



Høgskulen på Vestlandet

Profesjonsfag 4: Bacheloroppgave

FM3-PRO-20

Predefinert informasjon

Startdato:	15-05-2019 09:00	Termin:	2019 VÅR
Sluttdato:	20-05-2019 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave		
SIS-kode:	203 FM3-PRO-20 1 BOPPGM-1 2019 VÅR stord		
Intern sensor:	Helga Gunnes		

Deltaker

Navn:	Sigrun Gjelsvik
Kandidatnr.:	103
HVL-id:	138820@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Sluttvurdering i musikkfaget		
Antall ord *:	8210		
Egenerklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har	Ja
		registrert oppgavetittelen	
		på norsk og engelsk i	
		StudentWeb og vet at	
		denne vil stå på	
		vitnemålet mitt *:	

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

«Sluttvurdering i musikkfaget»
- eit innblikk i nokre musikk lærarar sin
vurderingspraksis

Bacheloroppgåve i profesjonsfag

Faglærerutdanning i musikk

Emnekode: FM3-PRO-20

Kandidatnummer: 103

Sigrun Gjelsvik

HVL Stord

Våren 2019

Samandrag

Denne oppgåva er skriva i samband med faglærerutdanninga mi på Stord, og tek føre seg musikk lærarar sin sluttvurderingspraksis i 10. klasse. Som framtidig musikk lærar lurar eg på: Kva faktorar påverkar vurderingspraksisen til musikk lærarar i ungdomsskulen?

I oppgåva viser eg til pedagogisk litteratur, internasjonal og nasjonal forskning og statlege dokument, samt musikkdidaktisk litteratur og anna informasjon eg har funne relevant for temaet vurdering og vurdering i musikkfaget. Ved å velje ein kvalitativ forskingsmetode får eg ei djupare innsikt i lærarane sine eigne tankar kring si eiga verksemd, og har difor valt å gjennomføre to semistrukturerte kvalitative forskingsintervju med utgangspunkt i ein intervjuguide. Eg ønskte å intervju minimum tre musikk lærar om vurderingspraksisen deira, men det viste seg å vere vanskeleg å finne lærarar som ville delta i undersøkinga. Eg enda difor med å intervju to musikk lærar frå mitt eige nettverk, som jobbar på skular av ulik storleik. Eg ser tilbake på opne og reflekterte samtalar med intervjuobjekta mine.

Drøftingsdelen er delt inn i hovudkategoriane Kompetanse, sjølv tillit og individuell skilnad og Vurderingsgrunnlag. Her ser eg mellom anna på korleis storleiken på kollegiet er ein ressurs som varierer ved skulane, samstundes som at det er ein faktor som påverkar sjølv tillit og individuell skilnad mellom lærarar og skular. Andre ressursar som er vert å nemne er storleiken på kollegia, tilgangen på utstyr og tidsramma faget er tildelt i ungdomsskulen. Eg ser også at måten lovverket og kunnskapsløftet er skriva på gir rom for tolking, og det blir opp til kvar enkelt skule å bestemme kva kunnskap i faget er på ulike nivå. Ulik tolking av kompetansemåla og lærarane sin kompetanse påverkar val av innhald for musikk timane, noko som også påverkar kva som vert vurdert og lagt til grunn for sluttvurderinga.

Innhold

Samandrag	2
1. Innleiing	5
1.1 Bakgrunn for oppgåva	5
1.2 Problemstilling.....	6
1.3 Oppgåva sin struktur.....	6
2. Teorikapittel.....	7
2.1 Formålet med vurdering	7
2.2 Om sluttvurdering	8
2.3 Vurdering i musikkfaget	8
2.4 Musikkfaget i LK06.....	9
2.5 Praktisk vurderingsarbeid	10
3. Metodekapittel	11
3.1 Val av metode	11
3.2 Utval	12
3.3 Utforming av intervjuguide	12
3.4 Gjennomføring av undersøkinga	13
3.5 Analysering av materialet	13
3.6 Kvaliteten på undersøkinga	13
3.7 Etske refleksjonar	14
4. Analyse og resultat.....	15
4.1 Kompetanse og fagleg bakgrunn	15
4.1.1 Syn på vurdering	16
4.2 Vurderingsgrunnlag	16
4.2.1 Plan for arbeidet.....	17
4.3 Ressursar.....	18
4.3.1 Organisering.....	18
5. Drøfting.....	19
5.1 Kompetanse, sjølvtilit og individuell skilnad.....	19
5.1.1 Syn på faget.....	20
5.1.2 Syn på vurdering	21
5.2 Vurderingsgrunnlag	21
5.2.1 Ressursar	22
6. Konklusjon og oppsummering	24
Litteraturliste	26

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

1. Innleiing

Denne bacheloroppgåva markerer slutten på ei 3-årig faglærerutdanning ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Stord. Oppgåva handlar om «sluttvurdering i musikkfaget» og fokuserer på vurderingspraksis i ungdomsskulen med hovudvekt på sluttvurdering i 10. klasse.

Vurdering er eit stort satsingsområde i den norske skulen, og vurdering er noko dei aller fleste har kjennskap til. Alle som har vore gjennom det norske skulesystemet har fått vurdering i form av skriftlege og munnlege kommentarar og tilbakemeldingar, samt poengstyrte karakterar og standpunkt-karakterar. Der er mange krav til systematisk vurdering av elevane i skulen i dag, og som framtidig musikk-lærer lurar eg på korleis dette blir gjort? Om eg ein dag står ansvarleg for å setje karakterar på elevar i ungdomsskulen, korleis gjer eg det? Med det auka nasjonale fokuset på å styrke elevane si læring og på å kontrollere kunnskapsnivået til framtidige samfunnsborgarar, korleis måler ein læring i eit praktisk-estetisk fag som musikk?

Sjølv hugsar eg at vi hadde fleire skriftlege prøver i musikkfaget på lik linje som dei andre faga på ungdomsskulen, og der var lite rom for å vise musikalsk forståing og utøving. Hadde det ikkje vore for at eg var svært interessert i musikk i utgangspunktet, så hadde nok musikk-timane tatt knekken på musikk-gleda mi slik som med dei fleste andre i klassen min. Slik eg hugsar det, bestod musikkfaget stort sett av blokkfløytespeling, lytteprøver og leselekser, og det verka som at læraren fokuserte mest på å samle inn nok konkret vurderingsgrunnlag for å kunne setje karakterar. Eg opplevde timane som svært målstyrte, sjølv om vi aldri fekk tilbakemeldingar eller grunngeving for dei karakterane vi fekk. Som framtidig musikk-lærer hadde det vore interessant for meg å visst korleis læraren tenkte i planlegginga og utføring av desse musikk-timane, kva vurderingar og prioriteringar vart gjort? Og ikkje minst, korleis kan eg ta lærdom av dette til eg ein gong skal setje karakterar og vurdering på egne elevar ein gong i framtida?

1.1 Bakgrunn for oppgåva

Spørsmål og tankar knytt til korleis eg som framtidig musikk-lærer skal kunne setje vurdering og særleg standpunkt-karakterar på ungdomsskuleelevar ligg altså til grunn for valet av temaet «sluttvurdering i ungdomsskulen». Gjennom arbeidet med denne oppgåva ønskjer eg å undersøke i kva grad musikkfaget er avhengig av individuelle lærarkrefter og skulen som organisasjon, og i kva grad faget vert påverka av å ikkje vere eit eksamensfag. Eg ønsker også

å erfare kva prioriteringar musikk lærarane naudsynt må gjere då dei gjerne har ei avgrensa tidsramme på ein undervisningstime per veke. Korleis avgrensing og vurdering vert prioritert har eg valt å sjå på i høve til noverande læreplan.

1.2 Problemstilling

Ved å få eit innblikk i nokre musikk lærarar sin vurderingspraksis ønskjer eg å få svar på problemstillinga:

Kva faktorar påverkar vurderingspraksisen til musikk lærarar i ungdomsskulen?

For å belyse problemstillinga har eg desse underproblemstillingane:

- 1) Kva reknar lærarane som det viktigaste vurderingsgrunnlaget i høve til noverande læreplan?
- 2) Korleis gjennomfører lærarane vurderinga reint praktisk?
- 3) Kva kompetansemål fokuserer dei på, og kvifor vert eventuelt nokre kompetansemål tona ned?

Vurdering i ulike former pregar skulen si verksemd på mange områder, men i denne oppgåva har eg valt å fokusere på vurdering i ungdomsskulen med hovudvekt på sluttvurdering i 10. klasse. Der finst ein del nasjonal og internasjonal forskning og litteratur som tek føre seg tematikken vurdering i skulen, men det finst lite kunnskap om korleis vurdering går føre seg i musikkfaget i den norske skulen (Sætre, 2013, s. 73). Endå mindre er skriva om sluttvurdering og den summative vurderinga. I denne oppgåva har eg tatt utgangspunkt i pedagogisk litteratur, internasjonal forskning og statlege dokument, samt musikkdidaktisk litteratur og anna informasjon eg har funne relevant for temaet vurdering. Av nasjonal forskning vil eg trekkje fram John Vinge si forskning om vurdering i musikkfaget som er det største arbeidet som er gjort på området i Noreg.

1.3 Oppgåva sin struktur

Denne oppgåva består av seks delar, der eg i denne første delen har presentert bakgrunnen for temaet og problemstillinga mi: Kva faktorar påverkar vurderingspraksisen til musikk lærarar i ungdomsskulen? I det kommande teorikapittelet vil eg leggje fram teori som tar føre seg tematikken vurdering i skulen og i musikkfaget, og eg vil peike på teori om både vurdering generelt og om kvifor vi vurderer i skulen. Teorien ser også på skilnadene mellom undervegs vurdering og sluttvurdering. Etter dette kjem metodekapittelet der eg presenterer og

grunngeiv val av metoden eg har brukt i undersøkinga mi. I det fjerde kapittelet vil funna, tolkingane og analysen bli presentert før drøftinga i femte kapittel. Avslutningsvis kjem ein kort konklusjon med oppsummering av oppgåva.

2. Teorikapittel

I dette kapittelet vil eg trekkje fram relevant teori som vil vere utgangspunkt og ligge til grunn for drøftinga seinare i oppgåva. I jakta på relevant litteratur har eg mellom anna nytta søkemotorane ERIC, Academic Search Elite og Google Scholar. Søkeorda har mellom anna vore «vurdering» og «musikk», og elles har eg har fått hjelp av flinke folk på biblioteket. Å sjå på kjeldelistene til andre studentoppgåver med same tematikk har også vore til stor hjelp. Denne undersøkinga tek føre seg vurdering i musikkfaget med hovudvekt på sluttvurdering i 10. klasse, noko som ligg til grunn for utvalet av teori som vert trekt fram. Likevel vil eg ta føre meg ein del teori om undervegsvurdering for å gjenspegle fokuset på vurdering som er i litteraturen, og fordi undervegsvurderinga heng saman med sluttvurderinga i skulen.

2.1 Formålet med vurdering

Vurdering i skulen har fleire formål. Nokre av formåla er knytt til sjølve læringsprosessen, medan andre formål fokuserer på å vurdere produkt i etterkant av ein læringsprosess. I forskrift til opplæringslova (2006) omtalar dei dette som «undervegsvurdering» og «sluttvurdering» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 203). Skaalvik & Skaalvik (2014) peikar på fleire gode formål med undervegsvurdering og korleis slik vurdering m.a. er med på å rettleie og motivere elevane mot læring, samt at det bidreg til positiv sjølvkjensle hos elevane (s. 203). I 2010 starta Utdanningsdirektoratet den nasjonale satsinga «vurdering for læring» som vektlegg å gi vurdering som eit verktøy for læring. Skaalvik & Skaalvik (2014) skriv at vurdering i skulen handlar om det faglege arbeidet som bidreg til at dei faglege prestasjonane kjem i fokus (s. 202). I 2004 innførte utdanningsdirektoratet dei nasjonale prøvene for å kontrollere at dei nasjonale kunnskaps- og ferdigheitsmåla vert nådd og for å danne grunnlag for kvalitetsutvikling på alle nivå i skulesystemet (Udir, 2018). Sjølv om det altså er stort nasjonalt fokus på vurdering for læring og undervegsvurdering, kjem ein likevel stadig tilbake til den produktretta vurderinga og naudsynet for å kontrollere måloppnåinga til elevane. I slutten av grunnskulen skal alle elevar ende opp med ei avsluttande sluttvurdering i form av karakterar som avgjer kva vidare utdanning- og yrkesmoglegheiter elevane får etter

grunnskulen. Disse karakterane gjer det mogleg å rangere elevane etter poengsum, og det er den totale poengsummen av standpunktkarakterar og eksamenskarakterar som ligg til grunn for inntaket til dei vidaregåande skulane (2006, § 6-21).

2.2 Om sluttvurdering

Sluttvurderinga kjem til syne som standpunktkarakterar som først på vitnemålet. Engh (2011) skriv: «Sluttvurderingen er den eneste formen for vurdering i grunnopplæringa som ikke har til hensikt å øke elevenes læringsutbytte, den skal fungere som et mål på elevenes kompetanse og gi grunnlag for opptak til videregående og høyere utdanning» (s.44). I ein artikkel publisert av utdanningsdirektoratet i april 2018 skriv dei at karakterane må setjast i samsvar med læreplanen for faget, og at dette føreset at lærarane har god læreplanforståing og at lærarkollegiet diskuterer og reflekterer over kva kompetanse i faget er på ulike nivå. Det er opp til kvar enkelt skule og lærar å utarbeide kjenneteikn på låg, middels og høg måloppnåing som dei vurderer kompetansen til elevane ut frå (Hanken & Johansen, 2014, s. 126). I følgje opplæringslova (2006, jf. § 3-3, § 3-16, §3-17 og §3-18) skal sluttvurdering i fag baserast på eit breitt vurderingsgrunnlag som samla uttrykker kompetansen eleven har i faget ved slutten av opplæringa. Vidare i nemnt artikkel skriv utdanningsdirektoratet likevel at sluttkarakteren ikkje utelukkande må baserast på kompetanse som er nådd mot slutten av opplæringa, men at kompetanse som kjem fram i løpet av opplæringa også skal vere del av grunnlaget for standpunktkarakteren. Dei skriv også at læraren ikkje har anledning å setje ein standpunktkarakter frå eit gjennomsnitt av karakterar som er gitt gjennom opplæringa. Ved å fokusere på slik produktvurdering må vurderinga baserast på elevane sine læringsresultat utan at ein kan trekkje inn utviklings- og læreprosessar, og det leggjast altså føringar på kor lite elevane sine føresetnader og innsats kan vektleggjast i vurderinga (Hanken og Johansen, 2014, s.123). Etter opplæringslova har ein faktisk ikkje lov å trekkje inn føresetnader eller innsats i vurderinga i fag, og det er kompetansemåla i læreplanen for faget som skal vere grunnlaget for vurdering i fag (2006, §3-3).

2.3 Vurdering i musikkfaget

Som alle andre fag i skulen vert også musikkfaget prega av fokuset på vurdering, sjølv om vurderingsutfordringane i musikkfaget kan verke å vere store (Vinge, 2004, s. 1). Murphy (2007) hevdar at grunnskulelærarar ikkje har sett på vurdering som ein viktig del av

musikkfaget, då musikk har blitt sett på som eit fag der barn er oppfordra til å leike og ha det kjekt med musikk (s. 361). På si side meiner Bamford (2006) at læring i musikk i stor grad kjenneteiknast av praktisk handling der vurdering og tilbakemeldingar går føre seg undervegs i eit fellesskap. Undervegsvurderinga er integrert i praksisen og byggjer på korleis prestasjonar og produkt fungerer i praksis (Sætre, 2013, s. 74-75). Vidare viser Bamford (2006) til casestudiar frå ca. 40 land og meiner der er eit kritisk behov for vurderingsmetodar som anerkjenner betydninga av slike kunstfaglege tilnæringsmåtar i grunnskulen si undervisning. «Ved å studere musikkfagets natur – eller hvordan læring i musikk foregår – finner vi viktige innspill til forståelsen av vurdering» (Sætre, 2013, s. 75). Bamford (2006) slår eit slag for musikkfaget, men også for undervegsvurdering og meiner at mange land vel vurderingsstrategiar som heller hindrar kvalitet i undervisninga, t.d ved å leggje for stor vekt på resultatbasert læring, og for stor bruk av ekstern vurdering (Sætre, 2013, s. 74). Noreg er eit slik land. Vi legg vekt på resultatbasert læring vurdert ut frå kompetansemål som avslutningsvis munnar ut i sluttvurderingar, og i mange fag nyttar vi ekstern vurdering av elevane i form av nasjonale prøver og eksamen.

Costantino og Bresler (2010) hevdar at vurdering i kunstfag alltid har vore sett på som eit sart emne, særleg med den summative vurderingsfunksjonen. Kunstfaga vert forbunde med kreative prosessar, personleg uttrykk og utvikling og estetiske opplevingar. I lys av dette kan det opplevast vanskeleg eller meiningslaust å skulle vurdere ein elev si læring eller kvaliteten på læringsutbyttet (Vinge, 2014, s. 35). Vurdering er fokusert mot produktet, men mange lærarar innan kunstfaga vil sjå på prosessen som det viktigaste. Musikk som skulefag vil bli prega av læraren si oppfatning av vurdering (ibid). Murphy (2007) skriv at musikkfaget har ein tendens til å ha ein lågare prioritet hjå skuleadministratorar og blir sett på som eit mindre viktig skulefag (s. 361). Desse tendensane kan ein sjå igjen i til dømes Kunnskapsløftet. Eksamensfaget norsk er via 398 klokketimar fordelt over tre år på ungdomsskulen, medan matematikkfaget har fått tildelt 313 klokketimar i ungdomsskulen. I motsetnad er kunst og handverk ikkje eit eksamensfag, og er tildelt 146 timar à 60 minutt i ungdomsskulen. Musikkfaget har fått ei ramme på 83 klokketimar fordelt over tre år (Udir, 2006).

2.4 Musikkfaget i LK06

I den første delen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) kalla «formål med faget» beskrivast betydninga musikkfaget har for individet og individet si rolle i samfunnet. Som Vinge skriv legitimerer dei her musikkfaget som eit allmenndannande fag, som eit

kunnskapsfag og eit skapande fag (2014, s. 52). Det generelle formålet med faget teiknar eit bilete av eit mangfaldig fag der utvikling av både musikkfaglege kunnskapar og ferdigheiter, men også haldningar står sentralt (ibid). Desse aspekta konkretiserast i hovudområda for faget: musisere, komponere og lytte. Under kvar av desse hovudområda viser læreplanen til kunnskapsmål, ferdigheitsmål og haldningsmål som elevane skal nå, men fleire av desse kompetansemåla er ikkje tydelege på kva som faktisk kjenneteiknar kvaliteten på denne kunnskapen, ferdigheitene og haldningane som elevane skal tileigne seg (Sætre, 2013, s.76). Til dømes står det i LK06 elevar etter 10. trinn skal kunne «bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter» (Udir, 2006). Der står ingen ting om kva grunnelement det er snakk om eller kva instrument som skal spelast på, og det finns heller ingen nasjonale vurderingskriterium for grad av måloppnåing (Vinge, 2014, s. 27). Kompetansemåla i læreplanen viser kva fagområde som skal vurderast, men ikkje kva som kjenneteiknar måloppnåing eller kva det vil seie at eleven har nådd målet (Sætre & Salvesen, 2013, s. 78).

I hovudområda i LK06 framstillast musikkoppleving som det overordna faglege fokuset som musikkundervisinga skal sikte mot. Men når beskrivingar og målsettingar for hovudområda konkretiserast i faglege kompetansemål, verkar omgrepet musikkoppleving å vere fråverande (Vinge, 2014, s. 53). Vinge viser til Kalsnes (2008), som leia læreplangruppa for musikk under utarbeidinga av Kunnskapsløftet, som seier at det var relativt uproblematisk å definere kunnskap og ferdigheiter i kompetansemål under utarbeidinga av LK06, men at kravet om målbare mål førte til at kompetansemåla ikkje i tilstrekkeleg grad omfattar eller beskriver alle sidene ved musikkfaget sitt tilsikta læringsutbytte (2014, s. 53). Løysinga på utfordringane knytt til målstyringsprinsippet i LK06 og dei mangfaldige intensjonane og musikkfaget sin eigenart uttrykkast i setninga: «musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikkje forutsetningsløs» (Udir, 2006). Planen legg difor til grunn at fagleg arbeid og øving skal utvikle musikkfaglege kompetansar, og at føresetnadene for musikalsk oppleving og eksistensiell erfaring ligg innlemma i kompetansemåla for kunnskap og ferdigheiter i musikk (Vinge, 2014, s. 53). Etter forskrifta er desse kompetansemåla grunnlaget for vurdering i fag.

2.5 Praktisk vurderingsarbeid

I praktisk vurderingsarbeid trekk Sætre & Salvesen (2013) fram nokre viktige element for vurderingsarbeidet, og peikar m.a. på behovet for å definere eit vurderingsgrunnlag –

dokumentasjon av arbeidet og resultatene til eleven (s. 77). Armstrong (2003) anbefaler å leggje vekt på observasjon i vurderingsarbeidet, i tillegg til produkt, resultat, skriftlege og munnlege testar (Sætre & Salvesen, 2013, s. 77). Dokumentasjonsgrunnlaget kan då bestå av dokumenterte observasjonar som loggar eller filmopptak, dokumenterte resultat som framføringar, skriftleg arbeid eller lydopptak og dokumenterte testar som munnlege, skriftlege eller praktiske prøver.

3. Metodekapittel

I metodekapittelet vil eg presentere kva metode eg har lagt til grunn for undersøkinga mi og kvifor eg har gjort dei vala eg har gjort. Eg vil også greie ut om korleis undersøkinga har blitt gjennomført, etterfølgt av gyldigheit og pålitelegheit. Avslutningsvis vil eg leggje fram nokre etiske refleksjonar kring undersøkinga mi.

3.1 Val av metode

Målet med oppgåva er å innhente kunnskap om korleis musikk lærarar set sluttvurderingskarakterar i 10. klasse med problemstillinga: Kva faktorar påverkar vurderingspraksisen til musikk lærarar i ungdomsskulen?

For å finne ut kva musikk lærarar sjølv tenkjer om sluttvurdering i musikkfaget, ønskte eg å snakke med musikk lærarar som jobbar med vurdering og å setje slutt karakterar i faget. Dalen (2011) seier at det kvalitative intervjuet er godt eigna for å få fram intervjuobjektet sine eigne tankar, erfaringar og kjensler (s. 13), og ved å velje ein kvalitativ forskingsmetode får eg ei djupare innsikt i lærarane sine eigne tankar kring si eiga verksemd. Ved å velje ein semistrukturert intervju type får ein moglegheit å stille informantene oppfølgingsspørsmål undervegs i samtalen og på den måten kan ein gå meir i djupna og få meir utfyllande svar, kontra kva ein vil få ved å nytte til dømes spørjeskjema og den kvantitative forskingsmetoden. Denne metoden er mindre fleksibel enn den kvalitative forskingsmetoden fordi den er låst til svaralternativ som er oppgitt på førehand (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Når ein møter informantane ansikt-til-ansikt aukar ein moglegheita for å etablere ein personleg relasjon til informantane, noko som kan føre til ein meir open samtale (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). Som intervjuar er det også interessant å observere kva reaksjonar ein får på spørsmåla ein stiller, både gjennom tale, kroppsspråk og ansiktsuttrykk.

Det kvalitative forskningsintervjuet er ein god metode om ein vil få fram kva kvart intervjuobjekt meiner og trur om noko, men stiller vesentleg svakare om ein ønskjer å få fram informasjon om kva menneskjer gjer. Dette fordi folk ikkje alltid gjer det dei meiner å gjere (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 44). Ei anna ulempe med det kvalitative forskningsintervjuet er at den er svært ressurskrevjande. Ein lyt avgrense tilfanget av data til eit fåtal intervju for at det heile ikkje skal bli for komplekst og uoversiktleg (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 42), i tillegg til at intervjuaren må bruke tid på å reise og møte informantane der dei er.

3.2 Utval

For å få innblikk i sluttvurderingsprosessen i tiande klasse var det avgjerande å få snakke med musikk lærarar som jobbar eller har jobba med å dette. Det var også av interesse at desse musikk lærarane hadde lengre tids erfaring med å gi sluttvurdering i musikkfaget. Det viste seg å vere vanskeleg å få tak i informantar som ville stille til intervju, og etter fleire forsøk måtte eg sei meg nøgd med to informantar, sjølv om eg gjerne skulle hatt minimum tre. Desse informantane fann eg i mitt eige nettverk, og eg gjorde då eit strategisk val i å velje lærarar frå skular av ulik storleik. Det kriteriebaserte utvalet av informantar oppfølge kriteria om å vere lærarutdanna og jobbar med, eller har jobba med, å setje slutt karakterar i musikkfaget på 10. trinn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51).

3.3 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden (sjå vedlegg 1) vart laga med fokus på å innhente informasjon om korleis musikk lærarane set sluttvurdering i 10. klasse, og få informantane til å reflektere kring si eiga verksemd. Fleire av spørsmåla vart difor litt opne og generelle, noko eg tenkte var lurt for å få informantane til å prate mest mogleg utan å avgrense svarmoglegheitene deira. Rekkefølga på spørsmåla gjekk frå generelle spørsmål om korleis læraren praktisk gjennomfører vurdering, til spørsmål som kunne oppfattast som meir sensitive då dei gjekk meir inn på informantane sine tankar kring eigen praksis. Dette kjentest mest naturleg, sjølv om Postholm og Jacobsen (2012) seier at ein intervjuguide for eit halvstrukturert intervju ikkje er ei liste med klart spesifiserte spørsmål som stillast i klart definert rekkefølge (s. 78).

3.4 Gjennomføring av undersøkinga

Intervjua vart gjennomført på skulane der lærarane jobbar, og kvart intervju varte i rundt 20 minutt. Intervjuguiden fungerte som ei ramme for innhaldet av samtalanene, og mi rolle var å få informantane til å gi meg mest mogleg informasjon og svar på spørsmåla mine. Undervegs i intervjua kom eg med oppfølgingsspørsmål utanfor intervjuguiden der det var naturleg, noko som bidrog til ein god flyt i samtalanene. Eg dokumenterte intervjuet med notat for hand, og informantane var forståande og snakka roleg slik at eg rakk å notere ned det dei sa undervegs. Under intervjua merka eg at spørsmåla i intervjuguiden gjerne kunne vore litt meir konkrete, noko som gjorde at eg måtte omformulere og spesifisere nokre av spørsmåla for informantane. I etterkant ser eg også at eg kanskje kunne hatt med eit ekstra spørsmål som konkret spurte om kva faktorar som påverkar vurderingspraksisen deira, i tråd med problemstillinga.

3.5 Analysering av materialet

Etter at materialet var samla inn, tok eg i bruk den deskriptive analysemetoden som i følge Postholm (2010a) går ut på å kode og kategorisere materialet (Postholm og Jacobsen, 2012, s. 104). Ved å nytte fargekodar og merkelappar delte eg teksten inn i avsnitt og kategoriar. Deretter såg eg på samanhengar og fellestrekk mellom informantane, på jakt etter faktorar som påverkar vurderingspraksisen deira. I lys av teorien markerte eg også ting dei sa som utpeika seg som særleg interessant og relevant, og avslutningsvis såg eg etter konfliktlinjer mellom informantane.

3.6 Kvaliteten på undersøkinga

Ein viktig del av forskingsprosessen er å finne ut om forskinga er gyldig og påliteleg. Gyldigheit, også kalla validitet, går ut på kor vidt ein har dekning for tolkingar av eigne funn og resultat (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 126). Sidan Norsk senter for forskingsdata (nsd.no) har svært lang behandlingstid av søknadar, så valde eg å ikkje ta lydopptak under intervjua. Dette førte til at intervjua vart meir som opne samtalar der transkripsjonen i etterkant vart oppsummerande samandrag av samtalanene. Målet med oppgåva var å innhente kunnskap om korleis musikk lærarar arbeider med sluttvurdering, noko eg har gjort. Postholm og Jacobsen (2012) viser til Bewer (2000) som seier at intern eller indre gyldigheit går på kor vidt ein har dekning for å sei at noko heng saman som årsak og verknad (s. 127). Eg meiner at

den interne gyldigheita er god, då eg har snakka med kunnskapsrike musikk lærarar ved ulike skular. Gjennom intervju har eg fått innblikk i korleis lærarane arbeider med vurdering på ulike måtar. Eg har altså fått svar i tråd med problemstillinga mi og dei spørsmåla eg hadde. Det er viktig å understreke at dette er ei lita undersøking med hensikt å få innblikk i korleis nokre få musikk lærarar driv sin vurderingspraksis, noko som difor ikkje kan representere eit heilskapleg bilete av sluttvurderingspraksis i skulen. Eg hadde ønskt å intervju minimum tre musikk lærarar om vurderingspraksisen deira, men vart til slutt nøydd til å sjå meg nøgd med dei to intervju eg fekk. Eg meiner at eg har ivareteke pålitelegheita til undersøkinga når eg reinskreiv intervju rett i etterkant av intervju. Då hadde eg framleis samtalane friskt i minne og det var mindre sjanse for å utelate viktig informasjon. I dialog med andre menneske er det likevel rom for feiltolking, og det er verdt å nemne at resultata av undersøkinga kan ha blitt feiltolka av meg.

3.7 Ethiske refleksjonar

Ved bruk av denne metoden har eg teke omsyn til informasjonen som har blitt innhenta. Informantane har blitt godt informert om undersøkinga på førehand og har gitt samtykke til å delta i prosjektet. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring vart sendt ut til informantane på førehand (sjå vedlegg 2). I skrivet vart dei informert om oppgåva og formålet med dei frivillige intervju. Her vart det også informert om at informanten når som helst kunne trekkje seg frå intervjuet utan å måtte grunngje kvifor, og at informanten vil vere anonymisert i oppgåva. Denne informasjonen vart også gjenteke og sagt munnleg i starten av intervju. Alle opplysingar har blitt behandla konfidensielt, og personvernet er ivareteke ved å anonymise informantane. Undersøkinga mi skal gi informasjon om lærarar sin vurderingspraksis og korleis dei vurderer elevane sine. Å skulle vurdere og setje karakter på andre sit arbeid kan vere ei utfordrande rolle å ha, og den som vurderer kan komme i posisjonar der ein må grunngje og forsvare dei vurderingane ein har gjort. Det er ofte mange kjensler knytt til eigen vurderingspraksis og kva ein sjølv tenkjer om det. Det var difor svært viktig for meg å skape tillit til informantane og understreke at eg på ingen måte var ute etter å konfrontere eller kritisere deira arbeidsmetodar. Ville intervjusituasjonen bli påverka av at eg allereie hadde litt kjennskap til informantane i forkant? Dette viste seg å ikkje ha noko innverknad i det heileteke, og eg kan sjå tilbake på opne og reflekterte samtalar med intervjuobjekta mine.

4. Analyse og resultat

Under det deskriptive analysearbeidet fann eg 3 viktige overordna faktorar som påverkar musikk lærarane sin vurderingspraksis. Desse faktorane har eg valt å bruke som underoverskrifter i kapittelet: Kompetanse og fagleg bakgrunn, Vurderingsgrunnlag og Ressursar. Eg kjem ikkje til å leggje ved dei fullstendige intervjua som vedlegg, men vil her trekkje fram funna som er mest relevant for problemstillinga. Det betyr at hele eller delar av same intervjuutsegn kan bli omtala under fleire kategoriar. Informantane vil bli referert til som «lærer 1» og «lærer 2».

4.1 Kompetanse og fagleg bakgrunn

Lærer 1 er 31 år og har jobba som musikk lærar i 5 år. Han har ei 3-årig bachelorgrad i musikk i tillegg til ei 3-årig bachelorgrad frå GLU 5-10, og jobbar no som seksjonsleiar i musikk ved ein større ungdomsskule.

Lærer 2 er 54 år og har jobba i skuleverket sidan ho var ferdig utdanna på slutten av 80-talet. Ho har ei 3-årig allmennlærerutdanning med ei halvårseining i musikk (30 stp.), men har også tatt andre tilleggsfag i ettertid. Ho er den einaste musikk læraren på ein fådelt 1-10 skule, der ho har jobba med musikk i ungdomsskulen dei siste 6 åra.

Sjølv om Lærer 2 har lengst fartstid og meir erfaring frå yrket, har Lærer 1 mest musikalsk utdanning og kompetanse å vise til. Som seksjonsleiar i musikk jobbar han saman med fleire musikk lærarar, og med tryggleik i eigen kompetanse utviklar dei mykje av undervisningsopplegga sjølv framfor å følge lærebøkene. Han verkar trygg og sikker på vurderingspraksisen sin og seier: «eg synest vurderinga går veldig fint».

Under bachelorutdanninga i musikk hadde Lærer 1 gitar som hovudinstrument, noko som kan reflekterast i undervisningsopplegga dei har utvikla på denne skulen. Kvar haust jobbar dei med musisering i alle klassetrinna med fokus og utgangspunkt i speling på gitar, og nemner mellom anna det faste bluesprosjektet dei har i 9. klasse. Han seier: «eg synest denne måten å arbeide på fungerer godt. Einaste er om elevane synest det å musisere kan vere vanskeleg. Då kan det jo vere litt dumt at vi brukar eit halvt år til musisering kvart år».

Lærer 2 lagar også undervisningsopplegg til dei ulike elevgruppene ho underviser, men er meir knytt til lærebøkene og andre musikkbøker for inspirasjon. Ho er aleine om

musikkundervisninga på skulen og har difor ikkje mange kollegaer ho kan samarbeide med i planleggings- eller vurderingsarbeidet. Ho må stole på eigen kompetanse og kunnskap noko som påverkar hennar val av undervisningsinnhald. Lærar 2 viser ikkje til konkrete eksempel på korleis undervisningsinnhaldet vert påverka, men nemner at ho til dømes har valt å tone ned nokre av kompetansemåla i læreplanen. Ho grunngjev dette med å seie: «det er fordi eg sjølv føler eg ikkje har nok kompetanse».

4.1.1 Syn på vurdering

Lærar 2 har kurs innan den nasjonale satsinga «vurdering for læring», seier at ho ser på vurdering for læring og framovermeldingar som den viktigaste vurderinga. Slik underevgsvurdering pregar hennar vurderingspraksis mykje, og ho viser mellom anna til bruk av eigenvurderingsskjema og kameratvurdering som ein del av arbeidet. Eit av fire prinsipp som «vurdering for læring» fokuserer på, er viktigheita av at elevane har kjennskap til måla og vurderingskriteria for det dei held på med. Begge informantane presiserer viktigheita av at elevane til ein kvar tid veit kva kompetansemål dei arbeider med og korleis eller kva dei vert vurdert ut frå. Informantane brukar å skrive både mål og vurderingskriterier på lekseplanen til elevane, og Lærar 2 seier at ho brukar å lese gjennom årsplanen med elevane i starten av skuleåret.

På spørsmål om informantane trur at musikkfaget vert påverka av å ikkje vere eit eksamensfag svarar Lærar 1 at det sikkert var slik før at lærarane tok seg meir friheiter i faget. Lærar 2 seier at ho legg like mykje energi og fokus på vurdering og musikk som fag, som ho gjer med noko anna skulefag. Lærar 1 er enig og kommenterer: «her på skulen vil eg sei at det er like god og grundig vurdering i musikkfaget som i andre fag».

Begge informantane stiller seg spørjande til korleis ein eventuell eksamen i musikkfaget skulle blitt arrangert. Dei er einige i at kompetansemåla måtte ha vore meir konkrete og målbare enn dei er i dag for at ein skal kunne samanlikne eksamensresultat med andre skular. Lærar 1 trur at musikkfaget kjem til å bli eit eksamensfag i framtida noko han er open for, medan Lærar 2 seier: «ønsket er at det skal vere vurdering for læring».

4.2 Vurderingsgrunnlag

Den viktigaste og største faktoren som påverkar lærarane si vurdering er Kunnskapsløftet LK06. Det er kompetansemåla i LK06 som er grunnlaget for vurdering, men lærarane

arbeider ulikt i måten dei dokumenterer arbeidet og resultatene til elevane opp mot kompetansemåla. Begge lærarane fokuserer på å dekkje over alle dei tre komponentane musisering, komponering og lytting på kvart trinn i ungdomsskulen, men Lærer 2 innrømmer at det gjerne blir meir vekt på lytting og musisering i hennar timar enn på komponeringsbiten. Som vurderingsgrunnlag blir prøver og framføringar brukt som dokumentasjon, men ho ser også på kor aktivt elevane deltek i timane. I løpet av 10. klasse ønskjer ho å gi elevane moglegheit til å vise forbetring og utvikling fram mot ei sluttvurdering etter 3 år med framovermeldingar, men ser utfordringar med å klare å få tid til alt det siste halve skuleåret. Det er vanskeleg å hente inn nok vurderingsgrunnlag i løpet av det siste halvåret for ein sluttarakter som skal gi eit godt bilete av eleven sin kompetanse.

Lærer 1 fortel at ved skulen han jobbar på set dei sluttvurdering kvart år, men det er vurderinga som vert sett i 10. klasse som er utgangspunkt for standpunktkarakteren og sluttvurderinga. Ved å vere innom både komponering, lytting og musisering kvart år får elevane moglegheit å forbetre og utvikle seg, og i løpet av 10. klasse har dei 4 prøver som leggast til grunn for sluttvurderinga: speleprøve på gitar, framvising av eigenkomponert dans, framvising av eigenkomponert rap og ei lytteprøve. Lærer 1 seier vidare: «Eg synest dei fire ulike prøvene vi har i 10. klasse gir eit ganske breitt bilete av elevane sin kompetanse innan musikk. Eg synest denne måten å arbeide på fungerer godt».

4.2.1 Plan for arbeidet

For å halde oversikt over kva klassane har vore gjennom og skal gjennom, seier begge informantane at dei nyttar ei form for framdriftsplan i arbeidet sitt. Ved å ha årsplanar og framdriftsplanar er det lettare å halde oversikt over kor mykje tid ein har disponibelt og kva ein har vore gjennom. Lærer 1 seier at dei gjennom godt samarbeid om framdriftsplanen i kollegiet alltid har full kontroll på kva elevane har vore gjennom og kva dei skal jobbe vidare med. På denne måten sikrar dei at alle klassane på same trinnet får tilnærma lik undervisning. Lærer 2 seier: «bevisstgjering rundt årsplan og timeplan har gjort min vurderingspraksis enklare». Ho jobbar aktivt med årsplanane der ho markerer endringar undervegs, kva opplegg som fungerer eller ikkje fungerer, eller om der er ting ho må ta opp att på eit seinare tidspunkt. På denne måten får ho god oversikt slik at ho kan justere undervisninga etter dei klassane ho har.

4.3 Ressursar

Den tydelegaste skilnaden mellom informantane verkar å vere tilgangen på ressursar ved skulane. Lærar 1 jobbar på ein større ungdomsskule der dei er fleire musikk lærarar som samarbeider om planlegging og vurdering i faget. Dei utformar klare skjema for måloppnåing i kvart emne som dei vurderer ut frå, og brukar som regel å vere to lærarar i lag når dei skal vurdere framføringar og innleveringar. Lærar 2 er aleine om ansvaret for musikkundervisninga frå 1.-10. klasse på sin skule, og har mindre moglegheiter for samarbeid med sine kollegaer. For å innfri kompetansemålet om databruk i musikkfaget har ho fått hjelp av ein kollega som ho ser på som meir kyndig på området, og elles så hender det at det passar seg slik at ho kan samkøyre danseundervisninga med kroppsøvingslæraren slik at dei kan samarbeide om vurderinga. På skulen der Lærar 1 jobbar har dei nyleg fått tilgang på eit sett med iPadar til bruk i undervisninga, noko som har vist seg å vere eit godt verktøy i vurderingsarbeidet. I staden for å bruke mykje tid på at elevane skal ha framføringar for kvarande, så kan dei heller filme seg sjølv og halde framføring for i Paden. På denne måten kan lærarane samle inn vurderingsmateriale som dei seinare kan sitte saman og vurdere, og dei får samstundes moglegheit å sjå framføringane fleire gonger. Lærar 1 seier at på denne måten kan både elev og lærar vere trygg på at det er gitt riktig og rettferdig vurdering.

4.3.1 Organisering

Musikkfaget i skulen er eit stort fag som omfattar mange element. Som tidlegare nemnt synest Lærar 1 at det er utfordrande å få nok tid til alt som skal gjennomførast, då musikkfaget berre er tildelt ein undervisningstime à 45 minutt i veka. Ved ungdomsskulen der Lærar 2 jobbar har dei også berre ein undervisningstime à 45 minutt i veka, men har funne ei ordning med deling av klassane. På denne måten underviser han berre halve klassen i gongen, som i teorien gir han meir tid til kvar enkelt elev. At klassane blir halvert fører også til at det ikkje trengst så mykje utstyr for at det skal vere nok til alle elevane. Slik det er no har han mellom anna nok gitarar til at alle elevane kan spele saman. Sidan Lærar 2 jobbar ved ein fådelt skule er det store variasjonar på kor mange elevar ho har i kvar time. Ved denne skulen går fleire trinn saman, noko som fører til at ho i nokon timar har 7 elevar, medan i andre timar kan ho ha 20 elevar. Sidan fleire trinn går i lag kan ho heller ikkje køyre faste opplegg i kvart trinn på same måten som Lærar 1 gjer. For å halde oversikt over kva elevane har vore igjennom og kva dei skal igjennom nyttar ho som tidlegare nemnt både framdriftsplanar og årsplanar, noko som har gjort arbeidet hennar lettare.

5. Drøfting

Ved å ta i bruk det kvalitative forskningsintervjuet har et intervju to musikk lærarar om deira vurderingspraksis. I dette kapittelet vil eg drøfte nokre av funna og tolkingane mine opp mot teorien. Drøftinga er inndelt i følgjande hovudkategoriar: Kompetanse, sjølvtilitt og individuell skilnad og Vurderingsgrunnlag. Enkelte faktorar kan plasserast fleire stader, noko som gjer at heile eller delar av same utsegn kan bli behandla under fleire kategoriar.

5.1 Kompetanse, sjølvtilitt og individuell skilnad

Til grunn for all vurdering og planlegging i skulen ligg kompetansemåla i Kunnskapsløftet LK06. Kompetansemåla er likevel berre mål som elevane skal nå, og det er opp til lærarane sjølv å velje korleis dei vil at elevane skal jobbe med desse kompetansemåla. Begge informantane mine fokuserer på å dekkje over alle dei tre komponentane musisering, komponering og lytting på kvart trinn i ungdomsskulen, men Lærer 2 innrømmer at det gjerne blir meir vekt på lytting og musisering i hennar timar enn på komponeringsbiten. Ho er aleine om all musikkundervisning på skulen ho jobbar på og seier at ho har tona ned nokre av kompetansemåla fordi ho føler ho ikkje har nok kompetanse.

Dette er eit godt eksempel på korleis undervisning og innhald blir påverka av individuelle lærarar sin kompetanse og sjølvsikkerheit, og skisserer rommet som eksisterer for individuelle skilnader mellom skular og lærarar. Informantane mine jobbar ved to svært forskjellige skular. Lærer 1 er ein av fleire musikk lærarar ved ein større ungdomsskule, medan Lærer 2 er einaste musikk lærar ved ein fådelt grunnskule. Å vere aleine om eit heilt fag er krevjande, så det er nok heilt klart ein fordel å ha andre kollegaer med innsikt i faget som ein kan diskutere med og støtte seg på. Berre når det kjem til å utforme læremål og tolking av kompetansemåla har Lærer 1 fordel med å vere fleire som kan samarbeide om det. Til dømes står det i LK06 at elevar etter 10. trinn skal kunne «bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter» (Udir, 2006). Der står ingen ting om kva grunnelement det er snakk om eller kva instrument som skal spelast på, og ein veit av erfaring at ein musikk lærar vil velje å undervise på eit instrument han/ho er kjend med og kjenner seg kompetent på. Lærer 1 har til dømes valt å fokusere på gitar i si undervisning, eit instrument han har god kjennskap til. Dette betyr sjølv sagt ikkje at elevane ikkje får moglegheit til å lære andre instrument i hans timar, men gitar er gjerne førstevallet.

Individuelle skilnader kjem også til syne når det ikkje kjem fram av læreplanen kva som kjenneteiknar kvaliteten på kunnskapsmåla, ferdigheitsmåla og haldningsmåla som elevane skal nå (Sætre, 2013, s. 76). Hanken & Johansen skriv at det er opp til kvar enkelt skule og lærar å utarbeide kjenneteikn på låg, middels og høg måloppnåing (2014, s. 126), og utdanningsdirektoratet skriv i ein artikkel frå april 2018 at dette føreset at lærarkollegiet diskuterer og reflekterer over kva kompetanse i faget er på ulike nivå. I små kommunar der det gjerne berre er ein musikk lærar per skule, slik som med Lærer 2, vert dette vanskeleg. Ein kan stille seg spørjande til kvifor utdanningsdirektoratet ikkje er meir pådrivar for å skape samarbeid og fagleg diskusjon på tvers av skulane?

5.1.1 Syn på faget

Lærer 2 har teke kurs innan Utdanningsdirektoratet si store satsing «vurdering for læring» og seier ho saknar samarbeidet som oppstod mellom skulane i kommunen i denne perioden. Det å kunne diskutere problemstillingar og utfordringar knytt til musikkfaget med andre musikk lærarar er verdifullt og gir ei god støtte i vurderingsarbeidet. Dette kjem fram i måten Lærer 1 snakkar om samarbeidet han har med sine kollegaer. Alle musikk lærarane jobbar godt saman om både planlegging og vurdering som blir gitt, og seier dei som regel er to når dei set vurdering. Han peikar på at dette skapar tryggleik for både lærar og elev om at det blir gitt korrekt vurdering. Lærer 2 seier at diskusjonsforumet med dei andre musikk lærarane forsvann etter at kurset «vurdering for læring» var fullført. Dette kan tyde på at skulane og kommunane ikkje klarer å leggje til rette for samarbeid på eige hand og at det trengst statleg innverknad for at det skal skje. Samstundes reflekterer dette synet og prioriteringa musikkfaget har hos administrative organ i det norske skulesystemet. Murphy (2007) skriv at musikkfaget har ein tendens til å ha ein lågare prioritet hjå skuleadministratorar og blir sett på som eit mindre viktig skulefag (s. 361). Frå sentralt hald ser ein dette igjen i tal timar musikkfaget er tildelt i ungdomsskulen. I løpet av dei tre siste åra i grunnskulen skal elevane ha 83 musikktimar à 60 minutt, mot 146 klokke timar i kunst og handverk (Udir, 2006). Å få tida til å strekke til er ei kjend utfordring for mange, og er ein ressurs eg vil drøfte seinare (sjå 5.2.1.)

5.1.2 Syn på vurdering

Vinge (2014) hevdar at musikkfaget blir prega av musikk læraren si oppfatning av vurdering (s. 35). Costantino og Bresler (2010) skriv at vurdering, særleg sluttvurdering, i kunstfag alltid har vore eit vanskeleg emne. Mange lærarar innan kunstfaga vil sjå på læringsprosessen som viktigast, kontra det produktretta vurderingsfokuset som er i skulen (Vinge, 2014, s. 35).

Lærer 2 er ein av desse kunstfaglege lærarane som ser på undervegsvurderinga som viktigast. Ho ønskjer meir fokus på vurdering *for* læring enn vurdering *av* læring, noko

Utdanningsdirektoratet for så vidt har prøvd med satsinga «vurdering for læring». Likevel er det tydeleg at det er vurdering av måloppnåing som opptar mest fokus i skulane. Ein skal vise til gode resultat, og elevane må kunne målast opp mot kvarandre etter poeng for å kunne halde system i opptaket til den vidaregåande skulen (Opplæringslova, 2006, §6-21). Kan slik vurdering retta mot ferdige produkt verke hemmande på fleire musikk lærarar? Ein har svært avgrensa tid til å oppnå alle kompetansemåla i LK06, og eg ser føre meg at dette kan gå ut over elevane sine kreative prosessar, estetiske opplevingar og personlege uttrykk då lærarar ikkje klarer å finne rom for det i undervisningsopplegga. Dette er ikkje tilfelle for alle musikk lærarar sjølv sagt, men eg trur dette er ei «felle» det er lett å gå seg fast i om ein ikkje er bevisst på det.

På ei anna side kan ein tenkje seg at musikkfaget har mykje rom for kreative undervisningsopplegg då musikkfaget ikkje er eit eksamensfag. Der er ingen ekstern vurdering av elevane si måloppnåing i faget, så på ein måte er der eigentleg rom for at lærarane kan gjere litt som dei vil i faget. Murphy (2007) hevdar at grunnskulelærarar ikkje har sett på vurdering som ein viktig del av musikkfaget, då musikk har blitt sett på som eit fag der barn er oppfordra til å leike og ha det kjekt med musikk (s. 361). Informantane mine meiner det heilt klart er viktig at elevane skal få utforske og oppleve musikk i skulen, men fokuset på vurdering er like stort i musikkfaget som i andre fag, om ikkje meir. Lærer 2 seier at ho legg like mykje energi og fokus på vurdering og musikk som fag, som ho gjer med noko anna skulefag. Lærer 1 er einig og meiner dei gir like god og grundig vurdering i musikkfaget som i andre fag på skulen der han arbeider. Dei er altså ikkje einige i Murphy sitt utsegn om at vurdering ikkje blir sett på som ein viktig del av musikkfaget, heller tvert imot.

5.2 Vurderingsgrunnlag

Den største faktoren som påverkar lærarane si vurdering er Kunnskapsløftet LK06. Det er kompetansemåla i LK06 som er grunnlaget for vurdering, men lærarane arbeider likevel ulikt

i måten dei dokumenterer arbeidet og resultata til elevane opp mot kompetansemåla. I følge opplæringslova (2006, jf. §3-3, §3-16, §3-17 og §3-18) skal sluttvurdering i fag baserast på eit breitt vurderingsgrunnlag som samla uttrykker kompetansen eleven har i faget ved slutten av opplæringa. Kva som leggjast til grunn for «eit breitt vurderingsgrunnlag» er ikkje definert.

Begge informantane seier at dei nyttar både prøver og framføringar som dokumentasjonsgrunnlag for standpunktarakter i 10. klasse. Lærar 1 og kollegaene har på fast basis fire prøver i løpet av 10. klasse som leggjast til grunn for sluttvurderinga; speleprøve på gitar, lytteprøve, framvising av eigenkomponert dans og framvising av eigenkomponert rap. Lærar 1 synest at desse fire ulike prøvene gir eit ganske breitt bilete av elevane sin kompetanse innan musikk. Armstrong (2003) anbefalar å leggje vekt på observasjon i vurderingsarbeidet, i tillegg til dokumenterte framføringar og munnlege og skriftlege testar som Lærar 1 beskriv frå sin praksis (Sætre & Salvesen, 2013, s. 77). Dette er noko Lærar 2 seier ho gjer i sin vurderingspraksis. Som ein del av sluttvurderingsgrunnlaget observerer ho kor aktive elevane er i timane, sjølv om ho ikkje kan setje vurderinga ut frå elevane sin innsats (Opplæringslova, 2006, §3-3). Utdanningsdirektoratet skriv at lærarane heller ikkje har lov til å trekkje inn elevane sine utviklings- og læreprosessar, sjølv om kompetanse som kjem fram i løpet av opplæringa skal vere del av grunnlaget for sluttvurderinga (Udir, 2018). Igjen kjem ein tilbake til syn på vurdering. Er ein oppteken av å motivere elevane og læreprosessen, eller skal ein fokusere på læreproduktet? Ein kan ha ein elev med høg måloppnåing i gitarspeling på skulen, men som yt dårleg innsats i timane fordi han/ho allereie kan spele gitar og dermed synest undervisninga er keisam og uinteressant. Samstundes kan ein ha elevar med låg måloppnåing men som legg ned mykje innsats og jobbar hardt for å lære seg å spele gitar. Det er utfordrande å skulle vurdere elevar, og det er ikkje like svart og kvitt som lovverket vil ha det til.

5.2.1 Ressursar

Føresetnadene i skulane varierer alt i frå kompetansen til dei lærarane som er ved skulane, til dei materielle ressursane som er tilgjengelege. Sjølv om Lærar 1 har høg kompetanse innan gitarspel, så er han likevel avhengig av at skulen har tilgang på nok gitarar til elevane for at han skal kunne ta i bruk denne kompetansen. Det er vanskeleg å undervise gitarspel utan gitarar å spele på. Lærar 1 har også moglegheit å nytte iPad i si undervisning, noko som har vist seg å vere eit godt hjelpemiddel i vurderingsarbeidet. Tidlegare i drøftinga har eg lagt fram viktigheita av å ha kollegaer å samarbeide med og den tryggleiken som oppstår når ein

er fleire om noko (sjå 5.1). At ein har fleire musikk lærarar å spele på er dessverre ein ressurs som ikkje alle skular har tilgjengeleg. Der er fleire årsaker til variasjonen på ressursar mellom skulane, men som med det meste anna her i verda handlar det ofte om pengar og økonomi. Vi har allereie stadfesta at musikkfaget ofte blir nedprioritert og sett på som eit mindre viktig skulefag hjå skuleadministratorar (Murphy, 2007, s. 361), noko som mange stader vert reflektert i innkjøpsbudsjetta i kommunar og skular. Denne økonomiske sida av skulen er ikkje noko eg vil drøfte i mi oppgåve, men ein kan slå fast at dette også er ein faktor som påverkar musikkfaget. Føresetnad for god vurdering er god undervisning, og for å kunne gi god undervisning er ein avhengig av undervisningsmateriell.

For å gi god undervisning er ein også avhengig av tilstrekkeleg med tid. Å få nok tid er ei kjend utfordring for begge informantane mine. Musikkfaget er ein stort fag der ein skal gjennom både musikkhistorie, musikkteori og praktisk utøving av dans og instrumentspel, og det er utfordrande å få nok tid til å rekke over alt når ein berre har 45 minutt i veka til rådighet. Lærar 2 ønskjer å kunne gi elevane i 10. klasse moglegheit å vise forbetring og utvikling etter 3 år med framovermeldingar og ha dette som grunnlag for sluttvurderinga. Opplæringslova seier at sluttvurderinga skal vise eleven sin kompetanse ved slutten av opplæringa (2006, §3-17), men Lærar 2 seier det er utfordrande å få tid til alt det siste halve året i 10. klasse. At tida ikkje strekk til er nok ei kjend problemstilling for mange lærarar, men eg trur nok mange musikk lærarar kjenner litt ekstra på tidspresset. I verste fall kan tidsklemma føre til at all undervisning blir fokusert mot å samle inn vurderingsgrunnlag i form av prøver og framføringar. Eg trur ofte at musikk timane då kan bli svært einsformige og teoretiske der ein misser kreativiteten og musikkgleda til elevane. På sett og vis stiller eg meg kritisk til bruken av sluttvurdering i musikkfaget fordi eg trur det tar mykje fokus. For meg er musikkfaget forbunde med kreative prosessar, personleg uttrykk og utvikling og estetiske opplevingar, og som Costantino og Bresler (2010) seier så opplevast det litt vanskeleg eller meiningslaust å skulle vurdere ein elev si læring eller kvaliteten på læringsutbyttet (Vinge, 2014, s. 35).

6. Konklusjon og oppsummering

I den kvalitative intervjuundersøkinga ønskte eg å undersøke i kva grad musikkfaget er avhengig av individuelle lærarkrefter og skulen som organisasjon, og få svar på problemstillinga: «Kva faktorar påverkar vurderingspraksisen til musikk lærarar i ungdomsskulen?».

Undersøkinga bekreftar at det finnst individuelle skilnader mellom skular og lærarar. Lærarar har ulik kompetanse å vise til, og skular har ulikt syn på verdien av faget. I tillegg opnar Utdanningsdirektoratet for individuell tolking i måten dei skriv om vurdering og korleis dei har utforma kompetansemåla i læreplanen. I undersøkinga var det verdifullt å få intervjuva to ulike lærarar frå to ulike skular. Å vere lærar med aleineansvar for all musikkundervisning på ein skule gir andre utfordringar enn om du er lærar på ein skule med fleire musikk lærarkolleagaer som du kan samarbeide med. Å vere fleire lærarar om eit fag gir ein heilt spesiell tryggleik som ein ikkje har om ein er aleine.

Der er tydeleg fleire faktorar som påverkar vurderingspraksisen til musikk lærarar i ungdomsskulen. Det å ha andre med innblikk i faget å støtte seg på og samarbeide med påverkar både planleggings- og vurderingspraksis. I tillegg er sjølv sagt Kunnskapsløftet LK06 den største rammefaktoren for vurderinga. Kompetansemåla er ramme for heile faget, og er det som definerer innhaldet i faget og det som skal vurderast opp mot. Elles pregar også den overordna faktoren *ressursar* både faget og vurderingspraksisen ved skulane. Som sagt er storleiken på kollegiet ein viktig faktor, men også tilgangen på arbeidsverktøy og undervisningsmateriale påverkar vurderingspraksisen til lærarane. Lærar 1 har nyleg fått tilgang på eit classesett med iPadar som lettar vurderingspraksisen hans, noko Lærar 2 ikkje har tilgang på. Ho må då heller nytte andre konvensjonelle metodar for å samle inn vurderingsmateriale. I tillegg ser ho på utfordringar knytt til tidsaspektet musikkfaget er tildelt i skulen. Ein skal ha nok tid til å gjennomføre ønskt undervisning i tillegg til å hente inn eit breitt vurderingsgrunnlag for standpunktkarakteren i 10. klasse.

Før eg starta med denne undersøkinga tenkte eg at nokre musikk lærarar kanskje tok lettare på musikkfaget fordi der ikkje arrangerast avsluttande eksamen i faget. Det var av interesse å undersøke om musikkfaget blir påverka av å ikkje vere eit eksamensfag. Etter å ha snakka med informantane mine er eg av oppfatning av at dette absolutt ikkje stemmer, og er trur at eksternt vurdert eksamen kanskje kunne fungert som ei kvalitetssikring av musikkundervisninga i skulane. For mange lærarar så trur eg at eksternt vurdert eksamen

kunne gitt lærarane stadfesting på at jobben dei gjer ein god jobb. Slik det er no trur eg mange stressar med å få tilstrekkeleg med dokumentert vurderingsgrunnlag, og at fokuset på sluttvurderinga kjem i vegen for undervisningspotensialet som eigentleg litt i faget. At ein skal ha sluttvurdering i faget trur eg ikkje alltid er heldig og eg veit ikkje om ein avsluttande eksamen hadde vore ein fordel for faget. Samstundes trur eg at trusselen om ein avsluttande eksamen hadde verka skjerpande på fleire elevar, og kanskje musikkfaget på den måten hadde fått litt meir fokus?

Denne undersøkinga er gjort i lys av den noverande læreplanen. Den nye læreplanen er under utarbeiding og vil tre i kraft ved skulestart i 2020. Musikkfaget skal då bli mindre teoretisk og det skal leggjast meir vekt på at elevane skal spele, lage og oppleve musikk (Regjeringen, 2018). I den nye læreplanen som er ute på høyring står det at sluttvurderinga skal vektleggje elevane sitt utøvande og skapande arbeid, og kompetansemåla fokuserer på at elevane skal utforske og drøfte i mykje større grad enn før (Udir, 2019). Det blir opp til framtida å vise om dei nye læreplanane vil gjere vurderingspraksisen enklare for lærarane, men eg håpar at den nye læreplanen kan vere med å løfte musikkfaget sin status. Musikk er viktig.

Litteraturliste

- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen – på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2014). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm
- Murphy, R. (2007). Harmonizing assessment and music in the classroom. I L. Bresler (red.) *International handbook of research in arts education* (volume 16, s. 361-379). Nederland: Springer
- Opplæringslova (2006). *Forskrift til opplæringslova – kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring* (2006-06-23-724). Henta frå: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Regjeringen (2018, 26. juni). *Fornyer innholdet i skolen* [Pressemelding]. 26.06.2018 henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-er-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606072>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sætre, J. H. (2013). Vurdering. I J.H. Sætre & G. Salvesen (red.) *Allmenn musikkundervisning* (1. utg., s. 73-86). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Utdanningsdirektoratet (2018, 11. juni). *Kva er nasjonale prøver?*[artikkel] henta 11.04.19 frå: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i kunst og handverk*. Henta frå: <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Hele/Timetall>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i matematikk*. Henta frå: <https://www.udir.no/kl06/mat1-04/Hele/Timetall/?read=1&lplang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i musikk*. Henta frå:

<https://www.udir.no/k106/MUS1-01/Hele/Timetall>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i musikk etter 10. årstrinn*. Henta 10.04.19 frå:

<https://www.udir.no/k106/MUS1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i norsk*. Henta frå:

<https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Timetall>

Utdanningsdirektoratet (2018, 11. april). *Standpunktvurdering* [artikkel]. Henta 24.03.19 frå:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/>

Utdanningsdirektoratet (2015, 7. oktober). *Vurdering for læring – om satsingen* [artikkel].

Henta 24.03.19 frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>

Utdanningsdirektoratet (2019, 18. mars). *Høring – læreplan i musikk*. Henta frå:

<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/345?notatId=671>

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

Vedlegg 1:

Semistrukturert intervju

Innleiing (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 80):

- Presenter deg
- Informere om formålet med intervjuet
- Korleis vil eg dokumentere intervjuet, kva skjer med datamaterialet etter avslutta prosjekt
- Informere om informantane sin rett til å avbryte intervjuet når som helst utan å måtte grunngje kvifor
- Kor lenge vil intervjuet vare?
- Noko du lurar på?

Innhenting av bakgrunnsinformasjon:

- Kjønn & alder:
- Utdanning & tal år i yrket:

Målet med oppgåva vil vere å innhente kunnskap om korleis musikk lærarar set sluttvurdering i 10. klasse.

- 4) Korleis gjennomfører du (lærarane) vurderinga reint praktisk?
- 5) Kva reknar du som det viktigaste vurderingsgrunnlaget i høve til læreplanen?
- 6) Kva kompetansemål fokuserer du på, og kva tonar du ned? Kvifor?
- 7) Kva utfordringar ser du sjølv med vurderingspraksisen, og kva synest du fungerer?
- 8) Trur du faget og vurderingspraksisen vert påverka av å ikkje vere eit eksamensfag?

Vedlegg 2:

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

«Sluttvurdering i musikkfaget»

Bakgrunn og føremål

Som ein del av mi bachelorgrad i faglærer i musikk ved Høgskolen på Vestlandet held eg på med ei bacheloroppgåve som tek føre seg musikk lærarar sin sluttvurderingspraksis i 10. klasse. Sidan du har erfaring med denne typen arbeid, ønskjer eg å spørje deg om du kan delta i ei lita undersøking, som tar for seg dette temaet. Som lærar treng du ingen forkunnskapar om prosjektet.

Kva inneberer deltaking i studien?

Undersøkinga vil gå føre seg som eit intervju med spørsmål knytt til din eigen og skulen sin vurderingspraksis. Intervjuet vil vare i 15-20 minutt.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Du vil bli fullstendig anonymisert i undersøkinga, og ingen skal kunne identifisere deg i publikasjonen av forskinga. Dersom du skulle sei noko som er privat eller som kan røpe noko om deg sjølv eller elevane dine, vil eg i transkriberingsprosessen sørge for at dette ikkje blir tatt med. Prosjektet skal etter planen avsluttast juni 2018.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi noko grunn.

Prosjektleder
Sigrun Gjelsvik
sigrun.g@hotmail.com

Rettleiar
Bendik Fredriksen
bendikf@oslomet.no

Samtykke til deltaking i studien

Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)