



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Karen Kleppe Egge

Bacheloroppgave

*”Karakterer på sånne ting går etter
magefølelsen uansett”*

- en oppgave om vurdering i musikkfaget.

”Grades of these kinds are based on your gut feeling anyways”
- a study about assessment in the music subject.

GLU 5-10

Vår 2016

Samtykker til utlån hos høyskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

Tittel: ”Karakterer på sånne ting går etter magefølelsen uansett” – en oppgave om vurdering i musikkfaget.

Forfatter: Karen Kleppe Egge

År: 2016

Sider: 35

Emneord: Musikk, vurdering, praktiske ferdigheter.

Sammendrag:

Musikk er et stort fag innholdsmessig, som igjen setter mange krav til vurderingen. Jeg har gjennom studier og praksis fattet stor interesse for vurdering i musikkfaget, og spesielt hvordan man kan vurdere elever i en praktisk prøve. Hva må ligge til grunn for vurderingen, og hva skal man fokusere på? Hva skiller 5-eren fra 6-eren? Ved bruk av kvalitativ metode har jeg intervjuet to musikk lærere for å få et innblikk i hvordan vurdering i musikkfaget foregår i praksis. Etter denne bacheloroppgaven sitter jeg igjen med et syn på at vurdering av praktiske prøver i musikkfaget ofte kan gå etter magefølelsen, noe som blir lettere jo mer erfaring man har. Som musikk lærer må man finne ut hvilken del av faget man vil legge vekt på, i tillegg til å tolke kompetansemål, for så å lage gode og tydelige vurderingskriterier for elevene. Da er man på god vei til å gjøre en mest mulig rettferdig vurdering som gir grunnlag for videre læring.

Engelsk sammendrag

Title: <i>“Grades of these kinds are based on your gut feeling anyways”</i> – a study about assessment the music subject.	
Author: Karen Kleppe Egge	
Year: 2016	Pages: 35
Keyword: Music, assessment, practical skills.	
<p>Summary:</p> <p>Music is a large subject when it comes to content, which in return sets its requirements for assessment. I have developed a great interest in assessment of music, and especially how to assess students in a practical test. What should you focus on in the assessment? What stands the different between grade 5 or 6? By using a qualitative method, I interviewed two music teachers to gain an insight into how assessment of music works in practice. In this study I have seen that the assessment of practical tests in the music subject is something that often goes by gut feeling and that it gets easier the more experience you get. As a music teacher you also have to find out which part of the subject you want to emphasize, in addition to interpret the competence aims, to make great and clear evaluation criteria for the students. Only then, one is on its way to make fair assessments to provide further learning.</p>	

Forord

I løpet av vårsemesteret i 3. studieår av grunnskolelærerutdanningen skal det skrives en bacheloroppgave. Oppgaven utgjør emne 4 i Pedagogikk og elevkunnskap og er en god mulighet for utdyping innenfor et fagområde jeg som student har stor interesse og engasjement for. Mitt valg av tema ble vurdering i musikkfaget, og formålet med oppgaven er å lære mer om vurdering av praktiske ferdigheter i musikk. Denne oppgaveprosessen har vært veldig interessant og lærerik for meg. Jeg opplever at jeg har utviklet meg innen akademisk skriving, og ikke minst lært mye med tanke på vurdering i musikkfaget – noe som igjen er med på å danne et grunnlag for videre vurderingsarbeid når jeg etter hvert kommer ut i arbeidslivet.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Gry Sagmo Aglen for god veiledning og hjelp underveis i prosessen. Samtidig vil jeg også takke mine informanter for gode intervjuer og inspirasjon til videre arbeid med vurdering i musikk. Jeg vil også takke mamma for korrekturlesing, og ikke minst støtte under denne skriveprosessen.

Karen Kleppe Egge

Hamar, 25.5.16

Innhold

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG	4
FORORD	5
INNHOLD	6
1. INNLEDNING	8
1.1 PROBLEMSTILLING.....	9
1.2 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	9
2. TEORI OG RELEVANT FORSKNING	11
2.1 GENERELT OM VURDERING.....	11
2.2 VITENSKAPSFAG OG KUNSTFAG.....	12
2.3 FORMATIV OG SUMMATIV VURDERING.....	13
2.4 FORMELL OG UFORMELL VURDERING.....	15
2.5 KOMPETANSEMÅL.....	15
2.6 ANALYTISK OG HOLISTISK VURDERING.....	16
3. METODE	17
3.1 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET.....	17
3.2 INFORMANTENE.....	18
3.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJU.....	18
3.4 ANALYSE AV INTERVJU.....	19
4. PRESENTASJON AV RESULTATER	21
4.1 VURDERING I MUSIKKFAGET.....	21
4.2 UTARBEIDING AV VURDERINGSKRITERIER.....	22
4.3 UNDERVEISVURDERING.....	23
4.4 TANKER OM DET Å VURDERE I MUSIKK.....	24
5. DRØFTING	25
5.1 GJENNOMFØRING AV VURDERING I MUSIKKFAGET.....	25
5.2 UTARBEIDING AV VURDERINGSKRITERIER.....	26
5.3 UNDERVEISVURDERING.....	28

6.	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	29
7.	LITTERATURLISTE	30
8.	VEDLEGG	32
8.1	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	32
8.2	VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING.....	33
8.3	VEDLEGG 3: VURDERINGSSKJEMA, MUSIKKLÆRER A	34
8.4	VEDLEGG 4: VURDERINGSSKJEMA, MUSIKKLÆRER B	35

1. Innledning

Musikk er for meg en lidenskap, en hobby og ikke minst et skolefag jeg brenner veldig for. Etter en pedagogikkoppgave jeg skrev i fjor om vurdering, samt en veldig inspirerende forelesning med John Vinge om vurdering i musikk, vokste min interesse for dette temaet. Dermed sto valg av emne til min bacheloroppgave klart for meg; vurdering i musikkfaget. Med vurdering i musikkfaget begrenser jeg meg i denne oppgaven til lærerens vurdering av elevene, og ikke andre typer vurderingssituasjoner.

I forskrift til opplæringsloven §3-2 (2009) står det følgende om formålet med vurdering: ”Formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til eleven (...) underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane (...).”. Vurdering er altså en sentral del i opplæringen i alle fag – uavhengig av klassetrinn og timetall. Musikk er kanskje et lite fag sett i forhold til antall timer, i hvert fall hvis en sammenligner det med norsk eller matematikk, men det er et stort fag med tanke på innhold. Musisering, komponering og lytting er hovedområdene i faget, og faget er både teoretisk og praktisk. Dette utløser igjen mange ulike måter å vurdere på. Under disse tre hovedområdene har vi også ulike kompetansemål. I forskrift til opplæringsloven §3-1 står det følgende: ”Det skal vere kjent for eleven, lærlingen og lære kandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse (...)” (2009). Kompetansemålene er altså hovedgrunnlaget for vurderingen i faget, og det er ut fra disse man skaper vurderingskriterier som viser hva som blir vektlagt i vurderingen av eleven. Men hvordan er det å lage slike vurderingskriterier i musikkfaget? Og hvordan er det å følge disse kriteriene i en vurderingssituasjon?

I løpet av disse tre årene på grunnskolelærerutdanningen har jeg lest mye teori om vurdering både i faget Pedagogikk & elevkunnskap, men også i didaktikkdelen av musikkfaget. Derfor ønsket jeg å skrive en empirisk bacheloroppgave der jeg kunne intervjuer musikk lærere for å få et innblikk i hvordan denne vurderingen faktisk foregår i praksis. Tittelen på denne bacheloroppgaven, ”*Karakterer på sanne ting går etter magefølelsen uansett*” er et sitat hentet fra en av musikk lærerne jeg intervjuet, og denne magefølelsen var en interessant fellesnevner når det gjaldt lærernes vurderingspraksis. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

1.1 Problemstilling

Som nevnt er musikkfaget både et praktisk og teoretisk fag, noe vi ser i kompetansemålene i læreplanen. I løpet av min praksisperiode har jeg opplevd at vurdering av teoretiske prøver i musikk, for eksempel i musikkteori, er relativt ”uproblematisk”: Det finnes som regel bare ett svar. Praktiske prøver derimot, med kor, samspill og fremføring av musikk, blir fort mye mer komplekst. Jeg har derfor valgt å legge vekt på vurdering av praktiske prøver i musikkfaget, og landet etter hvert på følgende problemstilling:

Hvordan vurdere elever i henhold til praktiske kompetansemål i musikkfaget?

Målet med denne forskningen er å utvikle kunnskap om hva musikk lærerne ser etter når de vurderer praktiske prøver, og hvordan de forbereder seg til disse vurderingssituasjonene. Her kommer blant annet utarbeiding av vurderingskriterier inn, og hvordan kompetansemålene i læreplanen blir brukt i forbindelse med vurderingssituasjonen.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i vurdering i musikkfaget på ungdomsskolen i og med at det er først på ungdomstrinnet at det blir satt karakterer på elevenes prestasjoner. Det er nettopp denne typen vurdering knyttet til karakter jeg ser på som mest krevende og det jeg ønsker å undersøke nærmere. Hvordan skal man vurdere musikkprestasjoner med tall?

Med praktiske kompetansemål mener jeg de målene i læreplanen som handler om praktisk utførelse, i motsetning til teoretiske mål, hvor man kan svare ved hjelp av en skriftlig prøve.

1.2 Oppbygging av oppgaven

I hoveddelen av oppgaven vil jeg først presentere teori og relevant forskning knyttet til temaet vurdering og vurdering i musikkfaget. Teoridelen er ment å vise grundig og bred teoretisk kunnskap i fagfeltet oppgaven er forankret i. Her vil ta for meg vurdering generelt, før jeg trekker frem ulike typer vurderingsmåter samt annen teori innenfor temaet. Videre vil jeg presentere mitt valg av metode og begrunne denne. Jeg vil også presentere informantene og måten intervjuene ble gjennomført på. Deretter vil jeg forklare hvordan jeg har analysert og systematisert intervjuene i etterkant.

Etter metoddelen kommer en presentasjon av resultatene, der jeg har delt dem inn i fire kategorier for å få en mer systematisk oversikt over det innhentede materialet. Til slutt vil

jeg drøfte resultatene og knytte dem til relevant teori og forskning, før jeg oppsummerer og konkluderer.

2. Teori og relevant forskning

Det finnes betydelige mengder teori om vurdering. I denne delen av oppgaven vil jeg presentere noen relevante definisjoner og teorier om vurdering generelt og vurdering i musikkfaget spesielt. Jeg vil blant annet ta for meg Nielsens inndeling av basisfaget musikk samt musikkfagets ulike kunnskapssider. Jeg vil også se på forskjellen mellom formativ og summativ vurdering, og formell og uformell vurdering. Til slutt i teoridelen vil jeg fokusere på kompetansemål samt forskjellen på holistisk og analytisk vurdering.

2.1 Generelt om vurdering

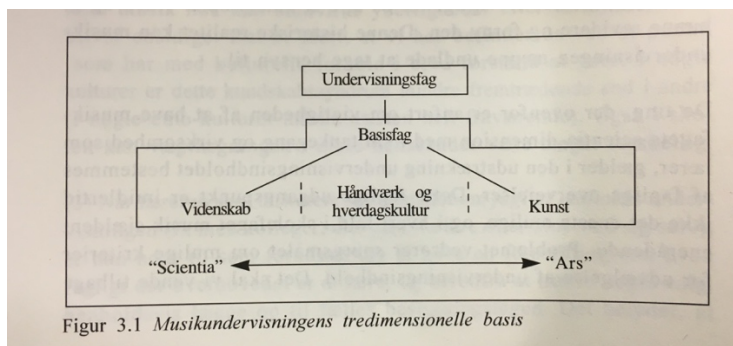
Vurdering er en helt sentral del av undervisningen. Elevene skal vurderes i fag, i orden og oppførsel og til eksamen. Vurderingspedagogikken legger også vekt på elevenes egenvurdering og vurdering av hverandre. Dette er også viktige sider av vurderingen, men, som jeg kommenterte i innledningen, har jeg avgrenset denne oppgaven til å gjelde lærerens vurdering av elevene og deres praktiske ferdigheter. Vurdering er en av de seks faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1978). Modellen omhandler sentrale faktorer i lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning. Det er blitt forsket mye på betydningen av vurdering, blant annet i Hatties metaanalyse fra 2009, der formativ vurdering – feedback – lå langt opp på listen av lærerkompetanser med stor effekt på elevenes læring (Hattie, 2013). John Vinge er en norsk forsker som har spesialisert seg på vurdering i musikkfaget, og har skrevet en doktorgrad om nettopp dette temaet. I avhandlingen sin sier han følgende om vurderingens hensikt: ”Generelt kan man si at vurderingens overordnede hensikt i en didaktisk kontekst er å gi elever, lærere og samfunnet forøvrig informasjon som kan bidra til å sette verdi på/eller forbedre både undervisningen og læringen.”(Vinge, 2014, s. 18). Vurdering er altså med på å fremme læring hos elevene, samtidig som det gir et bilde av hvordan elevene ligger an med tanke på oppnåelse av kompetansemålene i faget. Vurdering skal ikke minst være verdifull med tanke på videre læring.

Hanken og Johansen definerer selve vurderingen på denne måten: «Begrepet *vurdering* betegner et strukturert og systematisk arbeid med å bedømme noe i forhold til visse kriterier.» (2011, s. 121). I denne definisjonen legger de vekt på at vurderingen skal være et strukturert og systematisk arbeid, og ikke bare en vurdering av noe i forhold til visse

kriterier. Vinge følger opp denne definisjonen og forklarer videre at det strukturerte og systematiske arbeidet er de planlagte handlingene læreren gjennomfører for å kunne hente inn informasjon om elevenes kompetanse. Han understreker at dette er ”(...) for å kunne gi elevene veiledning underveis i læringsprosessen og/eller for å kunne bedømme et arbeid i etterkant, f.eks. med et karakteruttrykk” (Vinge, 2014, s. 18-19). Handlingene Vinge viser til kan for eksempel være en teoriprøve eller en praktisk prøve – og forarbeidet og vurderingskriteriene som blir utarbeidet i forbindelse med dette.

2.2 Vitenskapsfag og kunsthøgskole

Frede V. Nielsen deler basisfaget musikk i to ytterpunkter: vitenskap (scientia) og kunst (ars). Musikkfaget dreier seg altså ikke bare om kunst og kultur, men også om vitenskap og håndverk. Vitenskapsdimensjonen handler om teorien bak musikkfaget. I praksis kan dette for eksempel være musikkhistorie og musikkteori. Kunstdimensjonen blir forklart av Nielsen som ”(...) vår daglige sanse- og erfaringsbaserte (praksisbetonede) omgang med musikk.” (Nielsen, 1998, s. 110). Det handler altså om all utføring av musikk i praksis, som i skolesammenheng for eksempel kan være samspill, band og kor. (Nielsen, 1998, kap. 3.4).



(Nielsen, 1998, s. 110)

Nielsen mener at både kunst- og vitenskapsaspektet er viktige, selv om ars-aspektet kanskje er det mest primære. Samtidig mener han at vitenskapsdimensjonen også gjør seg gjeldende i mange andre sammenhenger. ”Det er imidlertid karakteristisk, at scientia-bevidstheden hyppigt gør sig gældende i tekniske, håndværksmessige henseender i relation til frembringelse af musikken (...)” (Nielsen, 1998, s. 115-116). Man bør altså vite hvordan et instrument fungerer for å kunne spille det best mulig – eller vite hvilket register de ulike instrumentene har dersom man skal komponere noe. Som Nielsen påpeker, er det derfor ofte

viktig at det ligger en viss vitenskapsbase (scientia) til grunn når man skal formidle musikk (ars).

«Det å kunne gjøre noe er noe annet enn det å vite noe, det å kunne oppfatte et lydforløp er noe annet enn å sette ord på det» (Hanken & Johansen, 2013, s. 31). Musikkfaget kan altså få ganske forskjellig innhold avhengig av hvilken del av basisfaget man vektlegger. Dersom man vektlegger vitenskapen i musikken, blir kunnskap *om* musikk en sentral rolle i undervisningen. Dersom man på den andre siden vektlegger kunstdelen av faget, blir kunnskap *med* musikk mer i fokus, som utøvelse, opplevelse og uttrykk. John Vinge og Jon Helge Sætre har i sin veileder for vurdering i musikk på ungdomstrinnet valgt å skille mellom «vite at»- og «vite hvordan»-kunnskap i musikk. «Vi velger å bruke begrepene «vite at» og «vite hvordan» (Nerland 2004:47), som på en ganske klar måte skiller mellom læreplanens kunnskapsside (vite at) og læreplanens praksisside (vite hvordan).» (Vinge & Sætre, 2009). I og med at musikkfaget har denne delingen mellom teoretisk og praktisk kunnskap, er det også naturlig at man må bruke en del ulike vurderingsformer i ett og samme fag.

I tillegg til at musikkfaget deles inn i kunst og vitenskap, har Hanken og Johansen også flere syn på musikkfagets rolle i skolen. Musikk kan være et estetisk fag der ”læren om det skjønne i kunsten” er i fokus (Hanken & Johansen, 2011, s. 177). Videre kan faget også være et ferdighetsfag med vekt på utøving av musikk, eller et kunnskapsfag med vekt på kunnskap om musikk. Musikk kan også bli sett på som et trivselsfag, noe som kanskje kan være rådende i skolen i dag – et fag der samvær og samhandling er like så viktig som kvalitet. Hanken & Johansen forklarer videre at musikk også kan bli sett på som et kritisk fag, og et mediefag. Musikk er altså et omfattende og mangfoldig fag, og dette kan igjen ha en innvirkning på vurderingen, og hva man legger vekt på i forbindelse med den.

2.3 Formativ og summativ vurdering

Vurdering kan deles i formativ og summativ vurdering. «Formativ evaluering blir (...) gjennomført underveis i en prosess som har til formål å utvikle eller forbedre et program eller et produkt» (Slemmen, 2010, s. 58). Formativ vurdering handler altså om å «forme» elevene og undervisningen underveis, og denne måten å vurdere på er mye brukt i musikkfaget. ”En formativ vurdering peker *fremover* mot elevens økte læringsutbytte” (Vinge, 2014, s.20). Vinge snakker om formativ vurdering som en måte å identifisere mulige

gap mellom tilstand og formulerte mål på, for så å kunne sette inn umiddelbare tiltak for å minske dette gapet. Dette gjøres for å øke elevenes læringsutbytte. Imsen har en litt videre definisjon på formativ vurdering enn Vinge, og mener at det er vurdering av alt som skjer under læringsforløpet (Imsen, 2009). Hvordan man kan tolke omfanget av dette læringsforløpet kommer jeg tilbake til senere.

«*Ved slutten* av forløpet er det selvsagt viktig å registrere resultatene og vurdere dem i forhold til de intensjonene man hadde på forhånd. En slik oppsummerende vurdering kalles gjerne *summativ* vurdering». (Hanken & Johansen, 2013, s. 125). Summativ vurdering handler altså om vurdering etter en endt undervisningsperiode, også kalt vurdering av læring. Vinge snakker om summativ vurdering som noe som peker tilbake på læringen som har skjedd. ”Hensikten med en summativ vurdering er å måle en elevs faglige nivå på et bestemt tidspunkt for å kontrollere om visse mål er nådd og for å informere om denne elevens kompetanse.” (Vinge, 2014, s.20). Når Vinge sier ”visse mål”, er det nærliggende å tolke dette som kompetansemålene, og Imsen trekker også frem disse målene som en referanseramme eller et kriterium for vurderingen (Imsen, 2009, s. 237). Her er vi igjen tilbake til viktigheten av strukturert jobbing med mål og vurderingskriterier for å kunne gjøre denne kontrollen av elevenes faglige nivå på en rettferdig måte.

Spørsmålet er hvordan man definerer omfanget av dette ”læringsforløpet”. Vil det si at formativ vurdering er alle karakterene i løpet av undervisningsårene, mens summativ vurdering kun er standpunkt-karakter? Eller er det slik at formativ vurdering, det som skjer underveis, for eksempel kan være muntlige tilbakemeldinger underveis i et prosjekt – og den summative vurderingen er karakteren på dette prosjektet? Dette er et tolkningsspørsmål. Måten jeg kommer til å bruke begrepene i denne oppgaven er mye basert på Vinges formuleringer, at formativ vurdering er underveisvurdering og en mulighet til å sette inn umiddelbare tiltak for å minske gapene mellom elevenes faktiske tilstand, og de fastsatte målene. Dersom man i musikkfag skal jobbe med å ”sende” en rytmisk puls ved å klappe i en ring, og pulsen ikke går helt jevnt, kan man stoppe opp, forklare elevene hva man kan gjøre for å klappe i takt, for så å prøve igjen. Dette kan være en form for formativ vurdering. Summativ vurdering tolker jeg på samme måte som Hanken og Johansen, det vil si som en oppsummerende vurdering av et sluttprodukt i form av en karakter på en prøve, eller en sluttevaluering av et prosjekt.

2.4 Formell og uformell vurdering

Samtidig som det deles i formativ og summativ vurdering, kan vurderingen også foregå uformelt eller formelt. ”Uformell vurdering skjer vanligvis gjennom observasjon, samtale eller intervju”. (Imsen, 2009, s. 364). Et eksempel på uformell vurdering kan være å rettlede noen i for eksempel gitarspill, eller gi råd om at det kan fungere bedre å bruke en annen omvendning på en akkord på piano. ”Disse uformelle vurderingshandlingene kan være mer eller mindre intuitive og reflekterte hos den trente lærer og vil kunne forstås som mindre systematiske og strukturerte enn de formelle vurderingene som gjøres ved skriftlige tester, spilleprøver, eksamener, opptaksprøver osv.” (Vinge, 2014, s. 19). Formelle vurderinger kan, som Vinge viser til, gjøres ved blant annet spilleprøver eller gruppeprosjekt. Her kan det være mer systematisk i å gi en formell vurdering ut i fra vurderingskriteriene som forhåpentligvis har blitt gitt på forhånd. ”Som vi skal se vil vurderingspraksiser der skjemaer for måloppnåelse, hyppige vurderingssituasjoner og fyldig vurderingsdokumentasjon inngår, kunne oppfattes som mer strukturert og systematisk enn praksiser preget av mer intuitive kjennerskapsvurderinger.” (Vinge, 2014, s. 19).

2.5 Kompetansemål

Som i alle andre fag er det også utarbeidet kompetansemål i musikk. Ifølge forskrift til opplæringsloven §3-3 er det disse kompetansemålene i læreplanen som er vurderingsgrunnlaget for faget (2009). Kompetansemålene i musikkfaget blir delt i tre hovedområder: musisering, komponering og lytting – og med ulike kompetansemål innenfor de ulike områdene. ”Mange av målene kan tolkes entydig i den forstand at både elevene og læreren vet hva som forventes og dermed kan fastslå om målet er nådd. Andre mål fremstår ikke like klart” (Vinge, 2014, s. 26-27). De ”teoretiske” målene som for eksempel handler om å ha kjennskap til opphavsrett ved bruk av musikk, er et relativt klart kompetansemål. Andre ”praktiske” mål er ikke like klare, og må, som Vinge påpeker videre, tolkes av den enkelte lærer: ”Når kompetansemålene fremstår med ulik presisjon, og heller ikke uttrykker hva som kjennetegner ulike mestringsnivå, blir arbeidet med å ”bryte ned” mål og formulere vurderingskriterier overlatt til den enkelte skole og den enkelte lærer”. (Vinge, 2014, s. 27). Vinge er opptatt av å lage skjemaer med oversikt over kompetansemål og kvalitetsforventinger. Han mener videre at slike skjemaer kan brukes for å minne elevene på hva som kreves underveis, altså som en formativ vurdering. De kan også brukes summativt i

forbindelse med prøver og endelige vurderingssituasjoner. Vinge mener at hensikten med disse skjemaene er å ”minske tolkningsrommet mellom lærer og elever, slik at alle er klar over kvalitetsforventningene.” (Vinge, 2014, s. 27).

2.6 Analytisk og holistisk vurdering

Hanken og Johansen presenterer to innfallsvinkler når det gjelder kompetansemål som grunnlag for vurdering. Det ene er analytisk vurdering som ”baserer seg på kriterier som er utledet av målene for undervisningen” (Hanken & Johansen, 2011, s. 126). Analytisk vurdering er altså en tankegang som tilsier at det er målene som styrer, og at det er disse man skal ta utgangspunkt i når det kommer til vurdering. Andre mener at det er umulig å lage presise, forhåndsformulerte mål for å fange opp alt det opplæringen sikter til. Videre menes det at det heller ikke kan formuleres presise vurderingskriterier ut fra disse målene. Dette kalles en holistisk vurdering (Hanken & Johansen, 2011). Blant andre har den engelske pedagogen Lawrence Stenhouse hevdet at man ikke trenger å gå veien om målformuleringer for å finne vurderingskriterier (1975). ”Han mener at det ligger standarder og kriterier *innebygget i faginnholdet*” sier Hanken & Johansen, og forklarer videre at det er mange kriterier som er gitt uten at man trenger å formulere dem som mål (2011, s. 130). Dette kan for eksempel være å spille riktige noter, samtidig som det må være rom for kreativitet og nytenkning.

3. Metode

I denne delen vil jeg gjøre rede for mitt valg av forskningsmetode, hvor jeg blant annet presenterer informantene og hvordan jeg har gjennomført intervjuene.

3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Etter at jeg hadde bestemt meg for tema og foreløpig problemstilling til bacheloroppgaven, måtte jeg finne ut hva slags type oppgave jeg ville benytte meg av. Valget landet på en empirisk oppgave. Hensikten med denne oppgaven er å se nærmere på hvordan man kan vurdere elever i henhold til praktiske kompetansemål i musikkfaget. Jeg følte at en rent teoretisk oppgave om vurdering ikke hadde gitt godt nok svar på oppgaven, da det ofte kan være utfordringer knyttet til å overføre teori til praksis – og fordi vurdering av praktisk musikkformidling ofte ikke har noen fasit. Dermed fant jeg det mest hensiktsmessig å velge en empirisk tilnærming, for å kunne hente inn forskningsmateriale selv og få et førstehåndsintrykk av hvordan denne vurderingen faktisk foregår i praksis.

Vi skiller ofte mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Christoffersen og Johannessen mener at hovedforskjellen mellom disse metodene ofte er graden av fleksibilitet. Kvantitative metoder er lite fleksible, men her kan dataanalysen samtidig være enklere å utføre og sammenligne. Kvalitativ forskning er mer fleksibel med tanke på for eksempel tilpasning av spørsmål og måten de blir stilt på, samtidig som det åpner opp for større grad av tilpasning og spontanitet (2012). Det er nettopp dette rommet for spontanitet og tilpasning jeg ønsket i min metode.

Valget endte derfor på en kvalitativ forskningsmetode med intervjuer. Et intervju kan gi en forståelse av hvordan vurdering foregår i praksis, samt at det får fram informantens subjektive erfaringer "(...) et intervju er en konversasjon som har en viss struktur og hensikt." (Kvale, 2001, s. 21). Samtidig har også informanten mulighet til å svare på spørsmålene med egne ord og lengre forklaringer. Kvalitativ forskning stiller samtidig større krav til forskeren: "Dette krever at forskeren som intervjuer er i stand til å stille spørsmål, tolke svaret og respondere ut fra dette på neste spørsmål" (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17), men jeg så på dette kravet til metoden som en spennende utfordring for meg som intervjuer.

På bakgrunn av problemstillingen og relevant teori valgte jeg å bruke den mest benyttede intervjuformen, nemlig delvis strukturert intervju. ”Et *semistrukturert* eller *delvis strukturert intervju* har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Man beveger seg fram og tilbake”. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). På denne måten kunne jeg legge opp til konkrete spørsmål, men også spørsmål som kunne gi rom for mer utdypende refleksjon og svar fra informantene. Jeg ville også ha muligheten til å tilpasse intervjuet og spørsmålene underveis ut fra svarene informantene ga.

3.2 Informantene

For å få et litt bredere innblikk i hvordan vurdering i musikkfaget foregår, valgte jeg å intervju to musikk lærere ved to ulike ungdomsskoler. Videre i oppgaven vil jeg referere til informantene som Musikk lærer A og Musikk lærer B.

Musikk lærer A har jobbet som musikk lærer i 15 år, og har allmennlærerutdanning med årsenhet i musikk. På skolen han jobber har elevene én time musikk i uka både på 8., 9. og 10. trinn. Det er til sammen fem musikk lærere på skolen.

Musikk lærer B har jobbet som musikk lærer i seks år. Han har kandidateksamen i utøvende musikk, pluss et år med fordypning i kammermusikk og hovedinstrument. Han tok senere praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). På skolen han jobber, har elevene dobbeltime med musikk på 9. trinn, og enkelttime på 10. trinn. Det er to musikk lærere ved denne skolen.

3.3 Gjennomføring av intervju

All innhenting og lagring av informasjon i forbindelse med forskningsintervjuene er gjort i henhold til eksisterende regler. Jeg valgte å gjøre lydopptak av intervjuet for å kunne ha fullt fokus på informanten under intervjuet, og for å kunne opprette en god dialog rundt temaet. På denne måten hadde jeg også mulighet til å tenke ut eventuelle oppfølgingsspørsmål underveis, noe som kan være mer krevende hvis en bruker notatteknikk. All informasjon jeg fikk av informantene blir behandlet konfidensielt, noe også informantene var innforstått med.

I forkant av intervjuene lagde jeg en felles intervjuguide til begge informantene mine (se vedlegg 1). Jeg sendte ikke ut denne intervjuguiden i forkant, da jeg ikke anså det som nødvendig at de trengte å forberede seg spesielt til noen av spørsmålene. Jeg ville også ha mulighet til å endre og tilpasse spørsmålene underveis i intervjuet. Informantene fikk imidlertid informasjon om temaet og den foreløpige problemstillingen til bacheloroppgaven, i forkant av intervjuene. Jeg spurte også om de hadde mulighet til å ta med noen konkrete vurderingskriterier de har brukt i forbindelse med en praktisk vurderingssituasjon ved sine skoler.

Under intervjuene fant jeg raskt ut at jeg ikke klarte å holde meg slavisk til intervjuguiden, da noen spørsmål ble mer relevant å stille tidligere enn planlagt. Jeg vekslet dermed mellom de to intervjuvariantene strukturert og delvis strukturert. Under intervjuet med musikk lærer A snakket informanten mye og svarte på flere av spørsmålene mine underveis, uten at jeg trengte å stille de selv. Intervjuet med musikk lærer B ble mer strukturert med spørsmål og svar, og jeg hadde også på dette tidspunktet erfaring fra det første intervjuet.

Opptakene fra intervjuene som ble brukt til transkripsjonen vil bli slettet umiddelbart etter innleveringen av oppgaven. Det blir heller ikke oppgitt noen navn under intervjuet, eller ved lagringen av opptakene. Begge informantene skrev under på en samtykkeerklæring før intervjuet, der jeg la vekt på at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt, og at de på hvilket som helst tidspunkt kunne velge å trekke seg fra studiet (se vedlegg 2).

3.4 Analyse av intervju

Steinar Kvale deler analysen av kvalitativt intervju inn i seks mulige trinn. Det fjerde trinnet omhandler tolkningen av det transkriberte intervjuet, og dette trinnet blir delt inn i tre deler: strukturering, klargjøring og den egentlige analysen (2001). Struktureringen handler om å transkribere intervjumaterialet. Intervjuene jeg utførte er transkribert kort tid etter at de ble gjennomført. Jeg brukte god tid, slik at jeg fikk transkribert intervjuene mest mulig ordrett, noe som var viktig for meg i det videre arbeidet. Dette var også en av grunnene til at jeg i utgangspunktet valgte å ta opptak under intervjuet, slik at jeg kunne få en konkret overføring av informantens uttalelser. På denne måten trenger jeg ikke å være usikker på om jeg har forstått informantene riktig, eller om jeg husker nøyaktig hva som ble sagt.

Etter transkriberingen begynte jeg å klargjøre materialet for analysering. Jeg eliminerte overflødig materiale, som gjentakelser og uvesentlige digresjoner. ”Hva som er vesentlig og uvesentlig avhenger igjen av formålet med studien og dennes teoretiske forutsetninger” (Kvale, 2001, s. 122-123). Hvis det i intervjuene ble snakk om andre aspekter ved musikkfaget som ikke handlet om vurdering, eliminerte jeg dette i klargjøringen. Jeg delte også opp transkriberingsmaterialet i kategorier for å gjøre selve analysen mer oversiktlig og strukturert. Jeg valgte kategoriene ”Vurdering i musikkfaget”, ”Utarbeiding av vurderingskriterier”, ”Underveisvurdering” og ”Tanker om det å vurdere i musikkfaget”.

4. Presentasjon av resultater

I og med at jeg bruker empirisk datamateriale for å svare på problemstillingen, har jeg valgt å presentere funn og resultater i et eget kapittel for å få en mer tydelig struktur. Som tidligere nevnt har jeg delt transkriberingsmaterialet i fire kategorier, som jeg vil presentere nedenfor.

4.1 Vurdering i musikkfaget

Som svar på hvordan de vurderer elever i musikk, forteller musikk lærer A at karakterer på praktiske prøver uansett går etter magesfølelsen. ”Vi lager en masse sånne vurderingskriterier for å kunne stå innafør det magesfølelsen vår sier”, forteller han. Videre opplyser han at den største jobben med vurderingen er å begrunne hvorfor for eksempel en 3-er er en 3-er. Han forteller at jobben virkelig begynner når man må formulere hvorfor det er en 3-er, selv om magesfølelsen vet at det er nettopp den karakteren som er riktig. Han sier videre at ”(...) magesfølelsen vet hva det er, men du må kunne vise det på en eller annen måte da, som holder vann. (...) Åssen søren skal jeg formulere sånn at det blir riktig å si at det er en 3-er. Jeg veit det er en 3-er!”. Musikk lærer A synes samtidig at det gjør vurderingen litt lettere når de har mulighet til å vurdere prosessen og innsatsen mer enn før. På den måten blir faget mer inkluderende for alle, og ikke bare en ”idol-audition” som han uttrykker det.

Også musikk lærer B forteller at han ofte har en følelse om hvor elevene ligger karaktermessig, svarer han ja. ”Jeg klarer ikke helt å sette ord på hvordan jeg kjenner igjen middels, lav og høy måloppnåelse”, sier han, men mener at denne magesfølelsen har han utviklet gjennom erfaring og tidligere vurderingssituasjoner. Han forteller at vurderingssituasjonene og -kriteriene forandrer seg hele veien, fordi han erfarer nye ting underveis. Individuell vurdering er noe han stadig strever med å bli bedre til, og han blir ofte utfordret av elever som stiller spørsmål ved hvordan han klarer å skille dem karaktermessig. ”Jeg har alltid individuell vurdering, og de spiller som regel aldri aleine. I hvert fall ikke til å begynne med, og da lurer de på hvordan jeg klarer å høre – men det er jeg jo trent til. Jeg ser like mye som jeg hører”, forteller han.

Musikk lærer B mener det bør være mulig også for en elev som ikke har hatt noe musikk fra før å få en sekser. Hvis ikke vil ikke musikkfaget være et fag for alle. ”Vi er ganske enige om hvordan vi skal vurdere innenfor faget, og at det er det praktiske som teller mest i et sånt

fag”. Han understreker at selv om den praktiske delen er den som vektlegges mest, er det viktig at teoridelen kan være en «redning» for dem som er mer akademiske enn praktisk/musikalsk anlagt. ”Det er ikke alle elever som er like musikalske eller like interesserte, og veldig mange er akademisk flinke og ikke praktisk flinke, mens noen er praktisk flinke og ikke akademiske. Da er det å finne retningen da, så alle kan få noe ut av musikkfaget på ungdomsskolen”, sier han. Samtidig forteller han at refleksjonsdelen, som hører hjemme i det øverste karaktersjiktet, ofte er det som «redder» karakterene, og viser til et vurderingsskjema i forbindelse med en oppgave knyttet til en selvvalgt låt. For å få høy måloppnåelse her, må elevene reflektere over valg av låt og bruke faglige begreper i argumentasjonen (se vedlegg 4). Videre forteller han at det ikke alltid er slik at man får en god refleksjon over valg av låt, annet enn at elevene synes det låter fint. ”Det krever enormt å få noe annet ut av en elev enn det. Da er det stort sett de som har spilt i mange år, og de som har et bevisst forhold til sin egen musikalitet, og de som spiller så bra at de er på høy måloppnåelse uansett”, forteller han, og legger til at det er frustrerende at det er slik, og at han gjerne skulle gitt en 7-er til de som har alt dette.

4.2 Utarbeiding av vurderingskriterier

Musikklærer A forteller at de er flere musikklærere på skolen som jobber sammen om vurderingskriteriene i faget. Han forteller videre at de ofte ser på hva Utdanningsdirektoratet skriver om formålet med faget før de ser på selve kompetansemålene. ”Det vi har gjort i det siste, er at vi har sett på formålet med faget. For å finne vurderingskriteriene begynner vi med å gule ut i formålsdelen, og hoppe over alt det pedagogiske «pjattet» som er tungt å lese. Så ser vi på kompetansemåla og tenker; okey, hvordan kan vi relatere det her til det vi skal gjøre nå?”. Han sier det er viktig å finne kriterier som alle kan oppnå og få en fornuftig tilbakemelding på, og viser til et vurderingsskjema til et bandprosjekt. Her er blant annet ”bidra positivt under innøving” et kriterium (se vedlegg 3). Musikklærer A forteller videre at samhandling står sentralt i formålsdelen til musikkfaget: «Bra! Øving! Du kan belønne øving når det er samhandling og samspill! Ikke bare måle hvor langt de har kommet (...)”. Et annet eksempel informantene trekker frem er begrepet musikalsk hukommelse. ”Musikalsk hukommelse kan være å lære noe utenat. Det kan man selvfølgelig belønne. Selv om det høres helt forferdelig ut, så har du gjort det utenat, og da er det musikalsk hukommelse”, sier han. Informanten forteller videre at det nå står lite om at en trenger å være veldig god til å spille, og han mener personlig at det er en stor forbedring.

Musikklærer B samarbeider også med sin musikklærerkollega om vurderingskriteriene. ”Vi er alltid nøye med å skrive opp hvilke mål vi jobber med i Kunnskapsløftet, og legger ut disse før elevene skal jobbe med prosjektet/prøven”, sier han og forteller at det er viktig at målene skal være like, uavhengig av hvem som vurderer.

Felles for både musikklærer A og musikklærer B er at de deler vurderingskriteriene inn i mestringsnivåer (se vedlegg 3 og 4). De er også begge opptatt av å skrive vurderingskriteriene på en tydelig måte slik at elevene forstår hva som kreves. Musikklærer A mener det er viktig at det å få fram at dette kun er eksempler på kriterier, og at man ikke kan putte alle inn i en firkantet boks. ”Selv om vi må prøve, da, men vi må lage den boksen sånn at den ikke låser seg. Det er viktig! Det er så mange aspekter ved vurderinga, at du kan ikke plassere det under noen helt konkrete mål.” sier informanten, og forteller videre at det er viktig å ha rom for kreativitet og se på hvordan elevene løser oppgavene. Musikklærer B er også opptatt av at kriteriene ikke må bli for konkrete, og viser til at han en gang hadde brent seg på at det var for konkret, og at han hadde glemte å skrive opp noe i kriteriene. «Jeg skrev at ”*Jeg kan klare å spille G-dur og D-dur*”, men jeg hadde utelatt å skrive noe om tempo og akkordskifter. Så hvis de klarer det da, men ikke har tempo eller bra akkordskifter, så da kan ikke jeg si noe på det etterpå – fordi det ikke stod noe om det i kriteriene”, forteller han, og legger til at han etter dette har gjort kriteriene rundere, slik vurderingen blir mer riktig og mer helhetlig.

4.3 Underveisvurdering

Når det gjelder underveisvurdering er musikklærer A glad for at det ikke lenger er så store krav til skriftlighet på underveisvurderingene. Dette foregår hele tiden, og det ville blitt for tidkrevende å skrive ned all slik vurdering som gis underveis. Han opplever at elevene ofte trenger mye veiledning i praktiske prosjekter, både med valg av toneart og instrument. Musikklærer B sier at elevene ofte har problemer med å forstå hva underveisvurdering egentlig er. «Elevene tenker med en gang på karakterer når det er snakk om vurdering. De skjønner ikke at de har fått tilbakemelding en gang, før vi sier at nå fikk du tilbakemelding, selv om du ikke fikk karakterer (...)”. Videre forteller han at han prøvde et prosjekt der han tok med seg én og én av elevene inn på grupperommet ved siden av, for å høre på gitarspillingen deres. Han kom med tilbakemeldinger og tips til hva de kunne jobbe med videre - og han opplevde at alle elevene tok det til seg. ”Så når de skjønner at den

tilbakemeldinga ikke er en «kicking» på hva som er feil, men hva de kan jobbe videre med (...), så tar de det mye mer til seg” forteller musikk lærer B.

4.4 Tanker om det å vurdere i musikk

I analysen av intervjuene ser jeg at begge musikk lærerne er opptatt av at musikk faget skal være et fag for alle, og ikke bare for de mest musikalske. ”Det er ikke alle på en ungdomsskole som er ment for å stå på en scene og spille et instrument eller synge resten av livet, men de skal ha musikk, og det skal være givende for dem også», mener musikk lærer A. Han opplever at det er stor forskjell på hva slags ballast elevene har i dette faget fra før av, og er opptatt av at hensikten med faget ikke er å «henge» ut de umusikalske.

Musikk lærer B mener også at siden målet ikke er at alle skal fortsette med musikk på videregående eller senere i utdanningen, er det viktig å få med seg også de som har lite musikk faglig ballast. Da kan vurdering være en motivasjon for å gjøre en innsats i faget. Samtidig forteller han at vurderingen ofte kan hemme prestasjonene, fordi elevene blir nervøse og mister fokus. ”Og jeg synes også det er kjipt at vi må sette karakterer på hver eneste vurdering, for jeg kunne egentlig tenke meg at vi trente og trente og trente, og så fikk de sluttvurdering siste halvåret (...)” forteller musikk lærer B, og tror at elevene hadde fått mer ro på seg på denne måten. Han forteller videre at det han misliker mest med jobben, er å sette karakter, og at det er mange som mister motivasjonen dersom de ikke får de karakterene de ønsker. ”(...) Det er så mange teoretiske fag, at de skulle ha fått «sluppet litt unna» med disse praktiske fagene, både gym, kunst og håndverk og musikk”, mener musikk lærer B.

5. Drøfting

Det er mye teori om hvor viktig vurdering er, ulike typer vurdering samt hva som skal ligge til grunn for vurderingen. Men hvor enkelt er det å faktisk vurdere elever i henhold til praktiske kompetansemål i musikkfaget? I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte det empiriske datamaterialet, og se det opp mot relevant forskning som jeg presenterte i teoridelen. Jeg velger å bruke noenlunde de samme kategoriene som i presentasjonen av resultatene. I drøftingsdelen nedenfor har jeg slått sammen ”Vurdering i musikkfaget” og ”Tanker om det å vurdere i musikkfaget” da jeg mener det er mest hensiktsmessig at disse ble sett i sammenheng opp mot teorien. Videre drøfter jeg ”Utarbeiding av vurderingskriterier” og ”Underveisvurdering” hver for seg.

5.1 Gjennomføring av vurdering i musikkfaget

Musikklærer A og musikklærer B er begge enige om at vurdering av praktiske prøver i musikkfaget ofte går etter magefølelsen. De synes det er vanskelig å beskrive helt konkret hvordan de kjenner igjen høy-middels-lav måloppnåelse, men viser til at erfaringer spiller en stor rolle når det gjelder denne magefølelsen. Dermed føler de seg også i de fleste tilfeller trygge på at karakterene legges på riktig nivå.

Både musikklærer A og musikklærer B er opptatt av at musikkfaget skal være et fag for alle, og at elevene skal kunne oppnå noe man kan belønne, uavhengig av musikalsk bakgrunn. Videre påpeker musikklærer B at det ikke er alle som er like teoretisk flinke, men derimot sterke i den utøvende delen av faget – og omvendt. Her ligger da utfordringen i å finne en retning som gjør at alle kan oppnå noe i en vurderingssituasjon. Hvis en ser dette i lys av Nielsens ars- og scientateori (1998), og Vinge og Sætres deling av læreplanens kunnskapsside og praksisside (2009), ser vi at musikkfaget er innholdsmessig et stort fag som rommer mye, og som igjen er med på å gjøre faget til noe for ”alle”. Dette er positivt i den forstand at den tilpassede opplæringen alle elever har rett på, kan være enklere å lykkes med da man har flere ben å stå på vurderingsmessig. Man kan legge opp kriteriene slik at både de akademisk flinke – og de praktisk flinke kan få et godt utbytte av undervisningen og oppnå gode resultater. Dette kan vi se i vurderingsskjemaet til musikklærer B der han, i en praktisk prøve, også gir rom for at elevene kan begrunne valg av låt ved hjelp av relevante faglige begreper (se vedlegg 4). Dette stiller imidlertid krav til musikklæreren, som skal

sørge for gode vurderingssituasjoner for alle elever, og som samtidig skal kontrollere måloppnåelsen innenfor alle fagets kunnskapssider.

Musikklærer A er opptatt av at man bør kunne belønne andre sider av elevenes prestasjon enn bare sluttproduktet «på scenen». Har eleven sunget utenat, mener han at man kan belønne musikalsk hukommelse. Har eleven jobbet hardt, samarbeidet godt og vist progresjon og god egenøvningsdisiplin, kan dette også belønnes. Det er slike ting som er med på å komplisere vurderingssituasjonen i musikkfaget, fordi, som musikklærer A sier, er det mange faktorer som spiller inn på karaktersettingen, og «det ikke kan være så enkelt som at man får en 4-er hvis man kan spille fire akkorder». Hvorvidt innsats skal være en del av vurderingen av et fag har vært gjenstand for diskusjon de siste årene. I forskrift til opplæringsloven sies det at innsats skal være en vurderingsfaktor i kroppsøvningsfaget (2009). I veilederen til lokalt arbeid med læreplaner står det at blant annet arbeidsinnsats ikke skal ligge til grunn for vurderingen med mindre det ikke fremgår av kompetansemålene (2014). Det blant annet musikklærer A gjør, er å finne sider ved disse målene som man faktisk kan knytte til en type innsats i musikk – som for eksempel samspill, samhandling og øving. På denne måten har man mulighet til å vurdere andre sider enn bare fremføringen.

Som tidligere presentert i teoridelen, mener Vinge at en summativ vurdering er med på å måle elevens faglige nivå, for å kontrollere om målene er nådd (2014). Men hvor enkelt er det egentlig å ”måle” og ”kontrollere” i musikkfaget? Musikklærer B fortalte at han ofte opplever at elevene ble nervøse og mister fokus ved praktiske prøver. Gir da denne vurderingen riktig informasjon om elevens faktiske måloppnåelse i faget dersom eleven blir så nervøs på grunn av vurderingssituasjon at han ikke får vist sitt beste? Dette kan også gi et feil bilde av undervisningens verdi og kvalitet. Kanskje det i musikkfaget er nødvendig å kunne vurdere og belønne innsats eller andre sider av elevenes prestasjoner enn bare de få minuttene de fremfører noe i forbindelse med en praktisk prøve?

5.2 Utarbeiding av vurderingskriterier

Både Vinge (2014) og Hanken og Johansen (2013) er opptatt av det strukturerte og systematiske arbeidet som ligger til grunn for vurderingen. Det er kompetansemålene i faget som legger grunnlaget for vurderingen, og dette er en del av det strukturerte og systematiske arbeidet som utarbeides i forkant av vurderingssituasjonen. Både musikklærer A og musikklærer B jobber med kompetansemålene i sin utarbeiding av vurderingskriterier, og de

er opptatt av at kriteriene skal være mest mulig tydelig. Vinge mener at slike vurderingskriterier er til for at alle skal være klar over forventningene og at det skal være med på å ”minske tolkningsrommet mellom lærer og elev” (2014, s. 27).

Det som kan være utfordrende, er at kompetansemålene ofte kan være vanskelige å tolke. Som Vinge sier, finnes det ganske entydige kompetansemål som er lette å forstå både for elev og lærer, mens det samtidig finnes kompetansemål som ikke er like klare (2014). Det ”å gjøre rede for regler for opphavsrett knyttet til bruk av musikk” (Utdanningsdirektoratet, 2006) er et konkret og tydelig læringsmål, mens det å kunne ”(..) bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter.” (Utdanningsdirektoratet, 2006) ikke er like tydelig. Hvilke grunnelementer er det snakk om? Hvilke akkorder og hvor mange? Og ikke minst, i hvilket tempo? Det er dermed, ifølge Vinge, opp til den enkelte lærer og/eller skole å tolke disse målene (2014). Vinge understreker også at det heller ikke står noe om hva som kjennetegner de ulike mestringsnivåene, og at dette er noe den enkelte lærer må formulere. Dette kan gjøre at det blir ulike kriterier og tolkning av de samme målene ved ulike skoler, og kanskje også innad på den samme skolen. Ut i fra det informantene forteller, jobber de med kriteriene og tolkningen av disse sammen med andre musikkkollegaer på skolen.

Musikklærer A forteller at de først ser på formålet med faget for å kunne utarbeide gode kriterier ”som alle kan oppnå og få en fornuftig tilbakemelding på”. Han er opptatt av at vurderingskriteriene ikke blir for låste, og at det er mange aspekter ved vurderingen som man ikke kan formuleres til helt konkrete mål, som for eksempel kreativitet og oppgaveløsning. Dette kan vi se i vurderingsskjemaet der han har en egen ”kreativitet/annet”boks til de aspektene man kanskje ikke helt klarer å formulere til noe konkret (se vedlegg 3). Her kan man se et tilnærmet holistisk syn på vurdering. Stenhouse (1975) mente også at det er mange kriterier som er gitt uten at de trenger å formuleres som mål, og en slik holistisk vurdering handler mye om at det ikke er mulig å lage helt presise mål – eller å ”putte alt i en firkanta boks”, som musikklærer A uttrykker det. Musikklærer B har også erfart at det fungerer dårlig å ha et altfor analytisk og skjematisk preg på vurderingen. Kriteriene ble for konkrete, og han glemte å ta høyde for enkeltelementer, noe som gjorde vurderingen mer komplisert. Han så derfor at det var hensiktsmessig å skrive tydelige, men ikke altfor konkrete vurderingskriterier.

5.3 Underveisvurdering

Når det gjelder underveisvurdering, ser vi at både musikk lærer A og B ofte bruker denne uformelle vurderingsmetoden. Som Imsen påpeker, skjer uformell vurdering ofte gjennom samtale (2009), og musikk lærer A synes det er bra at det er få krav til skriftlig tilbakemelding i denne typen vurderingssituasjoner. I og med at en slik uformell vurdering ofte skjer i musikkfaget, hadde det vært tidkrevende om alt måtte foregå skriftlig. Elevene trenger ofte veiledning og hjelp underveis til blant annet å finne instrumenter som passer og tonearter som fungerer, og som Vinge påpeker er dette ofte noe som skjer automatisk hos den trente lærer (2014). Videre mener Vinge at denne typen formativ vurdering er en måte å identifisere mulige gap på, for så å sette inn tiltak for å minske gapene. Ved å gi elevene veiledning på hva slags toneart som passer best til deres stemme, er det med på å minske gapet mellom elevens faktiske tilstand og målet man ønsker at eleven skal oppnå. Hvis tonearten er riktig, kan selve syngingen bli bedre, og selvtilliten kan øke, noe som igjen er med på å gjøre fremføringen bedre. Dette er med på å bygge opp under Hatties forskning på at formativ vurdering (feedback) har stor effekt på elevenes læring (2009). Gapet blir minsket, eleven er nærmere målet – og får forhåpentligvis et bedre utbytte av undervisningen.

Samtidig kan det være flere problemer i en slik type uformell vurderingsmetode. Musikk lærer B kunne oppleve at elevene ikke tok til seg underveisvurderingen fordi det ikke var sammenbundet med en karakter. De ser ikke på underveisvurdering som noe som ”teller” og kan derfor la være å ta den uformelle vurderingen til seg. Måten musikk lærer B løste dette på var å få de til å spille én og én og gi dem en fremovermelding på hva de kunne jobbe videre med. Han følte det løste mye av problemet, og at de tok vurderingen mer til seg. Det er dermed viktig å vite hva slags type underveisvurdering man gir. Er det ”kicking på hva som er feil”, som musikk lærer B kaller det, eller er det en positiv samtale om hva man kan jobbe med videre? Musikk lærer B opplevde at dersom han fokuserte på sistnevnte, oppnådde han mer forståelse hos elevene, og denne typen formativ vurdering kan dermed videre være med på å utvikle eller forbedre produktet (Slemmen, 2010). Skolen i dag er ofte sterkt preget av karakterer og betydningen av å oppnå gode karakterer. Derfor tror jeg det er viktig at elevene er klar over at ikke alt handler om karakterer, men at tilbakemeldinger fra lærere som oftest bare bør være en hjelp og veiledning mot et mål om utvikling.

6. Oppsummering og konklusjon

Med denne bacheloroppgaven ønsket jeg å tilegne meg mer kunnskap om hvordan man vurderer elever i henhold til praktiske kompetansemål i musikkfaget. Det jeg har oppdaget i arbeidet med denne oppgaven er graden av avstand mellom vurderingsteori og hvordan det gjøres i praksis. Det finnes mye interessant teori om vurdering, men realiteten er ikke alltid like ”enkel”. Begge informantene er enige om at å vurdere i musikkfaget både er utfordrende og til tider ”irriterende”. Magefølelsen spiller ofte en stor rolle. Musikk lærer A mener at det er mange faktorer som spiller inn ved karaktersettingen, og at det ikke kan være så enkelt som at man får karakteren 4 hvis man kan spille fire akkorder. ”Man kan spille bra teknisk, men det er nødvendigvis ikke smakfullt, bra eller musikalsk følelsesmessig” forteller han. Videre sier musikk lærer A at man ikke nødvendigvis behøver å få karakter 6 selv om man er flinkest til å spille, og at karaktersettingen ofte kan være ”superirriterende”. Et holistisk syn på vurdering er kanskje det mest hensiktsmessige i musikkfaget – det at man faktisk ikke kan lage helt konkrete kriterier på alt som skal vurderes i en praktisk vurderingssituasjon. Vi ser også at underveisvurdering i musikkfaget i stor grad kan være like viktig som en summativ vurdering, samtidig som tolkning av kompetansemål og skjemaer med gode vurderingskriterier er en viktig del av vurderingen i musikk som i andre fag.

Samtidig er musikk lærerne opptatt av at musikk skal være et fag for alle. De sier at det skal være mulig å få god karakter selv om man kan lite eller ingenting om musikk fra før. Men da våger jeg å stille følgende kritiske spørsmål: Skal ikke alle ha hatt musikk fra før? Musikk er like fullt et fag i barneskolen, med like så reelle kompetansemål. Burde ikke elevene ha et noenlunde likt ”grunnlag” i musikk, i likhet med andre fag, med tanke på kompetansemålene som i utgangspunktet skal være nådd i slutten av 7. trinn? Dette er også noe av årsaken til at jeg valgte nettopp vurdering i musikkfaget som tema. Jeg mener det er et område som det bør settes mer fokus på, og at det bør diskuteres og forskes mer på hvordan man skal kunne vurdere best mulig i faget. Sætre og Vinge har laget en god veileder som er et godt utgangspunkt for dette utviklingsarbeidet for vurdering i musikk. Kanskje bør det også gjøres en endring i forskrift til opplæringsloven slik at innsats også skal kunne vurderes i musikkfaget.

7. Litteraturliste

- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978) *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- *Forskrift til opplæringslova*. FOR-2006-06-23-724 §3-1
- *Forskrift til opplæringslova*. FOR-2006-06-23-724 §3-2
- *Forskrift til opplæringslova*. FOR-2006-06-23-724 §3-3
- Hanken, I. & Johansen, G. (2013) *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Hattie, J. (2013) *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Imsen, G. (2009) *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2001) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Nielsen, F. (1998) *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Stenhouse, Lawrence (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann Educational Books Ltd.
- Sætre, J. H., & Vinge, J. (2009). *Vurdering i musikk på ungdomstrinnet – veileder*. Oslo: Oslo kommune, utdanningsetaten.
- Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplan i musikk*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Kompetansemaal/?arst=372029323&kmsn=189205472>
- Utdanningsdirektoratet (2014) *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Vurdering/>

- Vinge, J. (2014) *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges Musikkhøgskole.

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide til bacheloroppgave

Tema: Vurdering i musikkfaget

Generelt

- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor mange musikk lærere er det på skolen?
- Hvor ofte har elevene musikk/på hvilke trinn?

Om vurdering i musikk

- Hva synes du om å vurdere i musikk?
- Hvordan kan man sette karakter på en enkeltelev i en gruppefremføring?
- Hvordan vurdere at kompetansemålene er nådd?

Forberedelser/vurderingskriterier

- Lager du vurderingskriterier til praktiske prøver i musikk?
- Bruker du kompetansemålene som grunnlag for vurdering - hvordan?
- Bruker du karakterer eller måloppnåelse i vurderingskriteriene?
- Samarbeider musikk lærerne på trinnet om utarbeiding av vurderingskriteriene?

8.2 Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse som informant til bacheloroppgave

Jeg skriver en bacheloroppgave som en del av min grunnskolelærerutdanning ved Høgskolen i Hedmark. Min oppgave handler om vurdering i musikkfaget.

I min oppgave har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode der jeg skal intervju musikkklærere som er i arbeid i ungdomsskolen. Jeg har utarbeidet en intervjuguide som er lik for alle informanter, og intervjuene vil foregå som en samtale mellom meg som student og den enkelte lærer.

Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker før de blir transkribert og brukt i oppgaven. Alle data vil bli behandlet konfidensielt, og vil bli slettet så fort oppgaven er levert i mai 2016.

Som informant har du fulle rettigheter til å trekke ditt samtykke til å delta i studien uten å oppgi noen grunn.

Jeg har mottatt informasjon og er villig til å delta som informant:

.....

(Navn, dato)

8.3 Vedlegg 3: Vurderingsskjema, musikk lærer A

Vurderingsskjema **Bandprosjekt/forestilling 10-klasse**

Kunne spille etter besifring.

Øve inn og framføre en låt.

Komponere, øve inn og framføre en dans til selvvalgt musikk

Navn:	Lav	Mid	Høy
Framføre låta sikkert og musikalsk.			
Stødig rytmikk, synge reint og fri fra manus.			
Framføre med innlevelse.			
Kunne lese besifring			
Bidra positivt under innøving.			
Møte forberedt til timer.			
DANS			
Komponere og framføre en dans som passer godt til musikken og inneholder flere elementer/deler.			
Framføre sikkert og selvstendig.			
Kombinasjon av dans og sang			
Bidra med elementer til dansen underveis og samarbeide godt som en del av et ensemble.			
Møte forberedt til timer			
Kreativitet / annet			

8.4 Vedlegg 4: Vurderingsskjema, musikk lærer B

Navn: _____

Vurdering av selvvalgt låt.

Mål fra K- 06 under grunnleggende ferdighet - musisering:

- Bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter.
- Øve inn og framføre et repertoar av musikk(...) fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk
- Bruke relevante faglige begreper i presentasjon av et arbeid med selvvalgt musikk

Kjennetegn på måloppnåelse for spill på bandinstrumenter:

Høy:

- **Gitar, piano, bass:** Jeg kan alle akkordene i selvvalgt låt og «I See Fire» slik som vist i timene. Jeg spiller disse akkordene korrekt og i riktig tempo. Jeg klarer å finne akkordene ved bruk av utdelt «bruksanvisning» på piano, gitar og bass.
- **Sang:** Jeg kan hele teksten og melodien godt og synger for det meste rent.
- Jeg reflekterer over hvorfor jeg har valgt min egen låt og bruker faglige begrep i denne argumentasjonen.

Middels:

- **Gitar, bass og piano:** Jeg kan akkordene i «I See Fire» og selvvalgt låt.
- Jeg spiller disse korrekt og for det meste i tempo. Jeg kan spille alle akkordene på bass.
- Jeg kan bruke litt tid på å skifte akkorder.
- **Sang:** Jeg fremfører deler av tekst og melodi og synger for det meste rent.
- Jeg kan nevne noen punkter som grunnlag for valg av egen låt.

Lav:

- **Gitar, bass og piano:** Jeg kan to akkorder på «I See Fire» og spiller disse korrekt. Jeg kan alle akkordene på bass.
- Jeg bruker mye tid på å skifte akkorder.
- **Sang:** Jeg fremfører lite av tekst og melodi.
- Jeg har ingen klare meninger eller tanker om hvorfor jeg valgte egen låt.