerede har gjennomgått, i tilfelle noe er glemt eller er lengesiden vi tok for oss. Jeg synes at det er lettere å slippe elevene til etter at vi har gjennomgått det vi skal, mot prøver og liknende (Informant 1).

Elevene får mulighet til å være med å bestemme hva timen skal inneholde gjennom dialog med læreren i timen. I likhet med mine observasjoner av undervisning, skjedde denne planleggingen av undervisningen mellom lærer og elev i oppstarten av hver time. Læreren hadde alltid en plan på forhånd for hva timen skulle inneholde, men både fagstoffet og arbeidsmetoden ble ofte endret, etter elevenes forespørsler og behov. Arbeidsmetoden for elevene i disse timene ble oftere endret enn faginnholdet, slik at elevene kunne arbeide med faget slik de selv ønsket. Et typisk eksempel på dette er slik jeg observerte at faglæreren gikk

inn i timen med utgangspunkt i å gjennomføre timen som en forelesningstime med formål om å repetere eller gå mer i dybden i fagstoffet, vel vitende om at undervisningsformen ville komme til å endre seg. Dette utgangspunktet fungerte som et rammeverk for timens faginnhold, mens arbeidsmåten for timen var mer åpen for endring. Fra å være en planlagt forelesningstime foretrakk et flertall av elevene å arbeide i grupper eller danne et større muntlig forum med læreren i undervisningen. I gruppearbeid kunne elevene samarbeide sammen og diskuterte fagstoffet i stedet for å lytte til en forelesningsform av undervisningen, i retning av en monolog.

En slik sosiale læringsform kan knyttes opp mot Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2014 s. 192). Prinsippet om den proksimale utviklingssonen handler om hva eleven kan klare på egenhånd mot hva eleven kan klare i sosialt samspill med noen som kan mer enn en selv (Imsen, 2014). Grupper som arbeidsform og vekt på sosialt samspill står sentralt i den proksimale utviklingssonen, hvor det handler om sosialt samspill for å bruke språket som et verktøy for læring (Imsen, 2014, s.192-195). Den proksimale utviklingssonen søker til å stimulere elevene til å arbeide aktivt sammen med hverandre på vei mot å senere kunne mestre oppgaven alene. I likhet med teorien om den proksimale utviklingssonen, ga denne sosiale måten å arbeide på elevene hjelp og støtte i hverandre, på vei mot selvstendighet i en prøve eller eksamen. Da jeg spurte læreren etter observasjonen om elevene ofte fikk arbeide slik de ville, ga han uttrykk for at det ikke var en vane å la elevene arbeide i grupper på denne måten. Det var derimot lettere å la elevene arbeide videre slik de selv følte det var best, etter at stoffet var gjennomgått. Læreren erfarte at elevene jobbet konsentrert og fungerte godt sammen i grupper. De som derimot følte de jobbet best på egenhånd, fikk frihet til å jobbe alene.

4.3 Tilpasning av fagstoff

I et annet intervju forteller informant 2 at undervisningsvurdering er viktig for å planlegge timen og bruke undervisningsvurdering for å finne ”kunnskapshull” og deretter tette disse i videre undervisning:

Informant: Undervisningsvurdering er veldig viktig, jeg bruker det i hver eneste time [...]. Det handler om å se elevene og forstå hva som skjer inne i hodene deres, avdekke kunnskapshull og jobbe med disse målbevisst i timene og som lekser eller prøver. Faglig planlegging for videre arbeid i timen er helt avhengig at jeg får innsikt i faget fra elevens side (Informant 2).

I observasjon av informant 2 sin undervisning i faget *anvendt musikk*, kunne jeg se et sterkere fokus på å tilpasse undervisningens faglige innhold for å tette elevenes ”kunnskapshull”. Læreren viste tydelig ”gjennomsiktighet” i opplegget sitt, og undervisningen fremstod som åpen for elevene. Faglig gjennomsiktighet er noe som tidligere nevnt en av fem prinsipper for god undervisningsvurdering (Nordahl et al., 2011) som jeg vil komme tilbake til i kapittel 4.4. Timen konsentrerte seg om typiske faglige problemer hos elevene og disse ble avdekket gjennom prøver og var noe som elevene trenger øvelse i. I likhet med undervisningsformen til faglæreren i *musikk i perspektiv*, ble undervisningsformen også her endret med innspill fra elevene og deres behov. I disse timene får faginnholdet større spillerom for forandring og ble tilpasset til å dekke sider ved faget elevene trenger trening i. Informanten sier:

”Faglig planlegging for videre arbeid i timen er helt avhengig at jeg får innsikt i faget fra elevens side” (Informant 2).

Under observasjon av timen kunne jeg se at læreren kartla ”kunnskapshull” simpelt hen ved å spørre elevene hva de syntes var vanskelig. Læreren brukte også resultater fra nylige prøver der elevene kom dårlig ut, som grunnlag for å jobbe videre i timene framover. Her ser vi også likhetstrekk mot Vygotsky og hans syn på tilpasset opplæring. Vygotsky mener at læreren må være tilstede og fungere som en medierende hjelper for at læring skal skje, i perspektiv av sosiokulturell læringsteori (Imsen, 2014, s. 193). Det må også være synkroniserte tanker mellom lærer og elev om hvordan undervisningen legges til rette ved at ”Læreren må fatte elevens nivå og kunne tenke seg inn i elevens tankeverden” (Imsen, 2014, s. 193). En slik tankegang mener informant 2 er helt vesentlig i valg av fagstoff for å tilpasse opplæringen til elevene. Informanten var spesielt tilhenger av individuelle muntlige prøver for å anskaffe innsikten i elevenes fagforståelse, informanten sier:

Informant: Muntlige prøving er veldig viktig for å høre hva eleven kan gjøre på direkten ved at elevene synger primavista, som en melodi-rekke som eleven skal gjengi. Da kan jeg fort høre om mange elever henger etter og jeg trenger å ta noen skritt tilbake i undervisningen (Informant 2).

Noen av sidene ved muntlige prøver tester elevens spontanitet til fagstoffet og hva eleven kan i øyeblikket. Læreren kan slik se hva eleven faktisk kan og det vil være vanskelig og jukse uten å faktisk kunne lærestoffet. Med forståelse for hvordan elevene henger med i

undervisningen, kan læreren ”skreddersy” og tilpasse undervisningens innhold for å skape best mulig faglig progresjon for elevene.

Undervisningene jeg observerte i *anvendt musikk* og *musikk i perspektiv*, har flere tydelige trekk sammenliknet med tilpasset opplæring. Først og fremst ser jeg likhetstrekk ved å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Det vil si at læreren tok, så langt det lot seg gjøre, tak i elevenes ulike faglige mangler og behov i betraktning for hva dagens time skal omhandle. Dette ble basert på muntlige innspill fra elevene og hva de selv følte de ikke mestret. Det syntes tydelig at læreren jobber for å tilpasse seg elevene og ikke elevene som tilpasser seg lærerens undervisning.

For det andre tilpasser læreren undervisningsstoffet til sider av faget som læreren vet eleven trenger trening i. Dette blir basert på dokumentasjon fra både muntlige og skriftlige prøver. Slik at eleven ikke bruker unødvendig mye tid på noe som enten er for vanskelig eller alt for lett. Ved feil nivåfokus hadde undervisningen ikke blitt progressiv for elevene og læringen ville stoppet opp. Ved å tilpasse undervisningen til elevens evner, blir undervisningen lagt opp til at eleven har noe å strekke seg etter (Imsen, 2014), eller i likhet med Vygotskys syn på undervisning, eleven må ”strekke seg litt” (Imsen, 2014, s. 195).

4.4 Faglig gjennomsiktighet og pålitelighet

Tidligere nevnte jeg faglig gjennomsiktighet og at informant 2 sitt opplegg var tydelig ”gjennomsiktig” i likhet med Nordahl et al., (2011) sine prinsipper. I undervisningen kunne jeg se hvordan underveisevurderingen som blir gjort, kommer til syne for elevene, i henhold til gjennomsiktighet som ett av flere gode prinsipper for underveisevurdering. I informant 2 sine undervisningstimer ble undervisningsstoffet for videre arbeid utviklet i samarbeid med elevene. Både med innsikt i elevenes nivå på grunnlag av dokumentasjon fra prøver og med hensyn til elevenes innspill. Grunnlaget for timens innhold, ble tydeliggjort for elevene, ved at undervisningen synlig tok utgangspunkt i hvor elevene var akkurat da. Det samme gjelder andre veien, elevene kan etter undervisningen å dømme, forvente hva de vil bli testet i ved neste prøve for å igjen se om elevene henger med.

Da kan jeg fort høre om mange elever henger etter og jeg trenger å ta noen skritt tilbake i undervisningen. (Informant 2)

Dette bidrar til et felles tolkningsfellesskap og både lærere og elev får samme oppfatning av undervisningen som helhet (Nordahl et al., 2011, s. 15).

Pålitelighet er et viktig prinsipp for god undervisvurdering (Nordahl et al., 2011, s. 16) og kommer spesielt godt til syne hos informant 1:

Informant: Retteskjema bil tatt i bruk og poengskjema hvor riktige svar gir poeng. 0 riktige er lik stryk og alle riktige er lik 6, stort sett. Dette bidrar til en upartisk retting som utelater sympati for den enkelte elev. Det samme gjelder ved å anonymisere oppgavene for retting. Jeg kan en få liste med navn og kode som vi for eksempel bruker på heldagsprøvene, slik at jeg ikke vet hvem som har skrevet hvilken oppgave. Dette er noe jeg gjør elevene oppmerksomme på for å vise at jeg er rettferdig i vurderinger.

Informant 2 bruker i likhet med informant 1, retteskjemaer for å unngå partiske baktanker om elevens prøveavleggelse. Det samme gjelder naturligvis ved heldagsprøver hvor anonymitet er en standard. Dette sender signaler til elevene om at læreren ikke tar parti hos enkelte elever i vurderingen av prøver, men vurderer med lik sympati for alle elever (Nordahl et al., 2011)

5. Oppsummerende drøfting

I arbeidet med denne oppgaven har jeg utforsket hvordan underveisvurdering skjer på musikklinja og hvordan læreren bruker den som et verktøy i undervisning. Jeg har sett at underveisvurdering i videregående skole er i tråd med prinsippene til Nordahl et al., (2011). Ut i fra mine observasjoner og intervju, opplever jeg disse prinsippene som en etablert grunnmur i lærerens arbeid med underveisvurdering.

Når læreren kommer til timen med et åpent opplegg med rom for forandring, tyder det ikke nødvendigvis på dårlig planlegging fra lærerens side, slik informant 2 gir uttrykk for om *tilpasning av fagstoff*. Åpenheten for forandring sier oss heller noe om lærerens evne til se og forstå eleven og strebe etter å arbeide med elevene etter deres nåværende nivå. Når det kommer til endring av arbeidsform slik som i undervisningen til informant 1, er dette også et valg læreren tar på grunnlag av innsikt i elevens verden. En slik måte å se, og forstå elevene, stemmer godt overens med den didaktiske relasjonsmodellen (Hanken & Johansen, 2013, s. 154), som har som hensikt i å minne læreren på alle faktorene som påvirker undervisningen og hva læreren må ha øye for i utviklingen av undervisningen.

Informant: Underveisvurdering er veldig viktig, jeg bruker det i hver eneste time, på et eller annet vis. Det handler om å se elevene og forstå hva som skjer inne i hodene deres, av dekke kunnskapshull og jobbe med disse målbevisst i timene og som lekser eller prøver (Informant 2).

Et viktig element i den *didaktiske relasjonsmodellen* omhandler elevforutsetninger, og hvordan undervisningen også skal romme elevenes nivåmessige ytterpunkter som et fellesskap (Imsen, 2014). I likhet med Vygotskys teori om *den proksimale utviklingssonen* og elevinkludering, er dette en fellesnevner mellom disse to modellene. Læreren så på elevene som én enhet for å få en forståelse om hvordan undervisningen burde foregå for å romme alle elevene. Dette ble tydelig praktisert hos informant 1, hvor undervisningen tok sikte til at elevene skulle hjelpe hverandre i fellesskap.

I gjennomføring av intervjuene ble det tydelig hvor omfattende underveisvurdering virkelig er for arbeidshverdagen til læreren. Underveisvurdering er ikke bare et verktøy for å måle eleven underveis, som navnet kanskje tilsier, men også et redskap for innsikt og tilrettelegging av undervisning. Lærerens innsikt i elevens verden er derfor viktig både for lærer og elev.

Både ved hjelp av observasjon og intervju har jeg fått innsikt i hvordan læreren praktiserer undervisvurdering i skolehverdagen. Mine viktigste funn i denne oppgaven var hvor ofte læreren benytter seg av undervisvurdering i undervisning, og sammenhengen mellom undervisvurdering og tilpasset opplæring. Jeg har sett på hvordan undervisvurderingen kommer til nytte for både lærer og elev. Dette skjer ved bruk av undervisvurdering, som fungerer som et redskap for å tilpasse undervisning i samspill med prinsipper for tilpasset opplæring. Jeg ser på sammenhengen mellom undervisvurdering og tilpasset opplæring som to verktøy som overlapper og følger hverandre tett. Denne overlappingen forekommer i både praktiske og teoretiske musikkfag og oftere enn hva jeg hadde forventet.

Jeg har hatt et godt utbytte av å velge observasjon som metode i tillegg til Intervju. Dette er noe jeg har hatt veldig nytte av i ettertid på vei mot intervjuene. Observasjonene gjorde meg bedre rustet til å finne relevante spørsmål som er tilpasset intervjupersonen med en forståelse av han/hennes undervisningshverdag. Etter observasjon av timene fikk jeg et forutinntatt inntrykk av hva jeg skulle utforske, og en rikere forforståelse av personen jeg skulle intervju.

6. Avslutning

Hensikten med denne oppgaven var å undersøke problemstillingen:

På hvilke måter kan musikk lærerens undervisvurdering bidra til å fremme elevens kunnskaper og ferdigheter i musikkfagene ved musikklinja?

Gjennom arbeidet med denne problemstillingen har jeg vært ute i feltet og foretatt intervju og observasjon for å undersøke hvordan undervisvurdering utspiller seg i praksis.

Undervisvurdering handler om å forstå og utvikle eleven fra der de er i øyeblikket for en best mulig læring fremover. For å oppnå dette er innsikt et stikkord som går igjen i denne oppgaven. Jeg mener at undervisvurdering er viktig både for lærer og elev, for å se hvordan eleven ligger an i et kunnskapsforløp. Dette er avgjørende for en god videreutvikling av kunnskap.

Gjennom mitt arbeidet med dette temaet har jeg erfart at vurderingsbegrepet berører mange sider ved undervisning, jeg hadde heller ikke trodd at vurdering var så omfattende i pedagogikkens verden. Dette har gjort at jeg har fått et helt nytt synt på vurdering og hvordan en lærer arbeider med dette. Etter arbeidet med denne oppgaven sitter jeg igjen med mye ny kunnskap rundt vurdering og undervisvurdering. Jeg har fått innsikt i undervisvurdering som begrep og hvordan to faglærere arbeider med dette i praksis, og hvordan dette kommer til nytte hos eleven.

Litteraturliste:

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal

Akademisk.

Hanken, I. M & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo:

Cappelen Damm akademisk.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo:

Universitetsforlag.

Kvale, K. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research*

Interviewing (2nd. ed.). Los Angeles, California: Sage.

Nordahl, T., kostøl, A., Sunnevåg, A. K., Aasen, A. M., Løken, G., Knudsmoen, ... S.,

Vigmostad, I. (2011). *Vurdering for læring: Rettet mot videregående opplæring.*

Hamar: Senter for praksisrettet utdanningsforskning.

Opplæringsloven, LOV- 2006-01-07-964 (2009). Hentet fra

[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

[724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

Sætre, J. H. & Salvesen, G. (2010). *Allmenn Musikkundervisning: Perspektiver på Praksis.*

Oslo: Gyldendal akademisk.

Sætre, J.H. & Vinge, J. (2009). *Vurdering i Musikk på Ungdomstrinnet: Veileder.* Oslo: Oslo

kommune, Utdanningsetaten: Høgskolen i Oslo.

Vilbli (2017) *Læreplan for Musikk Fordypning*, Hentet fra:

<https://www.vilbli.no/?Falang=1&Fylke=5&Adr=8191&Program=V.MD&Kurs=V.M>

[DMDD1----_V.MDMUS2----&Side=1.2.1&Fag=V.MUS8-01](https://www.vilbli.no/?Falang=1&Fylke=5&Adr=8191&Program=V.MD&Kurs=V.M)

Vedlegg 1

Selvlaget eksempel på temaplan

Musikk i perspektiv 2, 3. klasse musikk	
Tema:	Rockens historie
Kompetansemål:	<ul style="list-style-type: none"> • Beskrive hovedlinjene i musikkhistorien fra 1900 fram til i dag, med vekt på norsk og europeisk kunstmusikk, [...] og rytmisk musikk • Gjenkjenne og beskrive sentrale sjangere, former og besetninger i musikk fra 1900 og fram til i dag • Sette musikk fra 1900 og fram til i dag inn i en politisk, økonomisk, sosial og kulturell kontekst
Atferdsmål:	<ul style="list-style-type: none"> • Drøfte karakteristiske trekk og stilistiske virkemidler i musikk • Kunne fungere i grupper og samarbeide om å drøfte faglig innhold
Arbeidsmål:	<ul style="list-style-type: none"> • Kunne beskrive rockens viktige elementer og gjengi sentrale artister fra rockens første tiår
Vurderingskriterier:	<ul style="list-style-type: none"> • Delaktighet i timen • Kunne se og drøfte rockens rolle i en politisk og kulturell sammenheng. (Fra kompetansemål: Sette musikk fra 1900 og til i dag inn i en politisk, økonomisk, sosial og kulturell kontekst

Vedlegg 2

Intervjuguide – informant 1

Intervjuer: *Hva legger du vekt på i en undervisvurdering?*

Intervjuer: *Er det noen spesielle kvaliteter du ser etter?*

Intervjuer: *Hva tar du hensyn til av lover?*

Intervjuer: *Får elevene mulighet til å være med på å bestemme måten dere arbeider på?*

Intervjuer: *Har du en egen ”oppskrift” for undervisvurdering?*

Intervjuer: *Du nevner elevene som flertall, hvordan gjør du dette med dine instrumentalelever som enkeltelever?*

Intervjuer: *Bestemmer ledelsen på skolen hvordan du gjennomfører vurderingen?*

Intervjuer: *Hvilke hensikter mener du undervisvurderingen har for musikkfagene dine?*

Intervjuer: *Hvilke hensikter mener du undervisvurderingen har for elevene?*

Intervjuer: *Har ditt syn på vurdering endret seg sammenlignet med tidligere år? I så fall hvorfor?*

Intervjuer: *Har du endret din vurderingspraksis de siste 10 årene?*

Vedlegg 3

Intervjuguide – informant 2

Intervjuer: *Hvordan gjennomfører du en undervisvurdering i hørelære?*

Intervjuer: *Hvordan ville du gjennomført en undervisvurdering i et praktisk musikkfag som feks samspill?*

Intervjuer: *hva mener du er viktige momenter undervisvurdering din?*

Intervjuer: *Hva ønsker du å oppnå med en undervisvurdering?*

Intervjuer: *Hva er en typisk problemstilling for faget ditt?*

Intervjuer: *Foretrekker du en muntlig eller en skriftlig tilbakemelding som undervisvurdering, hvorfor?*

Intervjuer: *Hvordan bruker du undervisvurdering for å tilrettelegge undervisning for Klassen?*

Intervjuer: *Hva med Enkeltelever?*

Intervjuer: *Har du endret din vurderingspraksis de siste 20 årene? Hvorfor?*

Intervjuer: *Til slutt, hvordan er undervisvurdering viktig for deg som lærer?*