



# MASTEROPPGAVE

Musikk som eksamensfag?

- Ulike holdninger og syn på musikkfaget i høring om eksamen

Music as an exam subject?

- Different attitudes and views on the music subject in a consultation about assessment in music

**Ann-Kristin Børtheim**

Grunnskolelærerutdanningen 5-10

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for kunstfag/MGUMU550

Innleveringsdato 16. mai 2022

## Forord

Da jeg først begynte på lærerutdanningen, var jeg i en helt ny by langt nord i landet, og tenkte lite over hva min masteroppgave skulle handle om. Jeg startet denne utdanningen i Bodø, og har fullført de neste årene ved Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen. Når jeg nå tenker tilbake, synes jeg årene har gått fort. Jeg har flyttet på meg flere ganger, og det siste semesteret er jeg i Haugesund, men har likevel fått god oppfølging fra Bergen. Fem år er gått og jeg er klar for et nytt kapittel i livet.

Jeg har både vært usikker, irritert og gravd i kjelleren etter motivasjon til å fortsette med vanskelige oppgaver i utdanningen. På den andre siden har jeg også opplevd mestring, kjent på lettelse når jeg får ting unnagjort og hatt gode stunder. Alle disse følelsene har jeg også kjent på under skrivingen av masteroppgaven.

Jeg ønsker derfor spesielt å takke min veileder Odd Torleiv Furnes for jobben du har lagt ned for å hjelpe meg. Alle mennesker har sine utfordringer, og en av mine i forhold til oppgaveskriving er at jeg har dysleksi. Til tross for at jeg ikke har krav på tilpasninger, vet jeg at du har hatt et ekstra øye med mine formuleringer og skrivefeil når du har lest gjennom det jeg har skrevet. Måten du har veiledet meg på har vært tydelig, strukturert og motiverende. Gode ord, bekreftelser på at jeg er på riktig vei og gode innspill til forbedring har jeg satt stor pris på.

Videre ønsker jeg også å takke Silje Onsrud Valde, Øystein Røsseland Kvinge og Tine Grieg Viig fra musikkavdelingen ved Høyskolen på Vestlandet, campus Bergen, som også har bidratt med gode innspill og forklaringer på ulike problemstillinger underveis i masterarbeidet. Jeg takker også venner, familie og kjæreste som både har oppmuntret meg i nedgangstider, og bidratt med både gode ord og alvorsord for å støtte meg i mitt arbeid. Ikke minst har flere gode venner og familiemedlemmer vært med i ulike diskusjoner og lest gjennom oppgaven til hjelp med å oppklare uklarheter. Tusen takk alle sammen.

*Haugesund, 16.mai 2022*

*Ann-Kristin Borthheim*

## Sammendrag

Denne studien ser på ulike argumenter for og mot det å innføre eksamen i musikkfaget på 10. trinn. Jeg har gjort en dokumentanalyse, med en hermeneutisk tilnærming, av høringen om forslag til endringer i bestemmelser om vurdering, som regjeringen publiserte 14. januar 2020. Den inkluderer et forslag om det skal innføres eksamen for de praktiske og estetiske fagene, som også omfatter musikkfaget. Høringen består av fire deler med flere spørsmål per del. Jeg har valgt å begrense oppgaven ved å fokusere på spørsmålene under del 3, punkt 4.18. Det er spørsmål om det er hensiktsmessig å innføre eksamen på 10. trinn i de praktiske og estetiske fagene, samt samme spørsmål opp mot musikkfaget spesielt (Utdanningsdirektoratet, 2020b, del 3 - punkt 4.18).

Argumentene som kommer frem omhandler for det meste enten det å bevare musikkfagets egenart, administrative og økonomiske utfordringer eller fokuserer på elevene. Flere av dem som stemmer for å innføre eksamen har også forutsetninger eller krav som må iverksettes dersom dette skal bli en realitet. I tillegg er det flere som mener eksamensformen ikke er bra nok for musikkfaget, og det er kommet flere forslag som, ifølge dem, egner seg bedre.

Jeg ønsker også å koble argumentene som kommer frem opp mot legitimering av musikkfaget. Derfor er det naturlig at teorier angående legitimering er sentralt. I tillegg har jeg brukt teorier rundt kunnskapsformer i musikkfaget og musikk som estetisk fag. Læreplanen i musikk, strategien for å styrke de praktiske- og estetiske fagene, Rambøll-rapporten om utprøving av eksamenslignende prøver og oppsummeringer regjeringen har kommet med angående høringen er også viktige dokumenter. De gir en oversikt over hva musikkfaget handler om, hvilke forslag som kommer frem og hva det å innføre eksamen innebærer.

Jeg både tror og håper at flere vil få bredere kunnskap over de ulike synene folk har på musikkfaget ved å lese denne studien. Dette vil, etter min mening, bidra til at en møter andre med et mindre snevert syn på musikkfaget. Det kan også hjelpe til å forstå andres holdninger og følelser knyttet til musikk, som igjen kan bidra til bedre forståelse for andres prioriteringer.

## Abstract

This study looks at different arguments for and against introducing a 10th grade music exam. I have analyzed, with a hermeneutic approach to the analysis, the consultation on proposed amendments to the assessment provisions published by the Government on 14 January 2020. It includes a proposal to introduce the exam for the practical and aesthetic subjects, which also includes the music subject that is my focus area. The hearing consists of four parts, and several questions per part. I have chosen to limit the assignment by focusing on the questions under part 3, paragraph 4.18. There are questions about whether it is appropriate to introduce the 10th grade exam in the practical and aesthetic subjects, as well as the same questions in particular towards the music subject (Utdanningsdirektoratet, 2020b, part 3 - paragraph 4.18).

The arguments that emerge often deal with either preserving the uniqueness, logistics and financial challenges of the music subject, or focusing on the pupils. Many of those who are in favor of introducing the exam also have prerequisites or requirements that must be implemented if this is to become a reality. In addition, there are several who believe that the form of the exam is not good enough for the music subject, and several suggestions have been made that, according to them, are better suited.

I also want to link the arguments that come up against the legitimization of the music subject. Therefore, it is natural that theories regarding legitimation are central. In addition, I have used theories of knowledge forms in the music subject and music as an aesthetic subject. The curriculum in music, the strategy for strengthening the practical and aesthetic subjects, the Rambøll report on testing exam-like tests and summaries the government has made regarding the consultation are also important documents. With them, we can get a complete picture of what the music subject is about, what proposals are coming forward and what introducing the exam entails.

I believe and hope that more people will gain broader knowledge about the different views people have about music as a subject in school by reading this study. This will, in my opinion, help to meet others with a less narrow view of the music subject. It can also help to understand other people's attitudes and feelings related to music, which in return can contribute to a better understanding of the priorities of others.

# Innhold

Forord .....	II
Sammendrag .....	III
Abstract .....	IV
Innhold .....	V
1 Innledning .....	1
1.1 Tema og problemstilling .....	1
1.2 Formål .....	3
1.3 Tidligere forskning .....	3
1.4 Masteroppgavens oppbygning .....	5
2 Teori .....	7
2.1 Hermeneutisk tilnærming .....	7
2.1.1 Hermeneutikk i dokumentanalyse .....	9
2.1.2 Min forforståelse iht. temaet .....	9
2.2 Dokumenter og dokumentanalyse .....	10
2.3 Musikkfagets egenart .....	11
2.3.1 Kunnskapsformer i musikkfaget .....	12
2.3.2 Musikk som et estetisk fag .....	14
2.4 Vurdering .....	16
2.4.1 Didaktisk modell for vurderingspraksis .....	18
2.5 Legitimering .....	19
2.5.1 Musikkcentrert legitimering av musikkfaget .....	20

2.5.2	Individsentrert legitimering av musikkfaget .....	21
2.5.3	Samfunnssentrert legitimering av musikkfaget .....	21
2.6	Oppsummering av teorikapitlet .....	22
3	Metode .....	24
3.1	Data, empiri .....	24
3.2	Fremgangsmåte .....	25
3.2.1	Første omgang av dokumentanalysen .....	25
3.2.2	Andre omgang av dokumentanalysen .....	27
3.3	Kvaliteten av forskningen .....	30
3.3.1	Validitet og reliabilitet.....	30
3.3.2	Etiske refleksjoner .....	31
3.4	Oppsummering av metodekapitlet .....	32
4	Analyse.....	33
4.1	Statistikk .....	33
4.2	Musikksentrerte argumenter .....	34
4.2.1	Argumenter for å innføre eksamen.....	34
4.2.2	Argumenter mot å innføre eksamen.....	35
4.3	Individsentrerte argumenter .....	38
4.3.1	Argumenter for å innføre eksamen.....	38
4.3.2	Argumenter mot å innføre eksamen.....	39
4.4	Lærerforutsetninger og rammefaktorer.....	42

4.4.1	Argumenter for å innføre eksamen.....	42
4.4.2	Argumenter mot å innføre eksamen.....	44
4.5	Oppsummering av analyse kapitlet .....	47
5	Diskusjon.....	48
5.1	Musikksentrerte argumenter .....	48
5.1.1	Skaperglede, kreativitet og utforskertrang .....	49
5.1.2	En eksamen vil være styrende for pensum .....	50
5.1.3	Vurderingspraksisen i musikkfaget .....	53
5.1.4	Selve eksamenssituasjonen.....	54
5.2	Individsentrerte argumenter .....	57
5.2.1	Elevenes mentale helse.....	57
5.2.2	Elevenes motivasjon.....	60
5.2.3	Elevenes rett til å opplæring .....	62
5.2.4	Konsekvenser for elevene .....	63
5.3	Lærerforutsetninger og rammefaktorer.....	65
5.3.1	Konsekvenser for faget.....	65
5.3.2	Lærerens forutsetninger .....	68
5.3.3	Fagets rammefaktorer.....	69
5.4	Sammenhenger.....	71
5.4.1	Sammenhenger mellom kategoriene.....	71
5.4.2	Min studie opp mot avgjørelsen om å ikke innføre eksamen i musikkfaget .....	73

5.5	Oppsummering av diskusjonskapitlet .....	74
6	Avslutning .....	76
6.1	Hva kan forskes videre på? .....	76
6.2	Oppsummering og konklusjon.....	76
7	Referanser.....	80
8	Tabelliste.....	84



# 1 Innledning

## 1.1 Tema og problemstilling

Elever på 10. trinn skal i dag ha to eksamener på vårsemesteret. Den ene er en sentralt gitt skriftlig eksamen i enten matematikk, norsk eller engelsk. Det er Utdanningsdirektoratet som har ansvar for denne. Den andre eksamenen er en lokalt gitt muntlig eksamen som de ulike kommunene har ansvar for. I den muntlige eksamen kan elevene bli trukket opp i de andre fagene, med unntak av de praktiske og estetiske fagene (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Musikk, musikk samisk, kroppsøving, mat og helse, mat og helse samisk, kunst og håndverk, duodji, og drama og rytmikk er fagene elevene på 10. trinn ikke kan trekkes ut til å ha eksamen i (Utdanningsdirektoratet, 2020b, del 3 - punkt 4.18).

Fagfornyelsen er en fornyelse av kunnskapsløftet, som var reformen i grunnskole og videregående opplæringen med start høsten 2006. Bakgrunnen for fagfornyelsen startet tilbake i 2013 da stortingsmelding 20, På rett vei, kom. Den var en av to stortingsmeldinger fra våren 2013 som skulle «bidra til å ruste opp Norge som kunnskapssamfunn og til at hvert enkelt menneske lykkes bedre» (Meld. St. 20, 2012-2013, s. 3). I juni 2013 oppnevnte regjeringen et utvalg. De skulle vurdere grunnopplæringens fag opp mot fremtidens samfunn- og arbeidslivs krav til kompetanse. Utvalget, Ludvigsen-utvalget, fikk navn etter sin leder Sten Ludvigsen, og la frem en delutredning NOU 2014:7, som var grunnlaget for sluttrapporten NOU 2015:8. Ludvigsen-utvalgets to utredninger førte videre frem til stortingsmelding 28; Fag – Fordyping – Forståelse, som igjen var grunnlaget for fagfornyelsen som ble tatt i bruk fra høsten 2020. Stortingsmelding 28 legger frem forslag til hvordan innholdet i grunnskolen og videregående opplæring skulle fornyes (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 5).

I forbindelse med fornyingen av innholdet i blant annet grunnskolen, fikk Utdanningsdirektoratet et oppdrag. Gjennom oppdraget ba Kunnskapsdepartementet Utdanningsdirektoratet blant annet om å «vurdere og beskrive pågående prosesser i arbeidet med å utvikle kvalitet på standpunktvurdering og eksamen [...]», og å «vurdere behovet for nye tiltak som kan bidra til økt kvalitet». Som en del av dette, organiserte Utdanningsdirektoratet en utprøving med en eksamenslignende prøve i de praktiske og

estetiske fagene. Utprøvingen ble gjennomført med frivillige deltakere skoleåret 2017-2018 og 2018-2019. Rambøll har også bistått med å samle inn og oppsummere deltakernes erfaringer fra utprøvingen (Rambøll, 2019, s. 1).

Det ble nedsatt en eksamensgruppe i 2018 av kunnskapsdepartementet for å bistå utdanningsdirektoratet i arbeidet med et helhetlig eksamensordningssystem (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 3 & 6). Eksamensgruppa består av både forskere, lærerutdannere og representanter fra ulike parter som er involvert i fagfornyelsen. Med hensyn til eksamensgruppas vurderinger og anbefalinger, publiserte Utdanningsdirektoratet 14.januar 2020 en høring om endringer i bestemmelser om vurdering, eksamen og eksamensordninger i læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2020b, del 2 - punkt 2.1). Videre i oppgaven vil denne bli referert til som «høringen».

Et av forslagene Utdanningsdirektoratet fremlegger i høringen er å innføre eksamen i de praktiske og estetiske fagene på 10.trinn. Det vil si at også disse fagene kan bli en del av trekkordningen for den lokalt gitte muntlige eksamen. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, del 3 - punkt 4.18). Trekkordningen gjør til at elevene ikke kommer opp i alle fag, men blir fordelt, basert på tilfeldige valg (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Siden faget musikk er inkludert i dette forslaget, vekte dette temaet min interesse.

I denne oppgaven skal jeg derfor analysere høringssvarene som er kommet inn i forbindelse med spørsmålet om eksamen skal innføres i musikkfaget på 10.trinn. Da jeg bestemte meg for å undersøke dette nærmere, hadde ikke regjeringen tatt en avgjørelse. 29.06.2020 ble læreplanen i musikk oppdatert, og eksamensordningen var fastsatt av Kunnskapsdepartementet. De praktiske og estetiske fagene, deriblant musikkfaget, ble ikke en del av trekkordningen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 1 & 9). Til tross for at en beslutning er tatt, ser jeg det relevant å se nærmere på høringssvarene. Jeg ønsker å koble dem opp mot legitimeringsdiskusjonen, da høringssvarene gir et innblikk i ulike holdninger og verdier tilknyttet musikkfaget. Videre ønsker jeg derfor med denne studien å se hva andre mener er viktig å bevare eller fremme i musikkfaget. Med dette som bakgrunn ønsker jeg å finne mer ut av denne problemstillingen:

*Hvilke argumenter kan vi finne knyttet til høringens spørsmål om eksamen i musikkfaget for 10. trinn, og hvordan kan disse sees å representere ulike syn på legitimering av musikkfaget?*

## 1.2 Formål

Ifølge Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, u.åc. 4:35) går ikke elever på skolen for å primært bli vurdert, de går på skolen for å lære. I de nye læreplanene er det heller ingen krav om å legge til rette for spesifikke vurderingssituasjoner. Dette innebærer prøver og skriftlig arbeid (Utdanningsdirektoratet, u.åc. 4,30). Jeg synes derfor det var interessant at det ble lagt fram et forslag om å innføre eksamen i praktiske og estetiske fag, som er en spesifikk vurderingssituasjon.

Forslaget med å innføre eksamen i musikkfaget på 10.trinn ga meg en negativ reaksjon. Det første spørsmålet som dukket opp i mitt hode var; «Hvorfor?». Jeg kunne ikke se særlig mange positive argument for å innføre eksamen og reaksjonen min gjorde meg enda mer nysgjerrig på hvilke reaksjoner andre har til dette forslaget. Jeg kom frem til at det både er interessant og viktig at jeg utvider min forståelse knyttet til ulike verdier rundt musikkfaget. Ved å finne ut av hvilke argumenter som kommer frem, både for og mot det å innføre eksamen i praktiske og estetiske fag, kan jeg koble dette opp mot hvordan andre legitimerer musikkfaget. For min egen del håper jeg at det å dykke i dette temaet vil gjøre at jeg vil, i en større grad, møte både elever, foreldre og kollegaer med en bedre forståelse for deres prioriteringer og følelser som utspiller seg når jeg skal jobbe som musikk lærer i skolen.

## 1.3 Tidligere forskning

Da denne studien baserer seg på en høring om eksamen i musikkfaget skal innføres, er det interessant å se om det er tidligere forskning som omhandler gjennomføring av eksamen tilknyttet musikkfaget. I tillegg er eksamen en vurderingsform, som gjør til at tidligere forskning angående vurdering i musikkfaget er relevant for studien. Videre ønsker jeg også å se hvor min studie plasserer seg i forhold til legitimeringsdebatten om musikkfaget.

Utdanningsdirektoratet hadde en utprøving med eksamenslignende prøver i de praktiske og estetiske fagene på 10.trinn for å hente inn erfaringer slik at det kunne bli tatt en beslutning om fagene skulle bli en del av trekkfagordningen. I tillegg skulle de finne ut av hvilken eksamensform det eventuelt skulle bli, og prøvde dermed ut to ulike eksamensformer. Den ene formen som ble prøvd ut var muntlig eksamen, med praktiske innslag. Denne

eksamensformen hadde 24 timers forberedelse og 30 minutter eksaminering. Den andre eksamensformen var muntlig-praktisk eksamen med inntil 48 timer forberedelsestid og 45 minutter eksaminering per elev. Det er kun sistnevnte eksamensform som er foreslått i høringen (Utdanningsdirektoratet, 2020b del 3 - punkt 4.18). Utprøvingen gikk over to år, og deltakerne var frivillig med i utprøvingen. I musikk ble det gjennomført seks eksamenslignende prøver (Rambøll, 2019, s. 3 & 10). I rapporten som ble lagt frem av Rambøll, tilknyttet utprøvingen for andre året, ble det opplyst at deltakernes erfaringer ble samlet inn gjennom en spørreundersøkelse, og med innspill og vurderinger i dialogmøte i etterkant av utprøvingen. På spørreundersøkelsen svarte 6 skoleledere, 4 lærere og 1 elev om musikkfaget. Det er flere som svarer på høringsdokumentet som har gått gjennom denne rapporten, og har kommentert i henhold til den. Det er imidlertid ikke noen andre enn Utdanningsdirektoratet som har gått gjennom høringsdokumentet jeg skal analysere i denne studien. Jeg har heller ikke funnet andre som har forsket på eksamen i musikkfaget. Det er kun uttalelser om ulike synspunkter, ikke forskning.

Når det gjelder vurdering i musikkfaget, har blant annet John Vinge forsket på dette. Han leverte sin doktoravhandling i 2014 ved Norges musikkhøgskole og tittelen på den var «Vurdering i musikkfaget». Problemstillingene han skal forske på i sin avhandling er «hvordan foregår vurdering i musikkfaget på ungdomsskolen?», «hvilke faktorer synes å betinge musikk lærernes vurderingspraksis?», «hvordan påvirker krav om vurdering musikk lærernes beslutninger om valg av musikkfaglig innhold og læringsaktiviteter?» og «hvilke holdninger har musikk lærere til vurdering i musikkfaget?». Videre påpeker Vinge at Norge og Skandinavia har få til ingen empiriske studier av vurdering i musikkfaget som var relevant for hans oppgave. Han nevner kun Olle Zandéns avhandling fra 2010. Zandén forsket da på kvalitetsoppfatninger og kriterier for vurdering av musikkfaget. Vurdering i musikk er imidlertid forsket mer på i USA og i Storbritannia, men på et høyere nivå enn grunnskole (Vinge, 2014, s. 5 & 37).

Etter 2014 har Tarald Nikolaisen skrevet en masteroppgave som omhandler hvordan man egentlig vurderer i musikkfaget. Hans problemstilling er: «hvilke vurderingspraksiser har musikk lærere på ungdomsskolen og hvordan påvirkes vurderingspraksisene av ulike rammefaktorer?» (Nikolaisen, 2020, s. 2). Nikolaisen dykker ned i hva vurderingspraksis betyr og bruker begrepene vurdering *av*, *for* og *som* læring. Han har brukt semistrukturerte

intervju av fem musikk lærere som metode for å samle inn data. I tillegg reflekterer han rundt hvordan vurdering blir påvirket av rammefaktorer. Flere av informantene hans inkluderte eksamen som en av rammefaktorene som påvirker lærerens vurderingspraksis (Nikolaisen, 2020, s. 47). Det viktig for meg å få frem at både min og hans studie omhandler vurdering og rammefaktorer. Slik jeg ser det er likevel forskjellen at han dykker mer ned i selve vurderingspraksisen der spørsmålet om eksamen skulle innføres er med på å påvirke hvordan lærerne vurderer i musikkfaget. Min studie handler mer om legitimeringsdebatten, men med et datamateriale som tar for seg både spørsmålet om eksamen, som er en vurderingssituasjon.

Legitimeringsdebatten i musikkfaget har også både Øivind Varkøy og Even Ruud uttalt seg om. De har begge både sett på legitimering av musikkfaget opp gjennom historien, og hvordan de ulike læreplanene har fremstilt musikkfaget. I dette arbeidet har de blant utviklet ulike kategorier som legitimeringsargumenter kan plasseres i. Dette har også Hanken og Johansen gjort. De har uttalt seg mye om legitimeringsdebatten i musikkfaget, men gjort lite forskning selv. De refererer mye til andre. Likevel ser jeg det relevant å bruke deres synspunkter, og nevner dem derfor også videre i studien. Kategoriene for legitimeringsargumenter som Varkøy, Ruud og Hanken og Johansen har utarbeidet vil bli presentert nærmere i kapittel 2.6.

#### **1.4 Masteroppgavens oppbygning**

Oppgaven har seks kapitler. Hvert kapittel er innledet med dets innhold og struktur. I tillegg har kapittel 2, 3, 4 og 5 oppsummeringer på slutten av kapitlene.

I innledningskapitlet, kapittel 1, presenterer jeg temaet, problemstillingen jeg har utarbeidet og formålet med oppgaven. I tillegg presenterer jeg tidligere forskning innenfor temaene eksamen, vurdering og legitimering. Videre i dette kapitlet presenterer jeg oppgavens oppbygning.

I kapittel 2, teorikapitlet, legger jeg frem ulike teorier som jeg har sett på som relevant for å belyse forskningen. Dette gjelder både det overordnede perspektivet, hermeneutikk, som jeg har hatt når jeg analyserte, og teorier rundt dokumenter og dokumentanalyse som er

metoden jeg har brukt i studien. I tillegg presenterer jeg andre teorier om musikkfagets egenart, vurdering og legitimering.

Metodekapitlet, kapittel 3, utdyper hvordan jeg har brukt metoden i min studie. Her presenterer jeg høringsdokumentet nærmere, og legger frem fremgangsmåten jeg har brukt for å samle inn dataen. I tillegg påpeker jeg kvaliteten ved min forskning, der jeg gjør rede for oppgavens validitet og relabilitet, samt mine etiske refleksjoner.

I kapittel 4, som er analysekapitlet, legger jeg frem mine funn. De blir presentert i ulike kategorier slik at det blir en oversiktlig presentasjon. I dette kapitlet har jeg også skilt argumentene til de som var for og de som var mot å innføre eksamen i musikkfaget på 10.trinn.

I diskusjonen, kapittel 5, går jeg nærmere inn på hvert enkelt argument som jeg har presentert i analysekapitlet. Spørsmålet om eksamen skulle innføres er nedtonet, og ser derfor etter om de som har uttalt seg i høringen fremmer samme budskap, til tross for at de er på ulike sider av eksamensspørsmålet. Jeg trekker inn både relevant teori, og mine egne refleksjoner til de ulike funnene.

I konklusjonen oppsummerer jeg studien, og gir forslag til hvordan det kan forskes videre på dette temaet. Referansene jeg har brukt er samlet til slutt, samt en liste over tabeller som er representert i oppgaven.

## 2 Teori

Forskning belyser virkeligheten ut fra et bestemt perspektiv. Nyeng viser til Werner Heisenberg (1901-1976 henvist i Nyeng, 2017, s. 11) som sier at «virkeligheten er utsatt for vår måte å spørre på», og at vi aldri får sett virkeligheten slik den er «i seg selv». Jeg ønsker å få mer innsikt innenfor et tema som forhåpentligvis vil utvide min forståelse av ulike syn på musikkfaget. Ved å gjennomføre en dokumentanalyse av høringen der Utdanningsdirektoratet fremlegger et forslag om innføring av eksamen i musikk, skal jeg undersøke argumentene som kommer inn. Hermeneutikk er det overordnede vitenskapelige perspektivet gjennom analysen. Jeg vil derfor presentere dette perspektivet i teorikapitlet. Jeg presenterer så teori rundt dokumenter og dokumentanalyse, som er metoden jeg bruker for å samle inn data. Videre legger jeg frem teori angående musikkfagets egenart, vurdering og legitimering.

### 2.1 Hermeneutisk tilnærming

Det å forske er å være rettet mot en del av verden ut fra en bestemt teori og i tråd med visse metodiske prinsipper. Vi som forskere må være obs på at måten vi ser og spør på, åpner for noe og stenger for noe annet (Nyeng, 2017, s. 12). Den overordnede vitenskapelige tilnærmingen jeg har hatt til denne forskningen er hermeneutikk som er en fortolkningslære, altså en filosofisk tenkemåte. Hermeneutikken hadde sitt utspring på 1800-tallet, og har blitt formet og videreutviklet av ulike filosofer, historikere og samfunnsforskere. Den oppstod som en reaksjon på positivismen, som et ønske om å etablere et selvstendig grunnlag for humanvitenskapene (Ruud, 2016, s. 238). Ifølge Nyeng (2017, s. 191) handler fortolkningslæren om «tolkning av mening og om forståelsens sentrale rolle i erkjennelsen». Videre skriver han at hermeneutisk syn på vitenskap bygger på to påstander:

1. Tolkning av meningsfenomener står sentralt i enhver vitenskapelig tilnærming til mennesket og
2. mennesket selv – inklusive slik det er i forskerrollen – er et fenomen som må tolkes ut fra sin tid og sine omgivelser (Nyeng, 2017, s. 192).

I påstand 1, er det å tolke meningsfenomener sentralt. Da siktes det til at en «forsøker å forstå forhold som er *frembrakt eller har oppstått ut fra en hensikt*». Meningsobjekter har altså en mening i bestemte sammenhenger, og et eksempel på dette er et flagg. For å vite at et tøyestykke er et flagg, må en forstå dets symbolikk (Nyeng, 2017, s. 193). Videre er tolkningsprosesser aldri fri for underliggende forutsetninger. De kan blant annet være knyttet til tiden vi lever i og perspektivet vi inntar. Påstand 2 sier at også forskeren selv må inkluderes i det som skal studeres. I motsetning til positivismen som mener at forskeren står utenfor og «titter inn», er det en hermeneutisk forståelse at forskeren ikke står utenfor. Forskeren går inn i det som skal studeres, og innholdet blir dermed også formet av måten det blir formulert på (s.195).

Da det å forstå mennesket er sentralt i hermeneutikken, er det nyttig å vite noe om hermeneutikkens menneskesyn. Sentralt i dette menneskesynet er at det forstår mennesket som tolkende skapninger. Det å tolke er ikke kun en metode som vi bruker bevisst og målrettet, men er også en medfødt tendens til å utfylle inntrykk som til slutt skal fremtre i meningsfulle helheter. Vi mennesker er sosiale skapninger som ønsker å forstå andre mennesker med deres motiver og hensikter. Vi bruker ubevisst mye hjernekapasitet til å tolke hva som foregår rundt oss. Dette gir oss muligheten til å fungere sammen med andre, men også muligheter for overtolkning og feilslutninger (Nyeng, 2017, s. 197).

Vi mennesker ønsker også at inntrykk vi får skal fremtre i meningsfulle helheter, men hermeneutikken har også et potensial til å gi oss konstruktiv motstand og øke vår selvbevissthet. Vi kan ende opp med å reflektere mer grunnleggende over det vi gjør og vår rolle i det hele (Nyeng, 2017, s. 200). Den hermeneutiske spiral handler om akkurat dette. Den viser en vekslning mellom del og helhet. Det vil si at en først går gjennom flere runder for å koble del og helhet til hverandre. Etter hvert blir en da i stand til å se sammenhenger og mønstre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 69). Når den kunnskapen vi allerede har blir satt inn i en ny sammenheng, gir det oss en ny forståelsesramme – en ny helhet. Men så kan vi også utvide denne helheten. Det er mange muligheter for å utvide helheten vår, og til slutt innser vi at «alt henger sammen med alt» (Nyeng, 2017, s. 202).

Filosofen Hans Georg Gadamer fremhever begrepet «forståelseshorisont» som vi tar med oss inn i enhver tolkningsprosess. Det er alle våre kunnskaper og holdninger vi bevisst og



ubevisst bringer meg oss som mennesker. Gadamer sin hermeneutiske grunntanke er at ingen forståelse starter på bar bakke. Den utløper fra en kulturell, intellektuell og individuell bakgrunn (Nyeng, 2017, s. 204). Et annet viktig begrep som er viktig for hermeneutikken, er det Gadamer kaller «forgripelsen av fullkommenhet». Den hermeneutiske tolkningssirkelen starter alltid med at vi forventer at for eksempel tekst eller et kunstverk skal gi god mening. Den tillitsfulle grunnholdningen vi møter det vi prøver å forstå med, gir oss en formening om at «teksten vet bedre enn vår for-mening egentlig vil tillate» (Gadamer, 2003 henvist i Nyeng, 2017, s. 204). Videre påpekes det at det er derfor at det å stille spørsmål står sentralt. Det å evne å sette spørsmål ved egne fordommer.

### *2.1.1 Hermeneutikk i dokumentanalyse*

Hermeneutikken bruker jeg som et overordnet vitenskapelig perspektiv for analysen av dokumentet. Som Asdal og Reinertsen (2021, s. 223 & 245) fremhever, handler det da om å forsøke å gjøre noe uforståelig, eller noe som er uklart, forståelig. Jeg ønsker altså å gi mening til teksten ved å «kle av» teksten og kunne nå til dens grunn. Teksten er menneskeskapt og resultat av handlinger. Jeg må da klarlegge intensjonene, de bakenforliggende grunnene til at teksten er blitt som den er. I tillegg skal jeg fokusere på hva teksten «gjør». Dokumenter har en betydning for samfunnet, for enkeltpersoner og har en viktig rolle i arbeidslivet. Ethvert dokument er et resultat av et arbeid, og kan fastslå et faktum, definere et tema, konkludere i et spørsmål, gripe inn i en pågående diskusjon eller etablere en ny situasjon (s.13). Hva dokumentet «gjør» handler derfor om å se på hva dokumentet bidrar til å endre på og hvordan det skaper nye sammenhenger (s.242).

### *2.1.2 Min forforståelse iht. temaet*

Analysen som blir tolket av meg, påvirkes av min forståelseshorisont. Derfor vil jeg uttale meg litt om min forforståelse i henhold til å innføre eksamen i musikk. Som tidligere skrevet, lurte jeg på hvorfor det å innføre eksamen på 10.trinn i musikkfaget i det hele tatt var et forslag. Ut fra mine erfaringer med eksamen kunne jeg ikke se at verken elevene eller faget kunne ha fordeler av å innføre det i musikk. Jeg synes derfor det var interessant å finne ut

andre synspunkt på dette temaet. Jeg er i utgangspunktet negativ til å innføre eksamen i musikk, men er nysgjerrig på argumentene som fremstilles både for og mot dette forslaget. I den forbindelse synes jeg det er viktig å respektere andres meninger. Argumenter fra begge sider skal diskuteres under diskusjonskapitlet, og jeg ønsker å være en nøytral part som ikke fremmer den ene siden mer enn den andre. Likevel kan vi ikke utelukke at jeg som forsker er med inn i det som forskes på, og at innholdet dermed blir formet av meg.

For å være en så nøytral part som mulig, er jeg bevisst på hvordan jeg bruker relevante dokument. For eksempel kom kunnskapsdepartementet med oppsummeringer tilknyttet høringen. Måten de har lagt frem argumentene og forslagene deres, bruker jeg som et sammenligningsmateriale til min egen tolkning og studie. I tillegg viser Rambøll rapporten (Rambøll, 2019) til ulike argument for og mot innføring av eksamen, samt forutsetninger som deltakerne mener burde iverksettes dersom dette skulle bli normalordningen i for skolene i Norge. I min studie er jeg derfor tydelig på hvilke argumenter som er en del av min egen forskning, og dermed også høringen, og hvilke som kommer frem i Rambøll rapporten tilknyttet utprøvingen.

## 2.2 Dokumenter og dokumentanalyse

Alle skriftkilder som er relevant for forskeren er dokumenter. Dokumentene kan både være offentlige og private, og kan ha mange former. For å nevne noen, kan et dokument for eksempel være et brev, dagbøker, artikler, bøker eller stortingsmeldinger (Christoffersen, 2017, s. 87). Asdal og Reinertsen viser til Suzanne Briet (1984-1989 henvist i Asdal & Reinertsen, 2021, s. 15) sin definisjon av et dokument:

*«Et dokument er ethvert konkret eller symbolsk tegn som har blitt bevart eller nedtegnet for det formål å representere, gjenskape eller påvise et fysisk eller intellektuelt fenomen»*

I denne definisjonen ligger det to sentrale verdier som er relevant i henhold til analysen jeg har gjennomført av høringen. Det første er at det som er nedtegnet i dokumentet har blitt bevart eller skrevet for en grunn. Forslagene Utdanningsdirektoratet har kommet med i høringen, er skrevet for å innhente informasjon før de behandler saken videre.

Høringssvarene gir mulighet for interesseorganisasjoner eller privatpersoner til å forsøke å

påvirke beslutningene politikerne skal ta (Stortinget, 2018).

Den andre sentrale verdien er at dokumentet knytter seg til noe utenfor seg selv (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 15). Angående høringen jeg har analysert knytter både forslagene i høringen og svarene seg til mange områder. Svarene trenger derfor ikke nødvendigvis å knytte seg til spørsmålet om eksamen skulle innføres eller ikke. Denne høringen påvirker ikke bare beslutninger politikerne skal ta. Den kan også, etter min mening, påvirke praksisen som lærere og elever har i hverdagen, og synet folk har til musikkfaget.

I min studie har jeg dokumentanalyse som metode for å samle inn data. Dokumentanalysen, nærmere bestemt innholdsanalysen har både en kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Innholdsanalyse er definert slik av Silverman: «Involves establishing categories and systematic categories are used in a particular item of text» (Silverman, 2010 henvist i Krumsvik et al., 2019, s. 185). Den kvantitative delen av en slik innholdsanalyse innebærer å se nærmere på hvor ofte for eksempel ord er nyttet i dokumentet. Dette kan være en indikator på hva som er mest vektlagt (Krumsvik et al., 2019, s. 185 & 186). Den kvalitative delen av innholdsanalysen ser på egenskapene ved dataen (Krumsvik et al., 2019, s. 186). Dokumentet sier noe om forfatterne og deres virkelighetsforståelse, samt får det frem meninger og faktabeskrivelser som forfatterne ønsker å presentere (Johannessen, 2018, s. 99).

Metodetrianguleringen jeg bruker i min innholdsanalyse er for å få kvantitativ data som gir en indikator på hvor mange som har svart på høringen, og for å se hvilke argument som veier tyngst. Jeg får også kvalitativ data der jeg tolker de ulike argumentene, og har sett etter budskapene de ulike fremmer. Under diskusjonsdelen reflekterer jeg rundt ulike perspektiver på hva de ulike argumentene kan innebære.

### **2.3 Musikkfagets egenart**

Ifølge Varkøy (2003, s. 97) har læreplanverket for den norske grunnskolen fra 1960 – 1997 vært preget av en begrepsbruk som knytter musikkundervisningen til musikkens middelfunksjon. Musikken bidrar altså til å fremme noe annet, som et middel for pedagogiske og oppdragelsesmessige formål. Dette er ikke fagets eneste funksjon, men et

sentralt aspekt ved læreplanenes forståelse av musikkens og musikkundervisningens funksjon. Øivind Varkøy skriver videre at det er viktig å fylle uttrykket «den musikalske erfaringens egenverdi», og setter søkelyset på at egenverdien er knyttet til den musikalske aktiviteten mennesker gjør sammen. Han argumenterer for gleden over den friheten som ligger i «formålsløse» aktiviteter, men er likevel oppmerksom på at det synes å være vanskelig at noe har verdi eller mening i seg selv. Visst den musikalske erfaringen ikke har egenverdi, ligger verdien et annet sted enn i erfaringen, som for eksempel i musikkens nytte (Varkøy, 2015, s. 120 & 121).

Musikkfagets relevans og sentrale verdier i læreplanen trekker frem at elevene skal utvikle kulturforståelse, og utvikle sine estetiske, kreative og skapende evner, samt kompetanse i blant annet spill, sang og dans. Vi kan også lese at faget gir elevene «grunnlag til å kunne delta i musikk i et livslangt perspektiv» og at musikkfaget også er sentralt for identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Det viktigste elevene skal lære i hvert fag er kjerneelementene som er beskrevet i læreplanen. Utviklingen av kjerneelementene var et forarbeid til utviklingene av læreplanene og kan inneholde både kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Musikkfaget har fire kjerneelementer. Det første kjerneelementet som er beskrevet i læreplanen for musikk (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2) er å utøve musikk. Elevene skal da være aktivt deltakende med stemme, kropp og instrumenter. Det neste kjerneelementet er å lage musikk. Elevene skal da både få omforme noe kjent, og sette sammen musikkens grunnelementer til noe nytt. Kjerneelementet som er beskrevet som nummer tre i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3) er å oppleve musikk. Her blir det lagt vekt på at elevene skal lytte aktivt og sansende. Målet er at elevene skal få en reflektert og utforskende tilnærming til musikkopplevelsen. Siste kjerneelement er kulturforståelse som fokuserer på hvordan sangen og musikken elevene både utøver, lager og opplever har betydning i kulturen den kommer fra (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3).

### *2.3.1 Kunnskapsformer i musikkfaget*

Det er et mangfold av kunnskapsformer som kan utvikles hos elevene, og hvilken form kunnskapen i et fag representerer, vil ha innvirkning på blant annet innholdet i undervisningen og hvilke metoder som blir brukt. I forbindelse med det å lære, vil jeg også trekke frem dybdelæring, som har fått en større plass i skolen. Det handler om å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det som er lært i nye situasjoner. Dette påpeker også Hanken og Johansen (2013, s. 194) gjennom det å ha kontroll over kunnskapen. Kan elevene for eksempel bruke kunnskapen de har lært uten at læreren er til stede? Et annet viktig aspekt ved kunnskapens funksjon i musikkfaget er at det er i vid forstand noe læreren bærer med seg. Det vil si at kunnskapen som læreren sitter med gjør både undervisningen mulig, men former den også. Dette er sammenlignet med andre fag der det ofte finnes et stort verbalisert og skriftlig kunnskapsgrunnlag. Læreren i musikkfaget blir kunnskapsagent som iscenesetter undervisning på vegne av bestemte ideer om blant annet kunnskap (Hanken & Johansen, 2013, s. 188 & 194). Jeg synes Hanken og Johansen (2013, s. 31) beskriver dette godt da de uttrykker at «det å kunne gjøre noe er noe annet enn å vite noe, det å kunne oppfatte et lydforløp er noe annet enn å sette ord på det». Et eksempel er taus kunnskap. Dette er kunnskap som en har uten at en nødvendigvis kan uttrykke den verbalt eller gjennom andre symboler, og er gjerne knyttet direkte til egne erfaringer (Hanken & Johansen, 2013, s. 192)

I henhold til å eventuelt innføre eksamen på 10. trinn i musikkfaget, ser jeg det relevant å undersøke hvilke kunnskaper elevene kan utvikle i musikkfaget. Jeg skal derfor trekke frem Gilbert Ryle sin kategorisering av kunnskapsformer med begrepsparene «Vite at» og «Vite hvordan» (Nerland, 2004, s. 47), og Frede V. Nielsen som hevder undervisningsfaget musikk hviler på en tredelt basis: ars-, scientia-, og håndverk og hverdagskultur dimensjonen (Hanken & Johansen, 2013, s. 31). Jeg synes de representerer kunnskapsformer i musikkfaget på to ulike, men gode måter.

Frede V. Nielsens modell har kunsten er i den ene enden, og vitenskapen i den andre. Kunsten, ars, omfatter vår umiddelbare, kroppslige eller sanseavhengige erkjennelse av musikken. Eksempler på denne dimensjonen av faget er praktiske erfaringer *med* musikk, og utøvelse og skapelse *av* musikk. På den andre siden finner vi scientia-dimensjonen i faget. Den omfatter den verbalspråklige, intellektuelle erkjennelsen. Det er altså forståelsen av musikk gjennom begreper og teorier. Dersom denne dimensjonen vektlegges, vil kunnskap

om musikk ha en stor plass. Midt imellom finner vi håndverk og hverdagskultur dimensjon, som er aspekter knyttet til kropp og instrument, som binder dimensjonene ars og scientia sammen (Hanken & Johansen, 2013, s. 31–32).

Gilbert Ryle kategoriserer kunnskapsformene med begrepsparene «vite at» og «Vite hvordan», hvor den sistnevnte formen ofte har kommet i skyggen av den første. Det å «vite at» er musikkfagets teoretiske side, også beskrevet som påstandskunnskap. Det å vite at tegnene på et noteark representerer en tone eller en akkord er et eksempel i musikkfaglig sammenheng. Det å «vite hvordan» er fagets praktiske side. Det er også beskrevet som blant annet ferdighetskunnskap, og er i musikkfaglig sammenheng for eksempel å vite hvordan noter kan spilles på instrument eller brukes i improvisasjon (Hallam, 1998 henvist i Nerland, 2004, s. 47).

### *2.3.2 Musikk som et estetisk fag*

Historisk sett ble begrepet erkjennelse delt i to av Aleksander Baumgarten, og skapte dermed begrepet estetikk. I motsetning til forstandsmessig erkjennelse, handlet da estetikk om vitenskapen om den sanselige erkjennelse. Det sanselige, det skjønne og kunst var tre adskilte disipliner som ble samlet i begrepet estetikk (Bale, 2008, s. 9). Opp gjennom historien har begrepet «estetikk» blitt ulikt tolket, men en tradisjonell oppfatning av begrepet har vært at det er «læren om det skjønne i kunsten». Dette kan sees på som at elevene for eksempel skal lære forskjellen på god og dårlig musikk. I dagens skole er det imidlertid ikke slik. Jean – Francois Lyotard lanserte «det sublimes estetikk» som utfordrer tankegangen om det skjønne. Utforskning av et bredt uttrykksregister og fokus på elevenes estetiske og personlige opplevelser har en sentral rolle i dagens forståelse av estetikkbegrepet (Hanken & Johansen, 2013, s. 177). Det er også andre som har påvirket og utviklet estetikkbegrepet. Immanuel Kant, John Dewey, Hans-Georg Gadamer og Pierre Bourdieu for å nevne noen (Bale, 2008, s. 6–8). Jeg skal ikke utdype mer om deres forståelse av estetikkbegrepet, men skal rette fokuset mer mot dagens forståelse av estetikkbegrepet og hvordan det er brukt i blant annet læreplanverket.

Elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang står det i

formålsparagrafen i opplæringsloven (1998, §1-1). De begrepene ser vi også igjen flere steder. Blant annet utdyper overordnet del dem som en del av skolens verdigrunnlag, som også skal være med på å prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Skapende læringsprosesser er en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling, samt at kreative og skapende evner beriker samfunnet. Gjennom sansing, tenking, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter skal elever få lære og utvikle seg. Dette er for å blant annet å løfte fram nye perspektiver og for den enkeltes personlige utvikling (s.7).

Skaperglede, engasjement og utforskertrang er også overskriften for strategien kunnskapsdepartementet (2019) har kommet med for å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen. Dette innebærer å styrke både innholdet, kompetansen, profesjonsfellesskapet i de praktiske og estetiske fagene, samt bedre rekrutteringen av lærere med riktig fagkompetanse. Strategien fremmer fagenes muligheter, egenverdi og betydningen av estetiske læringsprosesser og praktiske arbeidsformer i alle fag. I tillegg blir det påpekt flere utfordringer som regjeringen har ambisjoner om å forbedre ved å igangsette tiltak. Et av tiltakene for å sikre god sammenheng mellom læreplanene og vurderingsformene var å ha utprøvinger av eksamen i de praktiske og estetiske fagene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5 & 22).

I en studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene (Brekke & Willbergh, 2017) skriver de at man kan se tendenser til en økende interesse for de estetiske fagenes arbeidsformer, til tross for at de estetiske fagene mister terreng. Videre blir det sagt at både Ludvigsen-utvalget og flere stortingsmeldinger uttrykker at estetiske arbeidsformer bør være en del av undervisningen, men at studier definerer estetiske arbeidsformer som pedagogisk metode i tråd med UNESCOs definisjon, «learning through arts/culture». Arbeidsformene kan brukes på tvers av fag, og skiller seg fra undervisning i kunstoffagene da det å stille kunstneriske krav til pedagogikken ville vært urimelig (Hohr, 2015 henvist i Brekke & Willbergh, 2017).

Ut i fra hvordan informantene i studien har begrepsatt sin forståelse av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen, har Brekke og Willbergh (2017) kommet fram til at estetiske arbeidsformer innebærer frihet, fantasi og utfoldelse. Lærerutdannerne og

lærerstudentene som ble intervjuet beskrev frihet som at det blant annet ikke finnes en fasit, og det å skape opplevelser. Det må finnes rammer, slik at innholdet blir faglig korrekt, men frihetsaspektet forstås slik at de estetiske arbeidsformene er lekende og improviserte. Fantasispektet ved bruk av estetiske arbeidsformer oppsummeres med at kunnskapen blir omgjort til noe personlig, og begrensningen i fantasibruken er studentenes egne forventninger. De ønsker å skape noe som er «fint» eller ønsker å prestere, som kan være hemmende. «Slippe seg løs», «Tørre» og «komme ut av komfortsonen» er begreper informantene har brukt for å beskrive utfoldelsesaspektet i de estetiske arbeidsformene. Dette handler om å blottlegge følelsesmessige sider av seg selv, som igjen preger samholdet og sosialiseringen inn i et fellesskap. Ifølge studien (Brekke & Willbergh, 2017) må det være tilrettelagt for et læringsmiljøet preget av trygghet, toleranse og tillit for å kunne ta i bruk estetiske arbeidsformer.

## 2.4 Vurdering

Vurdering er et arbeid som er en del av musikk læreres jobb. Arbeidet innebærer å bedømme noe i forhold til visse kriterier. Kriteriene kan være skrevet ned og være kjent på forhånd, eller uuttalte og innebygget i lærerens forståelse (Hanken & Johansen, 2013, s. 121). Mange av argumentene som kommer frem i høringen omhandler hvilke ringvirkninger en vurderingssituasjon kan få for elever, samt praksisen til både faget og skolen. Derfor ser jeg det relevant å se hvordan læreplanen i musikk, overordnet del og andre relevante dokument fremstiller vurderingsarbeidet.

Overordnet del, som er en forskrift til opplæringsloven og en del av det nye læreplanverket, påpeker at vurdering av elevene skal fremme læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1 & 16). I tillegg skal vurdering bidra til lærelyst underveis, samt gi informasjon om kompetansen til elevene. Dette gjelder både underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Lærerne og skolen vurderer elevene konstant ved kartlegging og observasjon for å følge opp den enkelte elev. På den andre siden må behovet for god informasjon om elevens læring, og uønskede konsekvenser av ulike vurderingssituasjoner balanseres. Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) viser videre til at den enkeltes selvbilde kan svekkes, og utviklingen av et godt læringsmiljø



kan hindres ved uheldig bruk av vurdering.

I musikkfaget skal elevene få standpunktkarakter, men kan ikke trekkes ut til eksamen. Da musikkfaget kan avsluttes på et tidligere trinn enn 10.trinn, kan elevene få standpunktkarakteren enten på 10. trinn eller på det trinnet faget blir avsluttet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9). Den samlede kompetansen en elev har ved avslutningen av opplæringen skal standpunktkarakteren representere. Kompetansemålene i læreplanen for faget er grunnlaget for vurderingen, og eleven skal få vise kompetansen sin på varierte måter i løpet av opplæringen. Vurderingen læreren gjør skal ikke være påvirket av elevens forutsetninger, fraværet eller orden og oppførsel. Innsats skal være en del av vurderingen dersom dette står spesifikt i læreplanen for de enkelte fagene (Utdanningsdirektoratet, 2022a). I henhold til musikkfagets læreplan skal ikke innsats være en del av vurderingen for standpunktkarakter (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9).

En del av vurderingsarbeidet til blant annet musikk lærere er også underveisvurdering. Det er all vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen. Elevene skal delta i underveisvurderingen. Det innebærer å delta i vurderingen av eget arbeid, samt reflektere over egen læring og utvikling faglig sett. I vurderingsarbeidet underveis i opplæringen, må læreren være nøye på at elevene forstår hva de skal lære, og hva som forventes av dem. På andre siden igjen skal det også være tydelig hva de mestrer. Tilbakemeldingene læreren gir til elevene skal være råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin (Utdanningsdirektoratet, 2022b). En av tilbakemeldingene som elevene skal ha er halvårsvurderingen. Den er en del av underveisvurderingen, og er et stoppunkt i opplæringen som skal gi lærere og instruktører grunnlag for å justere den videre opplæringen. Dette kan gis både muntlig og skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Hanken og Johansen (2013, s. 122) hevder at god og jevnlig vurdering kan bidra til å øke elevenes motivasjon. Dersom elevene får tilbakemelding på hva som er bra, og hva som kan forbedres underveis i opplæringen, vil det bli lettere for å elevene å prioritere hvor de skal bruke krefter. Tilbakemeldingene vil være en ytre motivasjon som vil hjelpe elevene i gang med ulike oppgaver. Mossige og Bunting (2018, s. 118) trekker frem at elever som er eller oppfatter seg selv som nybegynnere på et område kan vi ikke forvente så mye indre motivasjon fra. De er ofte avhengig av ytre motivasjon for å gå løs på nye oppgaver, men

denne ytre motivasjonen reduseres med økende kompetanse på området.

Det som innebærer i sluttvurderingssystemet i Norge er både standpunktkarakter og eksamen. I musikkfaget er det standpunktkarakteren som er sluttvurderingen, som forutsetter stor tillit til lærerprofesjonen. Vurderingen skal være en samlet vurdering av elevenes kompetanse, ut ifra læreplanen. Opplæringen vil ikke være preget av eksamenspress, men læreren må ha tilstrekkelig grunnlag for å vurdere kompetansen og må gjerne da gjennomføre større arbeider og prøver. Et dilemma som blir trukket frem i henhold til å ikke ha eksamen i et fag omhandler at ulik praksis mellom skoler føre til urettferdighet. Dette kan videre føre til utfordringer i henhold til bruk av karakterene som grunnlag til opptak til høyere utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 39 & 41).

#### *2.4.1 Didaktisk modell for vurderingspraksis*

Vi kan bruke didaktiske modeller som et verktøy for å systematisere og se virkeligheten gjennom enkle skjematiske fremstillinger (Vinge, 2014, s. 93). Heimann/Schulz-modellen er et verktøy for lærerens konkrete planlegging *av* og refleksjon *om* egen undervisning. John Vinge, som har skrevet doktorgrad om vurdering i musikkfaget, har tatt utgangspunkt i denne modellen, og tilpasset den slik at den synliggjør tre ulike områder ved lærerens vurderingspraksis. Det er betingelsesområdet, beslutningsområdet og konsekvensområdet.

Betingelsesområdet består av lærerens forutsetninger, rammefaktorer og elevenes forutsetninger. Sistnevnte er tonet ned i modellen, da Vinge sin primære empiri omhandlet lærernes fortellinger og dokumenter. Lærerens forutsetninger består av en rekke kompetanser og erfaringer som både er knyttet til vurderingsfeltet, musikkfeltet og pedagogisk erfaring generelt. Rammefaktorer er inkludert da dette også vil, ifølge Vinge, påvirke lærerens vurderingspraksis (Vinge, 2014, s. 96). Rammefaktorene kan både sette betingelser og være det som gir muligheter for en virksomhet. Eksempler på rammefaktorer er fysiske rammer som plass til å for eksempel å danse, instrumenter og utstyr, samt oppbevaring til dem. I tillegg er det tids-, økonomiske og organisatoriske rammer. I tillegg til disse formelle rammene, finnes det også uformelle rammer. Det innebærer de uuttalte forventningene som kan komme fra for eksempel elever, foreldre, kollegaer eller

overordnende (Hanken & Johansen, 2013, s. 40).

Beslutningsområdet handler om beslutningene læreren må ta i henhold til vurderingsarbeidet, og beskriver prosessene og relasjonene mellom beslutningsområdet og konsekvensområdet. I denne kategorien er Vinge først og fremst opptatt av relasjonene mellom vurdering, intensjoner og aktiviteter. «Vurdering for læring» og vurderingsformer i tilknytning til læringsaktivitetene som blir gjennomført i undervisningen er to eksempler på beslutninger læreren må ta. På den andre siden kan også vurdering påvirke beslutninger om faglig innhold (Vinge, 2014, s. 96–97).

Konsekvensområde omhandler erfaringer, som Vinge mener bidrar til tankene, oppfatningene og holdningene til læreren, som igjen former deres forutsetninger. I modellen er dette uttrykt med pil mellom betingelsesområdet og beslutningsområdet. Vinge påpeker videre at det kan være andre forhold enn kun lærerens forutsetninger og rammefaktorene til undervisningen som virker inn på vurderingspraksisen. Hans mål var å *beskrive* musikk lærerens vurderingspraksis der modellens tre strukturområder fremstiller resultatet på en strukturell måte (Vinge, 2014, s. 97). I henhold til min studie, er denne modellen svært relevant i forhold til at lærerforutsetninger og rammefaktorer påvirker lærerens erfaringer. Dette vil jeg bruke videre i studien i forbindelse med dokumentanalysen.

## 2.5 Legitimering

Dårlige rammevilkår for kor- og korpsdrift, og lav prioritering av musikk i grunnskolen er to grunner for at behovet for å kunne begrunne hvorfor den musikkpedagogiske virksomheten har betydning for enkeltmennesker, samfunnet og i utdanning. Det å legitimere virksomheten betyr, i denne sammenheng, å argumentere for musikkens og den musikkpedagogiske virksomhetens rettmessighet og betydning. Det er mange måter å legitimere musikkpedagogisk virksomhet på, og hvilke argumenter en synes er viktigst, har sammenheng med musikkpedagogens grunnholdning til vesentlige spørsmål om verdien av musikkpedagogisk virksomhet (Hanken & Johansen, 2013, s. 165 & 166). Dersom vi ser på historien, har det blitt fremmet ulike argumenter. Blant annet Hanken og Johansen, Even Ruud og Øivind Varkøy har utarbeidet kategorier som representerer ulike type argumenter

for betydningen av musikken.

Varkøy (2015, s. 110) har oppsummert musikkpedagogiske legitimeringsargumenter, sett i et idéhistorisk perspektiv, i fire hovedkategorier. Det er musikk som erkjennelsesmiddel, musikk som dannelsesmiddel, musikk som uttryksmiddel og musikkens konkrete nyttefunksjoner for ulike formål. Varkøy påpeker at det er viktig å holde fast ved at det ikke eksisterer noen absolutte skiller mellom kategoriene. Hanken og Johansen trekker også frem at de tre kategoriene de har valgt å fokusere på har flytende grenser mellom seg. Den første kategorien deres tar utgangspunkt i kulturarven, den andre i individet og den tredje i samfunnet (Hanken & Johansen, 2013, s. 166). Even Ruud ser på en litt annen tilnærming til musikkundervisningen. Han sorterer argumenter under kategoriene musikkcentrert, elevsentrert eller samfunnscentrert (Ruud, 2016, s. 290). Kategoriene Even Ruud har utarbeidet ser jeg på mest relevant i henhold til min studie, og utdyper dem derfor nærmere under. Relevante elementer fra kategorier og teorier som er utarbeidet av andre enn Ruud, vil også bli inkludert under kategoriene.

### *2.5.1 Musikkcentrert legitimering av musikkfaget*

Kategorien «musikkcentrert legitimering av musikkfaget» handler om at musikkfaget har en egenverdi. Vi skal ikke behøve å legitimere musikkfaget som for eksempel et redskapsfag for å heve nivået i andre fag (Ruud, 2016, s. 290). Vi kan likevel ikke komme utenom at musikkfaget har en rekke funksjoner for den enkelte og samfunnet, men denne kategorien for legitimeringsargumenter handler om argumenter der kunstens egenart står i sentrum. Det kan være for eksempel undervisning der spilleferdigheter eller strukturell lytting står sentralt. Dersom vi skal se på argumenter opp mot denne kategorien, skal det være tendenser i argumentet til at musikkens estetiske kvaliteter er løsrevet fra kontekstuelle forhold (Ruud, 2016, s. 291).

Vi kan finne motsats til Ruud sin kategori «musikkcentrert legitimering av musikkfaget», i Varkøys kategori fire: «musikkens konkrete nyttefunksjoner for ulike formål». Argumenter som blir plassert i denne kategorien, omhandler hvordan musikken er til nytte for blant annet innlæring i andre skolefag og generelt for positiv utvikling hos elevene. Denne

tankegangen finner vi igjen helt tilbake til oldkirken, da sangen hadde en rolle i innlæringen av kristen dogmatikk og moral (Varkøy, 2015, s. 111 & 112).

### *2.5.2 Individsentrert legitimering av musikkfaget*

Argumenter som passer i kategorien om individsentrert legitimering handler om en pedagogikk som ligger nærmere opp til barnets behov eller virker inn på elevenes personlighet. I slike argument møter vi gjerne utsagn som «eleven i sentrum» eller at en snakker om «oppdragelse *gjennom* musikk». De betoner altså trivsel og menneskelige verdier fremfor det å prestere (Ruud, 2016, s. 291). Ruud påpeker også at musikk er en viktig identitetsmarkør. Det er altså et middel til å avgrense sin identitet (Ruud, 2013, s. 30).

Hanken og Johansen har også en egen kategori der legitimeringen tar utgangspunkt i individet. De påpeker at betydningen musikken kan ha for individet kan gjelde flere sider ved mennesket. For eksempel kan argumenter som passer i denne kategorien handle om at musikk er nært knyttet våre følelser, eller at musikken bidrar til å utvikle elevens kulturelle identitet (Hanken & Johansen, 2013, s. 167–169).

Selv om Varkøy ikke har en egen kategori som omhandler individsentrert legitimering, har Varkøy (2015, s. 111) to kategorier som kan samles under individsentrert legitimering av musikkfaget. Kategoriene som omhandler musikk som erkjennelsesmiddel og musikk som dannelsesmiddel kobler han selv opp mot musikkens betydning for menneskets utvikling som individ og person. Førstnevnte er argumenter som fremmer at musikk brukes som erkjennelse av for eksempel Gud eller egen emosjonalitet. Sistnevnte er argumenter som fremmer at musikkens funksjon er et middel i blant annet sosial oppdragelse, som jeg mener også kan sees som samfunnsentrert.

### *2.5.3 Samfunnsentrert legitimering av musikkfaget*

Dersom argumentene er samfunnsentrerte betraktes musikk som en faktor i samfunnslivet. Argumentene er opptatt av musikkens eller elevenes forhold til samfunnet, og belyser dermed ulike funksjoner musikken har i samfunnet eller krefter som virker inn på

utformingen av vårt musikkliv og musikkvaner. Dette kan for eksempel være at de som driver med musikk har et samfunnsansvar. Musikken kan innebære meningsbringende budskap som kan gi sterke følelsesmessige konsekvenser. Argumenter som uttrykker at de ulike budskapene for eksempel enten er bra eller dårlig for samfunnet, plasseres i denne kategorien (Ruud, 2016, s. 291 & 292).

I denne kategorien for legitimeringsargumenter, inkluderer også Ruud (2016, s. 293) kulturbegrepet. Han fremmer at musikere som ønsker å formidle en historie om seg selv og sin opplevelse av verden kan gi andre sterke følelsesmessige reaksjoner. Formidling av ulike oppfatninger av virkeligheten kan bidra til mer sosial anerkjennelse hos alle grupper og musikkulturer i samfunnet. Dette styrker viktige verdier i samfunnet som rettferdighet, gjensidig respekt og toleranse ifølge Ruud (2016, s. 293). Videre blir det likevel påpekt at kulturer bygges og utvikler basert på foretrukne verdier og forestillinger. Derfor kan det være vanskelig å anerkjenne kulturer som har en musikalsk standard en selv tar ansvar fra.

Hanken og Johansen har derimot en egen kategori som tar utgangspunkt i kulturarven. Argumenter som ønsker å *gjøre kulturarven tilgjengelig* for neste generasjon blir trukket frem i deres kategori. Likevel innebærer ikke denne kategorien kun musikk som ble skapt for lenge siden som kan berøre oss i dag. Hanken og Johansen hevder også at det å få innsikt i kulturarven er viktig for elevenes allmenndanning. Både folkemusikken, korpsbevegelsen, polka, reinlender og klassisk musikk er en del av kulturarven. De ulike bærer med seg en historie, og har røtter både langt tilbake i tid, men også til utlandet. Derfor bidrar også kulturarven med å utvikle historiebevissthet (Hanken & Johansen, 2013, s. 167).

## **2.6 Oppsummering av teorikapitlet**

Teorikapitlet trekker frem de perspektivene jeg har på denne studien. Jeg har en hermeneutisk tilnærming til analysen, som også betyr at innholdet studien blir formet av hvordan jeg som forsker formulerer meg og av min forståelseshorisont (Nyeng, 2017, s. 195 & 204). Kapitlet tar videre for seg ulike teorier rundt dokumenter og dokumentanalyse, da dette er metoden jeg bruker for å samle inn data.

Teori som blir relevant for diskusjonskapitlet omhandler musikkfagets egenart, vurdering og legitimering. Innenfor musikkfagets egenart tar jeg opp ulike temaer rundt musikkfagets

relevans og sentrale verdier, hvilke kunnskapsformer som kan utvikles hos elevene i musikkfaget og begrepet estetikk. Vurdering har også fått en viktig plass i teorikapitlet da forslaget i høringen jeg fokuserer på omhandler en vurderingssituasjon. Derfor tar jeg for meg undervisvurdering og sluttvurdering i musikkfaget, samt ulike teorier på hva som er viktig i vurderingsarbeidet. I tillegg har redegjør jeg for den didaktiske modellen for vurderingspraksis som Vinge også har brukt i sin doktoravhandling (Vinge, 2014, s. 96).

Siste tema under teorikapitlet omhandler legitimering. Det er fordi jeg skal koble opp argumentene som kommer frem i høringen til hvordan musikkfaget blir legitimert. Jeg trekker derfor frem ulike kategorier for legitimeringsargumenter som både Varkøy, Hanken og Johansen og Ruud har utarbeidet. De mest relevante kategoriene har Ruud utviklet og blir derfor utdypet nærmere.

## 3 Metode

Som problemstillingen skildrer, ønsker jeg å se på ulike argumenter som kommer frem i høringen for å koble det opp mot legitimeringsdebatten. En naturlig metode for innsamling av data er derfor dokumentanalyse, som også er en kombinert kvalitativ og kvantitativ analyse. Jeg har altså brukt metodetriangulering for å både få innsikt i hva som inngår i debatten, og for å avklare hvor utbredt de ulike standpunktene er, samt hvor stor vekt de ulike argumentene har (Grønmo, 2020).

I dette kapitlet vil jeg derfor først presentere høringen. Deretter går jeg nærmere inn på hvordan jeg har analysert. Til slutt vil jeg påpeke kvaliteten ved forskningen. Jeg ønsker å vise hvordan min studie har validitet og reliabilitet, samt få frem mine etiske refleksjoner rundt studien.

### 3.1 Data, empiri

14. januar 2020 publiserte Utdanningsdirektoratet en høring om endring i bestemmelser om vurdering, eksamen og eksamensordninger i læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Den besto av fire ulike høringsnotater der del en omhandler forslag til endringer i bestemmelser om vurdering som følge av fagfornyelsen. Del to og del tre er forslag til endringer om eksamen, og endringer i eksamensordninger i nye læreplaner. Del fire omhandler forslag til mindre endringer og forenklinger. Spørsmålet om eksamen skulle innføres i de praktiske og estetiske fagene var i del 3. Her blir det foreslått å innføre lokal muntlig-praktisk eksamen med forberedelsesdel (Utdanningsdirektoratet, 2020b, del 3 - punkt 4.18.2).

Fristen for å sende inn uttalelser var 21.04.2020, og høringen var åpen for alle. De som uttalte seg kunne også velge å svare på kun ett eller flere høringsnotater, samt om de ønsket å kun svare på utvalgte spørsmål, eller kun på eksamensordninger i enkeltfag. Spørsmålene de valgte å svare på hadde alternativene «ja», «nei» eller «Vet ikke». I tillegg kunne de legge igjen kommentar dersom det var ønskelig. På noen spørsmål var det også svaralternativer. Der haket de av for det som passet dem best, og la igjen en kommentar dersom de ønsket



det.

Jeg har en hermeneutisk tilnærming til analysen, der jeg er klar over at min forforståelse former min lesning og tolkning (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 22). Som den hermeneutiske spiral viser, kommer de delene jeg har satt sammen til min helhet til å utvikle seg og bli bygget på, slik at jeg utvider min forståelse av helheten. Nyeng (2017, s. 202) påpeker at alt henger sammen med alt. Derfor er jeg også bevisst på å begrense denne analysen til konkrete temaer. Temaene er kategoriene for legitimering som jeg har plassert de ulike argumentene i. Disse er musikkcentrert legitimering av musikkfaget, individsentrert legitimering av musikkfaget og rammefaktorer. Dersom jeg ikke hadde begrenset studien, ville det ikke vært en ende på denne oppgaven.

## **3.2 Fremgangsmåte**

Jeg har utført dokumentanalysen i to omganger. Først gikk jeg gjennom alle høringssvarene for å finne ut hva de ulike haket av på. Jeg noterte også om de hadde lagt igjen kommentarer, men ikke hva kommentarene omhandlet. Andre omgang gikk jeg gjennom kommentarene på de utvalgte spørsmålene. Grunnen til dette var at jeg ønsket en oversikt over alle svarene, før jeg analyserte nøyere ved å gå gjennom kommentarene. Det var også en ryddig måte å systematisere arbeidet på.

### *3.2.1 Første omgang av dokumentanalysen*

Alle høringssvarene ble gjennomgått i første omgang av dokumentanalysen. Dette er en kvantitativ del, da jeg fikk tall på hvor mange ulike svar som var sendt inn. Ut ifra dette fikk jeg også ulik statistikk som jeg kunne bruke som relevant informasjon i studien. Jeg hadde valgt meg ut ti spørsmål fra ulike deler av høringen jeg synes var interessant i forhold til problemstillingen. I et EXCEL-ark fylte jeg ut hva de ulike hadde haket av på spørsmålene. I tillegg satt jeg et kryss ved siden av, dersom de hadde kommentert.

På spørsmålene var det mulighet for å hake av for «ja», «nei» eller «vet ikke», i tillegg til å legge igjen en kommentar. Slik jeg oppfattet det, vet var ulike grunner for at noen svarte

«vet ikke». Dersom dette ble haket av på spørsmålet generelt om alle fagene, var det ofte forslaget ble støttet i noen fag, men ikke i alle. Andre grunner til at det ble haket av for svaralternativet «vet ikke» var at meningene var delte dersom det var grupper som svarte, eller at de selv var usikker på hva de mente. Dette kunne skyldes at de både så ulemper og fordeler med forslaget, og var usikker på hva som veide tyngst.

I «tabell 1» under, som er et utdrag av EXCEL-arket tilknyttet overnevnte del av analysen, er det fem kolonner med flere rader nedover. Første kolonnen forteller oss hvem som har uttalt seg. Andre og fjerde kolonne har overskrift *Del 3, 4.18a* og *Del 3, 4.18b*. Spørsmålene som er tilknyttet svarene som er i denne kolonnen, finner man i Del 3, punkt 4.18 i høringen. Svarene som er gitt i kolonnen under *Del 3, 4.18a* er det første spørsmålet vi finner under dette punktet i høringen: «mener dere det er hensiktsmessig å innføre eksamen i de praktiske og estetiske fagene på 10.trinn?». Svarene som er gitt i kolonnen under *Del 3, 4.18b* er spørsmålet som er spesifikt tilknyttet musikkfaget: «mener dere det er hensiktsmessig at elevene kan trekkes ut til muntlig-praktisk eksamen i musikk og musikk samisk?». Tredje og femte kolonne, sett fra venstre til høyre, har overskrift *K.?* Dette har jeg brukt som en forkortelse for «Kommentar?». Dersom det er satt et kryss i denne kolonnen, har respondenten i samme rad lagt igjen en kommentar tilknyttet spørsmålet som er i kolonnen til venstre for krysset.

<b>Respondenter</b>	<b>Del 3, 4.18a</b>	<b>K.?</b>	<b>Del 3, 4.18b</b>	<b>K.?</b>
Ørsta kommune	Ja	X	Ja	
Randaberg kommune	Ja		Vet ikke	
Sandnes kommune	Vet ikke	X	Ikke svart	
Bergen kommune	Nei	X	Nei	
Sarpsborg kommune	Nei	X	Nei	
Fredrikstad kommune	Nei		Nei	
Kristiansand kommune	Vet ikke	X	Vet ikke	X
Kristiansund kommune	Nei	X	Nei	
Lier kommune	Ikke svart		Ikke svart	
Lillestrøm kommune	Nei	X	Nei	X
Nannestad kommune	Vet ikke		Vet ikke	
Trondheim kommune	Vet ikke	X	Ja	

Tabell 1 - eksempel på statistikkarbeid

I analysekapitlet presenterer jeg disse dataene i avsnittet «statistikk». Da oppgir jeg statistikk på hvor mange som svarte på høringen, samt hvor mange som ga de ulike svarene. Det er for å få en oversikt over omfanget av studien da det er argumentene som kommer frem som er relevant å bruke opp mot legitimeringsdebatten.

### *3.2.2 Andre omgang av dokumentanalysen*

I andre omgang av analysen jeg gikk gjennom kommentarene. Alle ti spørsmålene jeg hadde valgt ut i første omgang av analysen fant jeg ut var et for stort omfang. Derfor har jeg kun fokusert på del 3, punkt 4.18. Under dette punktet var det som sagt flere spørsmål, men innenfor samme kategori. Første spørsmål, som også var i tilknytning kolonne nr. 2 i tabell 1, var «mener dere det er hensiktsmessig å innføre eksamen i de praktisk og estetiske fagene på 10.trinn?». Spørsmålet innebar kroppsøving, mat og helse, mat og helse samisk, kunst og håndverk, duodji, musikk, musikk samisk og drama og rytmikk (Utdanningsdirektoratet, 2020b, del 3 - punkt 4.18). Lengre nede, under samme punkt, kommer spørsmålet: «Mener dere det er hensiktsmessig at elevene kan trekkes ut til muntlig-praktisk eksamen i musikk og musikk samisk?» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, del 3 - punkt 4.18), som hører til kolonne 4 i tabell 1. Spørsmålene tilknyttet de andre praktiske og estetiske fagene tok jeg ikke hensyn til. Uttalelser som spesifikt omhandlet andre fag enn musikkfaget under spørsmålet som gjaldt alle fag, så jeg også vekk fra.

Denne delen av analysen er både kvalitativ og kvantitativ. Den kvalitative delen omhandler tolkningen jeg gjorde. Det jeg så etter i kommentarene, var de ulike budskapene og plasserte argumentene i de ulike kategoriene. I tillegg talte jeg hvor mange som var enig i samme argument for eller mot å innføre eksamen i musikk på 10.trinn. Argumentene skrev jeg opp i et eget EXCEL-ark og skrev tall ved siden av dem etter hvert som flere fremmet samme argument. Dette var den kvantitative delen av analysens andre omgang.

Argumentene ble plassert i ulike kategorier ut ifra om de var musikkcentrerte, individentsentrerte eller omhandlet lærerforutsetninger og rammefaktorer. De to førstnevnte kategoriene har Ruud (2016) utviklet, slik som beskrevet i teorikapitlet. Etter hvert som jeg så hvilke argumenter som fremkom i høringssvarene, passet ikke den siste kategorien til Ruud. Derfor har jeg byttet den ut med rammefaktorer, og har hentet inspirasjon fra John

Vinge og den didaktiske modellen for vurderingspraksis for å utarbeide denne kategorien.

Rammefaktorer innebærer ulike faktorer som kan virke inn på undervisningssituasjonen.

Disse faktorene er for eksempel økonomiske, juridiske eller ideologiske forhold som er etablert av andre enn læren. Dette innebærer blant annet antall elever det er i klasse, hvilke læremidler som er tilgjengelig, antall timer som er avsatt til undervisning og hvilke prioriteringer læreren må ta i henhold til gjeldende læreplan og krav til undervisning (Vinge, 2014, s. 89). Tabell 2 viser et utdrag av andre del av analysen. Da dette er et utdrag, har jeg valgt ut to argumenter fra to av kategoriene, individsentrert legitimering av musikkfaget og lærerforutsetninger og rammefaktorer. Tabellen er med i metodedelen for å konkretisere hvordan jeg har jobbet med å skrive opp hvor mange som er enig i de ulike argumentene. Funnene vil bli presentert under analysekapitlet.

Individsentrert legitimering av musikkfaget				Lærerforutsetninger og rammefaktorer			
Argumenter FOR		Argumenter MOT		Argumenter FOR		Argumenter MOT	
Antall	Argument	Antall	Argument	Antall	Argument	Antall	Argument
14	Elevne skal få mulighet til å vise sin kompetanse – spesielt de elevne som har mer styrke i de praktiske og estetiske fagene.	19	Elevne vil bli mer opptatt av tall (karakterer) og kriterier enn å fokusere på egen kompetanse og utvikling.	29	En eksamen vil heve statusen til faget.	18	Sett fra et økonomisk og logistikkperspektiv, er det lite hensiktsmessig å innføre en eksamen i forhold til hva lærere, elever og musikkfaget får ut av det.
10	Forutsatt at elevne får rett til undervisning i musikk gjennom hele	19	Eksamen vil skape mer stress og psykisk belastning	11	Forutsatt at det settes krav om formell lærerkompetanse for å undervise i	16	Heving av kompetanser av lærere og tildele fagene nok ressurser

ungdomsskoleløpet slik at de får mulighet til å modne og utvikle seg personlig, og at faget ikke avsluttes på et lavere alderstrinn enn 10.trinn.		hos elevene.		faget.		istedenfor å innføre eksamen for å heve status og læringen til elevene.
---	--	-----------------	--	--------	--	---

Tabell 2 - eksempel på argumenter

Jeg ønsker derfor å vise til hvordan jeg har kommet frem til de ulike tallene som er presentert i *tabell nr. 2*. Under vil jeg presenterer ulike formuleringer fra forskjellige høringsvar, som jeg har tolket at fremmer lik mening.

Jeg tar først for meg argumentet om at en eksamen vil skape mer stress og psykisk belastning hos elevene. En av dem som svarte i høringen formulerte seg slik: «Dette blir stressende for barn som allerede er stresset nok» (Markeng, 2020, del 3 - punkt 4.18.4). En annen uttalelse jeg har tolket uttrykker det samme er formulert slik: «Dette vil altså slik vi ser det bli nok en sten til byrden for allerede stressede elever» (Lillestrøm kommune, 2020 del 3 - punkt 4.18.4). Siste eksempel jeg ønsker å legge frem bli beskrevet slik: «Det vil legge press på elevene og det kan bli en enda mer stressende eksamensperiode» (Aakre, 2020, del 3 - 4.18.4). Alle de tre eksemplene mener jeg uttrykker samme mening, og har derfor også inkludert alle tre uttalelsene under argumentet som fremmer at en eksamen ville skapt mer stress og psykisk belastning hos elevene.

Jeg har også kommet frem til at 29 uttalelser sier at en eksamen vil heve statusen til faget. Hegge (2020, del 3 - punkt 4.18.4) var mot å innføre eksamen i de praktiske og estetiske fagene, men jeg har likevel inkludert hun i dette argumentet. Det er fordi hun formulerer seg slik: «Status på fagene må opp, men kompetansekrav til lærere antas å være viktigere enn å innføre eksamen», og fortsetter videre med å si at «En fordel med å innføre eksamen kan være at statusen i fagene øker». En annen som også var mot å innføre eksamen formulerer

seg slik: «Status vs. det at det bør være forbundet med «glede» å delta» (Dahle, 2020, del 3 - punkt 4.18.4). Flere av dem som var for å innføre eksamen argumenterte for eksempel for seg slik: «Å innføre eksamen i praktiske og estetiske fag vil heve statusen til fagene» (Skien kommune, 2020, del 3 - 4.18.4) eller «Vi mener at det å inkludere praktisk estetiske fag i fremtidens eksamensordning kan løfte fagenes status og gjennom dette også løfte elevenes læringsutbytte» (Nord universitet, nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2020, del 3 - punkt 4.18.4). Alle fire uttalelsene sier, ifølge min tolkning, at det å innføre eksamen i musikkfaget på 10.trinn ville gjort til at statusen i faget hadde økt. Derfor har jeg inkludert alle de uttalelsene i dette argumentet, til tross for at noen var mot å innføre eksamen.

### 3.3 Kvaliteten av forskningen

«Sannhetsøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet er en forutsetning for forskningens kvalitet og pålitelighet» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Begrepet «sannhet» betyr *å ikke være skjult*. Det som blir trukket frem istedenfor noe annet, er sannheten i vår forståelse av verden (Nyeng, 2017, s. 21). Under argumenterer jeg for hvorfor det jeg har trukket frem i denne studien er pålitelig. Dette er argumentert for gjennom hvordan jeg ser på studiens validitet og reliabilitet, samt gjennom mine etiske refleksjoner.

#### 3.3.1 Validitet og reliabilitet

I en forskningsstudie henger validitet og reliabilitet tett sammen (Krumsvik et al., 2019, s. 191). I likhet med Gleiss og Sæther (2021, s. 201–202) velger jeg å oversette begrepene. Validiteten er gyldigheten til studien. Den sier noe om det som ble undersøkt var hensikten å undersøke, eller om en måler det en skal måle innenfor kvantitativ forskning (Krumsvik et al., 2019, s. 191). Reliabilitet handler om pålitelighet. For at andre skal kunne stole på min studie, ønsker jeg å reflektere rundt hvordan datamaterialet mitt har blitt påvirket av måten det er samlet inn på. I tillegg tar jeg for meg spørsmålet om forskningsresultatene mine kan reproduseres av andre forskere.

Den raske tilgangen til store mengder til potensielt relevante dokumenter kan skape

utfordringer. Utfordringer en kan møte på er blant annet det å navigere, prioritere og organisere materialet en har funnet (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 206). Derfor har jeg vært bevisst på hvilke kilder som både er relevant for studien, men også hvor de kommer fra. Det er for at mine funn og konklusjoner skal være etterprøvbare (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 217). For å få dette til har jeg vært bevisst på hvordan jeg refererer til kildene jeg har brukt. Det er for at andre, så lett som mulig, skal kunne spore funnene og alt jeg har brukt tilbake til sin opprinnelse.

### *3.3.2 Ethiske refleksjoner*

Jeg som forsker er forpliktet til å følge anerkjente forskningsetiske normer. Jeg ønsker å søke etter ny og bedre innsikt i temaet jeg har skildret ovenfor, og har stort fokus på å unngå uheldige konsekvenser (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Det var uenighet i om musikkfaget skulle bli et eksamensfag. Derfor har jeg et ansvar overfor samfunnet om at begge sider blir hørt. Argumentene fra begge sider må altså komme klart fram, med hensyn til at mine tolkninger kan påvirke forskningen. Selv om det er legitimeringsdebatten som er i fokus for min studie, er det viktig å belyse svarene til de som uttaler seg i riktig kontekst. De som har uttalt seg, svarer på spørsmålet om eksamen i de praktiske og estetiske fagene, og mer spesifikt musikkfaget, skal innføres på 10.trinn eller ikke.

Menneskeverdet og personvernet til den enkelte er svært viktig å ivareta. Jeg skal analysere et offentlig dokument der både enkeltpersoner og personer på vegne av en institusjon har sendt inn svar. Siden argumentene deres er relevant for oppgaven min, må jeg være nøyaktig på hvordan jeg framstiller dem. Jeg har respekt for deres meninger og skal ikke utsette dem for urimelige belastninger (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018).

Medbestemmelse og ansvaret som forsker for å informere handler om å gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om prosjektet. Det er også tilfeller der forskeren må innhente samtykke for å kunne forske på dem. I mitt tilfelle er det ikke slik. Et unntak fra regelen er personer som frivillig har oppsøkt offentlig oppmerksomhet. De må regne med at det de har gjort offentlig kan bli gjenstand for forskning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Med dette som bakgrunn jeg tatt en beslutning om at de

som inkluderes i min studie ikke vil bli informert på forhånd. Dette ville vært et for omfattende arbeid. Jeg vil derfor videre gjøre leseren oppmerksom på at navn eller andre opplysninger blir nevnt i oppgaven. I tillegg kan også henvisningen til hvor materialet er hentet fra vise hvem som har uttalt seg. Dette er gjort med godkjenning fra NSD. Se vedlegget.

### **3.4 Oppsummering av metodekapitlet**

Metodekapitlet starter med å presentere høringen som jeg har analysert. Jeg har også nevnt den tidligere i studien, men utdyper den mer her. Deretter forklarer jeg hvordan jeg har utført dokumentanalysen. Selve arbeidet er delt i to omganger. Første omgang av dokumentanalysen ga meg statistikk over hvor mange, og hva de ulike har haket av på de ulike spørsmålene, samt om de hadde lagt igjen kommentarer.

Dette ga meg en oversikt til andre omgang av analysen, der jeg gikk gjennom alle kommentarene. Her tolket jeg hvem som uttrykte samme argument, og talte dem for å se hvilke argument som veide tyngst. Jeg har også vist eksempler på ulike formuleringer i kommentarene fra høringen som jeg har tolket uttrykker det samme.

Til slutt redegjorde jeg for kvaliteten til oppgaven der jeg la frem hvordan jeg ser på studiens validitet og reliabilitet. I tillegg la jeg frem mine etiske refleksjoner som blant annet sier noe om personvernet til de som er involvert i studien.



## 4 Analyse

I dette kapitlet presenterer jeg mine funn. De blir presentert i kategoriene *statistikk*, *musikksentrert legitimering av musikkfaget*, *individsentrert legitimering av musikkfaget*, og *lærerforutsetninger og rammefaktorer*. Refleksjoner rundt funnene vil bli lagt frem under diskusjonskapitlet.

### 4.1 Statistikk

I oppsummeringene Utdanningsdirektoratet har utarbeidet, har de blant annet inkludert statistikk om hvor mange som har svart, og ikke svart på de ulike spørsmålene i høringen. Ifølge Utdanningsdirektoratet var det 579 uttalelser i del tre av høringsdokumentet (Utdanningsdirektoratet, brev, 29. mai 2020). Selv har jeg funnet statistikk på hvor mange som haket av for «ja», «nei» eller «vet ikke» på de ulike spørsmålene, men ikke hvor mange som lot være å svare på enkeltspørsmål. Under vil jeg derfor presentere både mine og kunnskapsdepartementet sine funn.

På spørsmålet om det er hensiktsmessig å innføre eksamen i de praktiske og estetiske fagene på 10. trinn, var det ifølge min statistikk 94 som svarte «ja», 159 som svarte «nei» og 65 som svarte «vet ikke». Ifølge kunnskapsdepartementet sin statistikk svarte 96 «ja», 160 «nei» og 65 «vet ikke». I tillegg var det 258 høringsinnsatser som ikke hadde angitt svar (Utdanningsdirektoratet, brev, 29. mai 2020).

På spørsmålet om det er hensiktsmessig at elevene kan trekkes ut til muntlig-praktisk eksamen i musikk og musikk samisk var det 72 som svarte «ja», 136 som svart «nei» og 70 som svarte «vet ikke» ifølge min statistikk. Ifølge kunnskapsdepartementet sin statistikk svarte 71 «ja», 136 «nei» og 71 «vet ikke». I tillegg var det 301 høringsinnsatser til ikke hadde angitt svar (Utdanningsdirektoratet, brev, 29. mai 2020).

På begge spørsmålene var det små ulikheter mellom mine og kunnskapsdepartementet sine funn. Jeg er usikker på hvilken metode Kunnskapsdepartementet har brukt for å finne deres tall. Selv har jeg manuelt gått gjennom alle svarene, og etter flere gjennomganger har jeg kommet frem til samme resultat. Årsaken til forskjellen mellom Kunnskapsdepartementets

og min statistikk er mest sannsynlig menneskelig feil. Jeg gjør oppmerksom på denne ulikheten, men velger å se bort fra den i min videre studie da jeg mener at det lille avviket ikke vil ha noe å si for resultatet.

## 4.2 Musikkcentrerte argumenter

### 4.2.1 Argumenter for å innføre eksamen

Først presenterer jeg en oversikt over hvor mange som er enig i de ulike forutsetningene og argumentene som er plassert under kategorien «musikkcentrerte argumenter», og var for å innføre eksamen i musikkfaget på 10.trinn. Deretter blir forutsetningene og argumentene presentert nærmere.

Antall som er enig i	argumentet
6	Forutsatt at eksamen ikke blir for teoretisk.
6	Forutsatt at eksamensformen er tilpasset de ulike fagenes behov og særpreg.
1	Det vil ikke føre til økt teoretisering i faget slik læreplanen har utviklet seg.
1	Tanken om at det ikke «passer med eksamen» i praktiske og estetiske fag kan handle om tradisjon og at vi derfor ikke har hatt muligheter for å høste erfaringer med eksamensformen ut fra våre fags egenart, og heller ikke har fått utviklet en felles forståelse av vurderingspraksis.

Tabell 3 - musikkcentrerte argumenter for å innføre eksamen

Det var to forutsetninger som ble lagt frem for at de som uttalte seg skulle være for å innføre eksamen, og som passet under kategorien musikkcentrert legitimering av musikkfaget. Den ene var at eksamen ikke må bli for teoretisk, og den andre forutsetningen var at eksamensformen må tilpasses de ulike fagenes behov og særpreg. De som uttalte seg om disse forutsetningene indikerer at det er andre som må sørge for at dette blir gjennomført dersom eksamen blir innført i de praktiske og estetiske fagene på 10.trinn. Det var derimot én som var klar på at en innføring av eksamen ikke ville føre til økt teoretisering i faget med tanke på slik læreplanen har utviklet seg.

Et argument som jeg også ser som svært interessant omhandler at vi har utviklet en felles forståelse av vurderingspraksis. Tanken om at det ikke «passer med eksamen» i de praktiske og estetiske fagene kan være grunnet i tradisjon og at vi ikke har hatt muligheter for å få erfaringer med eksamensformen ut fra de ulike fagenes egenart. Det er kun en som har uttalt seg om dette, og jeg tolker det slik at den som har uttalt seg ønsker med dette å innføre eksamen for å få erfaringer og gi rom for tilpasninger til de ulike fagene.

#### 4.2.2 Argumenter mot å innføre eksamen

Først presenterer jeg en oversikt over hvor mange som er enig i de ulike argumentene som er plassert under kategorien «musikksentrerte argumenter», og var mot å innføre eksamen i musikkfaget på 10.trinn. Deretter blir argumentene presentert nærmere.

Antall som er enig i	argumentet
20	En eksamen vil gi en mer teoretisk rettet undervisning.
11	Eksamen vil i for liten grad kunne vurdere kompetanse i tråd med musikkfagets profil i fagfornyelsen.
8	Forberedelsestiden på 24 eller 48 timer er ikke god nok tid for kreative, skapende prosesser.
8	Muntlig-praktisk eksamen er en form som tar utgangspunkt i teoretiske dag, og det bør eventuelt utvikles nye modeller for de praktiske og estetiske fagene.
7	En eksamen vil være styrende for pensum
6	Fagene kan miste noe av sin egenart.
5	Skaperglede, kreativitet og utforskertrang vil bli begrenset og redusert dersom eksamen innføres.
4	Usikkert hva som ligger i en muntlig-praktisk eksamen. Flere måter å tolke og gjennomføre.
3	Rambøllrapporten viser til at flere uttalte seg om at eksamensformen burde tilpasses bedre til musikkfaget for å ivareta fagenes praktiske egenart.
2	En eventuell eksamen i musikk bør baseres på at elevene viser

	kompetanse i situasjoner og på arenaer som er relevante for faget.
2	En muntlig-praktisk eksamen vil ikke kunne dekke alle kompetansemålene for faget, en stor del av dem er ikke praktisk forankret.
2	For kort forberedelsesdel for å få musikalsk kvalitet
2	Validiteten i rambøllrapporten er lav da den kun omfatter fire musikk lærere.
1	De praktiske og estetiske fagene står på fellesskapet sin grunn. Blir det individuell eksamen, endres fort undervisningen til å imøtekomme individuelle karakterer.
1	Det bør gjennomføres bredere og mer omfattende forsøk i henhold til eksamen i de praktiske og estetiske fagene før muntlig-praktisk eksamen blir innført som normalordning.
1	Rambøllrapporten gir flere spørsmål enn svar. De som har prøvd ut muntlig-praktisk eksamen er i hovedsak positive, men på en rekke vilkår, som ikke er drøftet i denne høringen.

Tabell 4 – Musikk-sentrerte argumenter mot å innføre eksamen

Argumentet som veier tyngst mot at eksamen skulle innføres i de praktiske og estetiske fagene på 10. trinn innenfor denne kategorien var at en eksamen vil gi en mer teoretisk rettet undervisning. Andre lignende argument er at en eksamen ville vært styrende for pensum og at fagene ville mistet noe av sin egenart dersom eksamen ble innført. Dette er altså tre argument som sier noe om hvordan de som uttaler seg tror eksamen ville påvirket selve undervisningen i faget, ikke selve eksamenssituasjonen. Det er også en uttalelse som jeg synes er interessant, som påpeker at de praktiske og estetiske fagene står på fellesskapet sin grunn. Uttaleren forteller videre at dersom det blir en individuell eksamen, endres fort undervisningen til å imøtekomme individuelle karakterer. Jeg tolker det slik at den som uttalte seg, verdsetter fellesskapet de praktiske og estetiske fagene legger opp til.

Begrepene skaperglede, kreativitet og utforskertrang er også brukt av noen. Dersom eksamen innføres, blir det uttalt at dette vil bli begrenset og redusert i opplæringen. I tillegg blir det påpekt av flere at forberedelsestiden på 24 eller 48 timer ikke er god nok tid for kreative og skapende prosesser. Noen skriver at forslaget er om forberedelsestiden er for

kort for å få musikalsk kvalitet.

Angående selve eksamenssituasjonen, har flere uttalt at en eksamen vil i for liten grad kunne vurdere kompetanse i tråd med musikkfagets profil i fagfornyelsen. Et lignende argument er at en muntlig-praktisk eksamen, som forslaget fremmer, vil ikke kunne dekke alle kompetansemålene for musikkfaget. Det er også noen som har uttalt seg om den muntlig-praktiske eksamensformen som er foreslått. I henhold til musikkcentrert legitimering av musikkfaget, er det et par som mener at en eksamen i musikk bør baseres på at elevene viser kompetanse i situasjoner og på arenaer som er relevante for faget. Flere uttaler muntlig-praktisk eksamen tar utgangspunkt i de teoretiske fagene. Det burde derfor eventuelt blitt utviklet nye modeller for de praktiske og estetiske fagene dersom eksamen hadde blitt innført. Det er også noen som er usikker på hva som ligger i en muntlig-praktisk eksamen da det er flere måter å tolke å gjennomføre dette på. Videre er det en som hevder at det bør gjennomføres bredere og mer omfattende forsøk med eksamen i de praktiske og estetiske fagene før muntlig-praktisk eksamen blir innført som normalordning.

Det er også noen som henviser til Rambøll-rapporten. Jeg ser på disse uttalelsene som relevante da det støtter opp om meningene som kommer frem i høringen. En person synes rapporten gir flere spørsmål enn svar. Deltakerne i utprøvingen av de eksamenslignende prøvene var i utgangspunktet positiv til en muntlig-praktisk eksamen, men på en rekke vilkår. Disse er ikke drøftet i høringen. I tillegg er det et par andre som mener validiteten til rapporten var lav da den kun omfatter fire musikk lærere. I forhold til eksamensformen, var det flere av deltakerne som uttalte seg om at eksamensformen burde tilpasses bedre til musikkfaget. Det var for å ivareta fagets praktiske egenart. Ulike eksamensformer som kunne være relevant for musikkfaget var blant annet gruppeeksamen med individuell vurdering, mappeeksamen eller ren praktisk eksamen. Andre har også foreslått en tverrfaglig eksamen der de praktiske og estetiske fagene blir kombinert med de teoretiske fagene, samt om eksamen kan vare over flere dager eller at den praktiske delen burde vært knyttet opp til et arbeid over tid som eleven selv har innflytelse på. Det digitale er også trukket frem da et par mener eksamen også burde kunne gjennomføres digitalt. Dette gjelder også konserter eller forestillinger sammen med, og foran andre.

### 4.3 Individsentrerte argumenter

#### 4.3.1 Argumenter for å innføre eksamen

Først presenterer jeg en oversikt over hvor mange som er enig i de ulike forutsetningene og argumentene som er plassert under kategorien «individsentrerte argumenter», og var for å innføre eksamen i musikkfaget på 10.trinn. Deretter blir forutsetningene og argumentene presentert nærmere.

Antall som er enig i	argumentet
14	Elevene skal få mulighet til å vise sin kompetanse – spesielt de elevene som har mer styrke i de praktisk og estetiske fagene.
10	Forutsatt at elevene får rett til undervisning i musikk gjennom hele ungdomsskoleløpet slik at de får mulighet til å utvikle seg personlig og at faget ikke avsluttes på et lavere alderstrinn enn 10.trinn.
8	Elever søker seg videre til videregående skole med et snitt av sine karakterer. Derfor vil det være en fordel for elever med styrke i praktiske og estetiske fag om også disse fagene ble en del av trekkordningen.
6	Elevene skal få mulighet til å oppleve mestring.
5	Alle elever skal få den undervisningen de har rett på.
5	Tror elevene ville likt det, og ikke opplevd det som stressende.
4	Det vil løfte elevenes læringsutbytte i fagene.
3	Elevene vil øke engasjementet i fagene.
2	Elevene vil få en bred og objektiv vurdering av sluttkompetansen på lik linje med andre skolefag.
1	Elevene bør gjennomføre en praktisk eksamen eller hvordan de vil møte eksamensformen og fag-/svenneprøve på yrkesfag.
1	Forutsatt at eksamen er godt forankret i undervisningen eleven ellers har fått i faget og følger opp elevenes plan for progresjon og utvikling i faget.

Tabell 5 – individsentrerte argumenter for å innføre eksamen

Av de som ønsker å innføre eksamen i musikk på 10.trinn, er det argumentert om at elevene

skal få mulighet til å vise sin kompetanse flest er enig i. Dette gjelder spesielt de elevene som har mer styrke i de praktisk og estetiske fagene. I likhet med dette argumentet, har også flere argumentert for at eksamen er en mulighet for elevene til å oppleve mestring. En annen fordel for de elevene som har mer styrke i disse fagene dersom disse fagene ble en del av trekkordningen er at elever søker seg videre til videregående skole med et snitt av sine karakterer. For alle andre elever også, er det en som mener at de bør gjennomføre en praktisk eksamen slik de vil møte eksamen ved en fag-/svenneprøve på videregående yrkesfag. Jeg tolker sistnevnte slik at den uttalte ønsker at elevene skal få øve seg til en eventuell viktig prøve i fremtiden.

Det var også flere forutsetninger som var ønsket at skulle iverksettes dersom eksamen skulle innføres. En av dem var at eksamen var godt forankret i undervisningen elevene ellers hadde fått i faget og at den følger opp elevenes plan for progresjon og utvikling i faget. I tillegg er det flere som ønsker at elevene får rett til undervisning i musikk gjennom hele ungdomsskoleløpet. Da får de mulighet til å modne og utvikle seg personlig. Faget må altså ikke avsluttes på et lavere alderstrinn enn 10.trinn. Noen mener også at en eksamen vil gi elevene den undervisningen de har rett på.

Dersom en eksamen hadde blitt en del av trekkordningen er det noen som tror elevene ville likt det, og ikke hadde opplevd det som stressende. Flere mener at en eksamen ville løftet læringsutbyttet til elevene i fagene, samt engasjementet til elevene ville økt i de praktiske og estetiske fagene ifølge noen. I tillegg hevder et par at elevene vil, med en eksamen, få en bred og objektiv vurdering av sluttkompetanse på lik linje med andre skolefag.

#### 4.3.2 Argumenter mot å innføre eksamen

Først presenterer jeg en oversikt over hvor mange som er enig i de ulike argumentene som er plassert under kategorien «individsentrerte argumenter», og var mot å innføre eksamen i musikkfaget på 10.trinn. Deretter blir argumentene presentert nærmere.

Antall som er enig i	argumentet
19	Elevene vil bli mer opptatt av tall (karakterer) og kriterier enn å fokusere på egen kompetanse og utvikling.

19	Eksamen vil skape mer stress og psykisk belastning hos elevene.
14	Elevene får best kvalitativ vurdering av lærerne som kjenner dem. En ekstern sensor får bare en liten flik av totalbildet.
12	De praktiske og estetiske fagene er i dag et verdifullt avbrekk for elever.
5	Elevene vil få mindre dybdelæring. Fokuset vil være på prosesser som gir produkter.
4	Det kan gi uheldige opplevelser ved sang på eksamen da stemmen er sterkt knyttet til følelseslivet.
3	En uheldig eksamensopplevelse vil kunne gi feil signal for elevens musiske selvoppfatning.
3	Noen elever har ikke samme forutsetninger som andre.
3	Elevene tar faget seriøst fordi det er standpunktkarakter, og jobber derfor ikke dårligere i musikkfaget sammenlignet med andre fag.
2	Musikkutøvelsen vil hemmes på grunn av nervøsitet og at elevene står i en unaturlig situasjon, uten mulighet til å styrke fremføringen basert på kommunikasjon med publikum.
1	Flere elever vil trenge spesialundervisning på sikt da de ikke har mulighet til å gjennomføre eksamen i fagene. Dette fører til flere saker i ppt, flere som bryter vgs og blir en del av NAV systemet. Det kan altså føre til langsiktige økonomiske konsekvenser.
1	Det vil være umulig for noen å prestere godt sanglig pga. stemmeskiftet. Da vil de ikke kunne bli vurdert rettferdig.
1	Formålsparagrafen kan løftes opp i de praktiske og estetiske fagene, uten at den kommer i skyggen av sluttvurdering.
1	Dersom eksamen er trekkfag, vil ikke flere eksamener skape mer rettferdighet.

Tabell 6 – Individsentrerte argumenter mot å innføre eksamen

Ut ifra min studie, var det to argument i denne kategorien som utmerket seg mot å innføre eksamen. Ved å innføre eksamen vil elevene bli mer opptatt av tall, i form av karakterer, og kriterier enn å fokusere på egen kompetanse og utvikling. Det andre argumentet var at



eksamen vil skape mer stress og psykisk belastning hos elevene. Sistnevnte kan, etter min mening, gjelde både gjennom opplæringen, og spesifikt under eksamenssituasjonen. En uttalelse mener også at en innføring av eksamen i de praktiske og estetiske fagene ville ført til at flere elever hadde trengt spesialundervisning da de ikke har mulighet til å gjennomføre eksamen. Videre ville dette ført til flere saker i pedagogisk-psykologisk tjeneste, flere som bryter videregående skole og blir en del av NAV systemet, som igjen hadde ført til langsiktige økonomiske konsekvenser. Flere støtter dette opp med å fremme argumentet om at de praktiske og estetiske fagene er i dag et verdifullt avbrekk for elever. Dette er, ut ifra min tolkning, noe de som har uttalt seg ønsker å bevare.

I forhold til selve eksamenssituasjonen er det også flere som uttaler seg om at ekstern sensor kun får et innblikk i en liten flik av totalbildet av eleven. Med dette som bakgrunn blir det fremstilt at elevene får best kvalitativ vurdering av lærerne som kjenner elevene. I en slik situasjon påpeker også et par at musikkutøvelsen vil hemmes på grunn av nervøsitet og at elevene står i en unaturlig situasjon. De har heller ikke mulighet til å styrke fremføringen basert på kommunikasjon med publikum. Uheldige opplevelser under eksamenssituasjonen er flere også oppmerksomme på. Det kan blant annet gi feil signal for elevenes musiske selvoppfatning, og det blir understreket at stemmen er sterkt knyttet til følelseslivet. Det er derfor ikke heldig dersom elever får uheldige opplevelser tilknyttet sangstemmen. Alle elever har heller ikke samme forutsetninger, som jeg tolker at de som uttalte seg mener at gjør til at eksamen i de praktiske og estetiske fagene ville vært mer urettferdig. For eksempel er det en som fremmer at det vil være umulig for noen elever å prestere godt sanglig på grunn av stemmeskiftet og dermed bli vurdert urettferdig.

Et annet argument angående rettferdighet angår selve trekkordningen. En har påpekt at dersom eksamen er trekkfag, vil ikke flere eksamener skape mer rettferdighet. En annen fremmer også at formålsparagrafen i opplæringsloven kan løftes opp i de praktiske og estetiske fagene, uten at den kommer i skyggen av sluttvurdering.

Det blir også argumentert for at det ikke trengs eksamen i disse fagene på grunn av at elevene allerede tar faget seriøst da det er standpunkt karakter i fagene. Elevene jobber derfor ikke dårligere i musikkfaget sammenlignet med andre fag. I tillegg mente flere at elevene ville fått mindre dybdelæring i opplæringen. Elevene ville hatt fokuset mer rettet

mot prosesser som ga produkter.

#### 4.4 Lærerforutsetninger og rammefaktorer

##### 4.4.1 Argumenter for å innføre eksamen

Først presenterer jeg en oversikt over hvor mange som er enig i de ulike forutsetningene og argumentene som er plassert under kategorien «lærerforutsetninger og rammefaktorer», og var for å innføre eksamen i musikkfaget på 10.trinn. Deretter blir forutsetningene og argumentene presentert nærmere.

Antall som er enig i	argumentet
29	Heve statusen til faget.
13	Skole må vise at fagene skolen består av er like viktige.
13	Elevene bør kunne få sette opp hvilke trekkfag de ønsker å bli tatt ut til slik at skolene kan sikre nødvendig lærerkompetanse og rammefaktorer for forsvarlig undervisning i faget.
12	Det må tas høyde for at det kan påløpe kostnader.
11	Forutsatt at det settes krav om formell lærerkompetanse for å undervise i faget.
11	Forutsatt at skolene gis nødvendige rammer for å drive musikkundervisning.
8	Det blir større behov for faglig samarbeid på tvers av skoler, kommuner og fylkeskommuner.
5	En eksamen vil kreve økt kompetanse hos lærerne. En lærer med kunnskap vil skape engasjement for faget og en trygghet til å utøve musikk.
3	Økt status til de praktiske og estetiske fagene er en viktig faktor for elevene sin motivasjon og lærelyst
3	En eksamen vil kvalitetssikre opplæringen i praktiske og estetiske fag.
2	Leseplikten må vurderes økes for å sikre at læreren har tilstrekkelig tid til å forberede lokalt gitt eksamen.

1	Forutsatt at eksaminator og sensor minimum har 60 studiepoeng.
1	Forutsatt at eksamen i musikk er sentralt gitt.
1	Forutsatt at det utvikles gode nasjonale eksempelsett på eksamensoppgaver.
1	Forutsatt at forberedelsestiden er veiledet.
1	Forutsatt at forberedelsestiden ikke tas av fagets ordinære timetall.
1	Kunnskapsdepartementet må sikre at det finnes eksterne sensorer som har tilfredsstillende kompetanse.
1	Lokalt styrt eksamen legger opp til at de ulike skolene kan legge til rette for å gjennomføre de praktiske eksamenene ut ifra hvilke ressurser de har.
1	Tilgang på midler og ressurser knyttet til eksamen bør ikke være pålagt, heller en oppfordring.
1	Regjeringen burde foreslått å utvide timetallet.
1	Forutsatt at det er minimum 48 timers forberedelsestid.
1	Det er ingen faglige eller pedagogiske grunner til at praktiske og estetiske fag skal ekskluderes fra den fremtidige eksamensordningen.

Tabell 7 – Argumenter om lærerforutsetninger og rammefaktorer som er for å innføre eksamen

Argumentet som flest er enig i, i henhold til alle argument som er kommet inn, er at det at å innføre eksamen vil bidra til å heve statusen til faget. Noen uttaler seg om at økt status er en viktig faktor for elevene sin motivasjon og lærelyst. Det er også en som har uttalt seg om at det ikke er noen faglige eller pedagogiske grunner til at praktiske og estetiske fag skal ekskluderes fra den fremtidige eksamensordningen. Flere støtter også innføring av eksamen i musikk på 10.trinn ved å hevde at skolene må vise at alle fagene skolen består av er like viktige. Noen påpeker at det blir større behov for faglig samarbeid på tvers av skoler, kommuner og fylkeskommuner ved innføring av eksamen. Det vil også, ifølge noen, bidra til å kvalitetssikre opplæringen i praktiske og estetiske fag.

Likevel er både de som er for og mot det å innføre eksamen i musikk på 10.trinn, enig i at dersom praktiske og estetiske fag skulle være en del av trekkordningen til eksamen, ville det

påløpe tilleggskostnader. De som var for å innføre eksamen, hadde også forutsetninger tilknyttet rammefaktorer til musikkfaget. Forutsetningene som stod sterkest, var at skolene ble gitt nødvendige rammer for å drive musikkundervisning og formell lærerkompetanse for å undervise i faget måtte bli et krav. Likevel er det en som uttaler at tilgang på midler og ressurser knyttet til eksamen ikke bør være pålagt, heller en oppfordring. Innenfor rammefaktorer, er også forberedelsestiden til eksamen et viktig tema. En uttaler at forberedelsestiden bør være på minst 48 timer, og en annen ønsker at forberedelsestiden er veiledet. En annen igjen påpeker at forberedelsestiden ikke bør tas av fagets ordinære timetall, og når det gjelder timetall, hadde det vært ønskelig fra en uttaler at regjeringen utvidet det.

En eksamen vil kreve økt kompetanse hos lærerne ifølge flere av de som uttalte seg i høringen. Videre mener de at en lærer med kunnskap vil skape engasjement for faget og en trygghet til å utøve musikk. En uttaler seg om at også ekstern sensor bør ha tilstrekkelig kompetanse, nærmere bestemt formell kompetanse med minimum 60 studiepoeng i faget. En fremhever at det bør utvikles gode nasjonale eksemplsett på eksamensoppgaver.

I henhold til lærerens planlegging ønsker et par at leseplikten må vurderes om kan økes. Det vil gjøre til at læreren har tilstrekkelig tid til å forberede lokal gitt eksamen. En annen uttaler støtter også at eksamen bør være lokalt styrt. Da kan de ulike skolene legge til rette for å gjennomføre de praktiske eksamenene ut ifra hvilke ressurser de har. På den andre siden ønsker en annen at eksamen i musikk skulle vært sentralt gitt. For at skolene også kan sikre nødvendig lærerkompetanse og rammefaktorer for forsvarlig undervisning, er det noen som også mener at elevene selv burde få sette opp hvilke trekkfag de ønsker å bli tatt ut til.

#### 4.4.2 Argumenter mot å innføre eksamen

Først presenterer jeg en oversikt over hvor mange som er enig i de ulike argumentene som er plassert under kategorien «lærerforutsetninger og rammefaktorer», og var mot å innføre eksamen i musikkfaget på 10.trinn. Deretter blir argumentene presentert nærmere.

Antall som er enig i	argumentet
18	Sett fra et økonomisk og logistikkperspektiv, er det lite

	hensiktsmessig å innføre en eksamen i forhold til hva lærere, elever og musikkfaget får ut av det.
16	Heving av kompetanse av lærere og tildele fagene nok ressurser istedenfor å innføre eksamen for å heve status og læringen til elevene.
16	Det vil påløpe økonomiske konsekvenser, og det er liten sannsynlighet for at skolebudsjettene vil øke slik at alle fag får det utstyret og de rommene som trengs, i tillegg til ekstra vikarer i eksamensperioden.
14	Eksamen må i noen tilfeller arrangeres på et tidligere trinn enn 10.
11	Musikkfaget er så varierende ivaretatt ved ulike skoler.
8	Vi begynner i feil ende dersom noe av poenget med eksamen er å heve fagets status.
8	Det er varierende fagkompetanse blant lærere som underviser i musikk.
6	På grunn av få timetall i faget vil eksamen være styrende for innholdet i undervisningen som vil innskrenke det kreative handlingsrommet.
6	Timetallet for faget er for lavt for å kunne ha en eksamen i musikk.
6	Argumentet i forhold til at eksamen er et virkemiddel for å få bedre gjennomslag for utdanningspolitiske forhold, som prioritering av estetiske fag, er feil i forhold til formålet med eksamen.
5	Hensikten med forslaget er ikke klart.
5	Svært mange skoler har altfor begrenset utstyr.
2	Avskaff karakterer i faget totalt
2	Det er ikke mulig med et fullt treårsløp i musikk med dagens timeantall på ungdomstrinnet.
1	Det vil ikke gi økt status, lærerlyst eller motivasjon ved å innføre eksamen.
1	Usikker på hva kvalitetssikringen blir.
1	Det å starte kompetansehevingen blant lærere ved å innføre

	eksamen vil være å straffe elevene for at de ikke har fått opplæring av fagfolk.
1	Elevene bør ikke få velge selv hvilke fag de skal ha eksamen i.
1	Eksamen bør kuttes ut i sin helhet.
1	Innføring av eksamen vil føre til lærerflukt.

Tabell 8 – Argumenter om lærerforutsetninger og rammefaktorer som er mot å innføre eksamen

Sett fra et økonomisk og logistikkperspektiv, er det mange som synes det er lite hensiktsmessig å innføre en eksamen i forhold til hva lærere, elever og musikkfaget får ut av det. Det er også en som er usikker på hva kvalitetssikringen av eksamenen blir. Flere støtter dette med at det vil påløpe økonomiske konsekvenser, og det vil være liten sannsynlighet for at skolebudsjettene vil øke slik at alle fag får det utstyret og de rommene som trengs. I tillegg ville det vært nødvendig med ekstra vikarer i eksamensperioden. Sistnevnte vil særlig være utfordrende dersom en av de som uttaler seg om en mulig konsekvens har rett. Denne personen mener at dersom eksamen blir innført, vil det føre til lærerflukt.

Flere hevder at argumentet i forhold til at eksamen er et virkemiddel for å få bedre gjennomslag for utdanningspolitiske forhold, som prioritering av estetiske fag, er feil i forhold til formålet med eksamen. Flere argumenterer også for at en begynner i feil ende dersom formålet med å innføre eksamen er å heve status i faget og læringen til elevene, til tross for at flest mener det vil bidra til å øke statusen til faget. En har også uttalt seg om at det ikke vil gi økt status, lærelyst eller motivasjon hos elevene ved å innføre eksamen. Det ønskes heller heving av kompetanse av lærere og tildeling av nok ressurser til faget istedenfor. En uttalelse hevder at det å starte kompetansehevingen ved å innføre eksamen, vil være å straffe elevene for at de ikke har fått opplæring av fagfolk. Mange uttaler seg også om at musikkfaget er varierende ivaretatt ved ulike skoler, der blant annet svært mange skoler har altfor begrenset utstyr. Det er også varierende fagkompetanse blant lærere som underviser musikk. Disse faktorene tolker jeg som uheldige i henhold til å innføre eksamen.

Timetallet er også en rammefaktor som ikke er tilstrekkelig nok for mange. På grunn av dette må eksamen i noen tilfeller arrangeres på et tidlige alderstrinn enn 10. trinn. Noen har også påpekt at timetallet er for lavt for å kunne ha en eksamen i musikk. Det vil heller ikke være mulig med et fullt treårsløp i musikk med dagens timeantall på ungdomstrinnet. Det er også

et argument at lavt timetall i faget gjør til at eksamen vil være styrende for innholdet i undervisningen, som også vil innskrenke det kreative handlingsrommet.

En som uttalte seg om trekkfagordningen, påpekte at elevene ikke burde få velge selv hvilke fag de skulle ha eksamen i. En annen uttalte at eksamen burde kuttes ut i sin helhet, og et par ønsker derimot å avskaffe karakterer i faget totalt.

#### **4.5 Oppsummering av analyse kapitlet**

Dokumentanalysen min ga meg både tall som viser vektleggingen av de ulike meningene og argumentene, samt kommentarer på hvorfor de de ulike har svart det de har svart.

Argumentene handler om enten det å bevare særpreget i musikkfaget, har eleven i fokus eller omhandler administrative og økonomiske utfordringer. Mange av de som ønsket å innføre eksamen i musikkfaget hadde også ulike krav eller forutsetninger som måtte bli iverksatt dersom eksamen ble innført. I tillegg er det noen som har henvist til Rambøll-rapporten som enten støtter opp deres meninger, eller for å kritisere eller sette spørsmål ved ulike deler av den.

Statistikken i min studie har jeg sammenlignet med statistikken Utdanningsdirektoratet har gjort i forhold til høringen. Den forteller oss hvor mange som har svart på de ulike spørsmålene, samt hvor mange som har haket av for «ja», «nei» og «vet ikke». Det er små forskjeller i mitt og Utdanningsdirektoratet sine tall, men de er etter min mening så nærme hverandre at det ikke har stor betydning for resultatet.

## 5 Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg koble de ulike argumentene fra analyse kapitlet sammen med teori og mine egne refleksjoner. Hvordan de ulike har valgt å argumentere vil, etter min mening, vise hva de ulike verdsetter og prioriterer i musikkfaget. Jeg skal derfor prøve å se vekk fra selve spørsmålet om det skal innføres eksamen i musikkfaget på 10.trinn, selv om det er det høringen handler om. Det er på grunn av at avgjørelsen allerede er tatt, og derfor ikke relevant å finne ut om eksamen skal innføres eller ikke. Jeg skal derfor heller prøve å trekke ut hvordan det blir argumentert for selve musikkfaget. Det vil si hvilke ulike holdninger og hvilke verdier som veier tyngst fordelt i ulike kategorier.

Først ønsker jeg å diskutere rundt statistikken som er presentert i analysekapitlet. Deretter går jeg nærmere inn på alle argumentene under kategoriene for legitimeringsargumenter i tilknytning musikkfaget. Som tidligere nevnt er det musikksentrert legitimering, individsentrert legitimering, og lærerforutsetninger og rammefaktorer. Under de ulike kategoriene har jeg også delt argumentene inn i ulike temaer da mange av dem kan minne om hverandre. Til slutt reflekterer rundt ulike sammenhenger mellom kategoriene.

### 5.1 Musikksentrerte argumenter

Musikksentrert legitimering av musikkfaget er argumenter som setter kunstens egenart i sentrum. Musikkens estetiske kvaliteter er løsrevet fra kontekstuelle forhold (Ruud, 2016, s. 291). Elevene skal blant annet utvikle estetiske evner, kreativitet og kompetanse i for eksempel spill, sang og dans. Samtidig skal elevene også få utøve musikk, lage musikk, oppleve musikk og utvikle kulturforståelse, som er beskrevet i kjerneelementene til faget (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2 & 3). Formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998, §1-1) påpeker også at elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang i forbindelse med opplæringen i skolen. Disse tre begrepene blir videre brukt aktivt for å fremme de praktiske og estetiske fagene. Et eksempel på det er strategien for å styrke de praktiske og estetiske fagene som har «skaperglede, engasjement og utforskertrang» som tittel (Kunnskapsdepartementet, 2019). Under utdyper jeg argumentene som er presentert i kapittel 4.2. Flere av argumentene omhandler samme tema, og har derfor samlet dem under



ulike underkategorier.

### *5.1.1 Skaperglede, kreativitet og utforskertrang*

Det er argument som påpeker det at forberedelsestiden som var foreslått ikke var god nok. 24 eller 48 timer med forberedelser er ikke god nok tid for å skape kreative og skapende prosesser. Et annet argument påpeker det er for kort forberedelsestid for å få musikalsk kvalitet. Grunnen for at jeg inkluderer disse argumentene i musikk-sentrert legitimering av musikkfaget er at jeg får inntrykk av at de som uttaler seg verdsetter de kreative og skapende prosessene elevene får i musikkfaget, og ønsker å fremme dette budskapet ved å påpeke at forberedelsestiden ikke strekker til.

I den forbindelse synes jeg det er relevant å trekke frem to motstridende meninger fra to av deltakerne i utprøvingen av eksamenslignende prøver som blir presentert i rapporten fra Rambøll. Deltakerne tilhørte en gruppe som hadde kunst og håndverk som fag, men uttalelsene omhandler tidspress og kreativitet, som også er to aspekt i henhold til musikkfaget. «Stress og tidspress kan gå på bekostning av kreativitet» og «tidspress kan trigge kreativitet, og det kan bli enklere for eleven å komme i gang med forberedelser i modellen med kortest forberedelsestid» (Rambøll, 2019, s. 24). Da dette er to meninger som er motstridende, mener jeg at det i seg selv beviser at hva som er tilfellet kan variere fra person til person, og ikke minst fra situasjon til situasjon. Jeg har selv opplevd begge sider av denne saken. Tidspress har gjort til at jeg har blitt tvunget til å ta avgjørelser, som også har gjort til at jeg har fått til produkter jeg kan stå inne for. På den andre siden har jeg også følt på å ikke få ting til. For kort tid har også gjort til at stressnivået har vært for høyt til å kunne tenke klart, eller kunne gjennomføre alt jeg har ønsket. Et alternativ som støtter begge sider vil, etter min mening, være vanskelig. Men dersom spørsmålet hadde vært mellom 24 eller 48 timers forberedelsestid til en eksamen, støtter jeg 48 timer slik at færre elever blir satt i en situasjon der de er for stresset til å tenke klart. Andre aspekt angående forberedelsestiden frem mot en eksamen blir diskutert nærmere under rammefaktorer.

Dersom musikkfaget ble en del av trekkordningen, er det også flere som mener at de praktiske og estetiske fagene ville mistet noe av sin egenart, og at skaperglede, kreativitet og

utforskertrang ville blitt begrenset og redusert i opplæringen. Andre støtter også dette opp med at en eksamen ville vært styrende for innholdet i undervisningen og innskrenke det kreative handlingsrommet. I forbindelse med musikkfagets egenart trekker jeg frem Varkøy som argumenterer for gleden over den friheten som ligger i «formålsløse» aktiviteter. Videre påpeker han også at verdien ligger et annet sted enn i erfaringen dersom den musikalske erfaringen ikke har egenverdi. Det kan for eksempel være i musikkens nytte (Varkøy, 2015, s. 120). Nyttens som læres i undervisningen vil, etter min mening, være knyttet til eksamenssituasjonen dersom det hadde blitt innført. Den musikalske erfaringens egenverdi hadde derfor blitt lagt i skyggen for eksamen, noe som jeg tolker at ikke var ønskelig for de som uttalte seg.

### *5.1.2 En eksamen vil være styrende for pensum*

Flere av dem som ikke ønsket å innføre eksamen i musikk på 10.trinn argumenterte for at en eksamen ville være styrende for pensum. I henhold til dette argumentet, er jeg interessert i hvilken retning pensum ville eventuelt bli styrt i. Slik som jeg tidligere har nevnt er det et mangfold av kunnskapsformer som kan utvikles hos elevene (Hanken & Johansen, 2013, s. 188). Elementer fra læreplanen som for eksempel omhandler det å spille på instrumenter eller dans kan kobles til ars-dimensjonen til Nielsen (Hanken & Johansen, 2013, s. 31–32). På andre siden, scientia-dimensjonen, kan elementer fra læreplanen som det å reflektere over historiske og samfunnsmessige forhold være relevant. I håndverk og hverdagskultur dimensjonen kobler jeg for eksempel det å bruke notasjonsteknikker som støtte i skapende arbeid som relevant. Det ser jeg på som balansen mellom det teoretiske og det praktiske (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). Videre i studien tar jeg utgangspunkt de retningene som andre har nevnt i sine argument i forbindelse med høringen. Dette er for å begrense oppgaven, og fremme de ulike eksemplene som kommer frem i argumentene.

Et argument påpeker at de praktiske og estetiske fagene står på fellesskapet sin grunn. Den som uttaler seg mener at undervisningen ville imøtekommet den individuelle karakter dersom det ble innført en individuell eksamen. Slik muntlig-praktisk eksamen er i dag, skal karakteren settes på individuelt grunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 3). Dersom vi ser på kompetansemålene i læreplanen for musikkfaget, er det mange av dem som, ifølge

meg, legger opp til aktiviteter elevene kan gjennomføre sammen. Kompetansemålene som inneholder det å leke, samspill og å samtale om ulike fenomen i musikkundervisningen, krever at flere deltar på samme aktivitet. Andre kompetansemål som for eksempel inneholder det å eksperimentere med blant annet rytmer, bruke digitale verktøy for å bearbeide musikk og utøving av ulike vokale uttrykk og dans, kan både utføres individuelt og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5–8). Slik jeg tolker argumentet, ønsker den som uttaler seg at musikk lærerne i skolen skal legge opp undervisningen slik at elevene får gjøre aktiviteter i lag, ikke individuelt. Dette nevner også Varkøy (2015, s. 120) ved å sette søkelys på at den musikalske egenverdien er knyttet til den musikalske aktiviteten mennesker gjør sammen. Slik som kompetansemålene er formulert nå, mener jeg at det er stor frihet for lærerne til å tolke slik som de vil. Dersom en individuell eksamen hadde blitt innført, er jeg enig i at lærerne nok ville imøtekommet dette i så stor grad som mulig, spesielt når formuleringene til kompetansemålene gir rom for det. På den andre siden igjen, tror jeg også lærerne ville imøtekommet en gruppe-musikkeksamen. Da ville, etter min mening, undervisningen ved de ulike skolene hatt større fokus på at elevene skulle jobbet sammen på ulike prosjekt. Nå som vi vet at eksamen ikke er innført i musikkfaget, vil enhver musikk lærer tolke kompetansemålene opp mot hva de selv verdsetter og mener er viktig at elevene lærer. I tillegg, mener jeg, at lærerens forutsetninger og kompetanse også spiller en rolle for hvordan musikkundervisningen blir lagt opp. Dette blir diskutert under kap. 5.4.2 der argumenter rundt lærerens forutsetninger blir tatt opp.

Om faget skal være teoretisk eller praktisk rettet, er også flere som har uttalt seg om. Både de som var for og mot innføring av eksamen i musikkfaget på 10.trinn var klar på at faget ikke bør bli mer teoretisk rettet. Noen satt dette opp som en forutsetning dersom eksamen skulle innføres, mens andre fremstod bestemt på at faget ville bli mer teoretisk dersom eksamen ble innført i musikkfaget, og var derfor imot at musikkfaget skulle bli en del av trekkordningen. Jeg tolker forutsetningen og argumentet slik at flere verdsetter musikkfagets praktiske sider, og ønsker å se nærmere på hva dette innebærer. I likhet med forrige argument, ser jeg først på kompetansemålene i læreplanen til musikkfaget. Verb som å utøve, utforske, eksperimentere, leke, formidle, synge og spille, øve inn og lytte brukt aktivt i kompetansemålene for alle trinn (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5–8). Dette tolker jeg som kompetansemål som oppfordrer til praktiske aktiviteter. Musikalske uttrykk

og fagbegreper skal likevel læres fra tidlig alder. Elevene skal både samtale om og reflektere musikkens funksjon i ulike sammenhenger. Eksempler på dette er hva musikkens roller er for utvikling av individer, eller hvordan musikk skaper mening når den brukes i sosiale sammenhenger. For å forstå dette, må elevene lære teoretisk kunnskap. Ut ifra min mening er det en blanding av både teori og praktiske aktiviteter som må gjennomføres i dagens skole, men at lærernes tolkning og prioritering av hva som er viktig å fremme spiller en stor rolle for musikkundervisningen på de ulike skolene. Når jeg leser argumentet om at musikkfaget ikke bør bli mer teoretisk rettet, tolker jeg det slik at de som har uttalt seg har et fagsyn som er mer praktisk rettet enn det kompetansemålene legger opp til.

Dersom vi ser på vurderingsarbeidet i musikkfaget, er heller ikke alle sider ved faget like lett å vurdere. Visst vi ser tilbake på kunnskapsformene som er beskrevet under teorikapitlet, er ifølge Hanken og Johansen (2013, s. 179) kanskje kunnskap *om* musikk det som er lettest å vurdere. Som tidligere skrevet, trekker Gilbert Ryle frem begrepsparene «Vite at» og «vite hvordan», der førstnevnte er musikkfagets teoretiske side, og sistnevnte er fagets praktiske side (Nerland, 2004, s. 47). Slik som Hanken og Johansen, antyder også Nerland (2004, s. 47) at det teoretiske er lettest å vurdere da hun påpeker at kunnskapsformen «vite hvordan» kommer i skyggen til kunnskapsformen «vite at». Ut ifra dette er, ifølge min tolkning, det teoretiske lettere å vurdere, og gir derfor grunnlag til å påstå at musikkfaget vil bli mer teoretisk rettet dersom en vurderingssituasjon som eksamen ble innført.

Mange er tydelig på at en innføring av eksamen i musikkfaget på 10.trinn ville ført til en mer teoretisk rettet undervisning. Jeg ser også logikken i det da blant annet kompetansemålene åpner for at dette er mulig og at det er lettere å vurdere den teoretiske siden av faget ved en eksamen. Likevel er det noen som mener at læreplanene har utviklet seg slik at en innføring av eksamen ikke ville ført til økt teoretisering. Det blir videre utdypet ved at det nå vil være større muligheter for gode og praktiske eksamensoppgaver. Åpne og gode oppgaver, der elevene selv velger utforming for å vise sine styrker, har de som uttaler seg om dette troen på (Flasnes & Flasnes, 2020, del 3 - punkt 4.18.4). Dette støttes opp med Utdanningsdirektoratet sin uttalelse om at «den viktigste endringen i musikkfaget er at læreplanen i større grad fokuserer på praktisk og skapende arbeid, og at det praktiske skal stå i sentrum for det elevene skal lære» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 1).

Spørsmålet om musikkfaget hadde blitt mer teoretisk rettet eller ikke ved en innføring av eksamen i 10.trinn, synes jeg er et interessant perspektiv. Likevel reflekterer jeg ikke mer over dette da det blir for stort omfang å se nærmere på hvordan læreplanene har utviklet seg. Dette kan, for de som ønsker det, være et tema for videre forskning.

### *5.1.3 Vurderingspraksisen i musikkfaget*

En av de som uttalte seg i høringen hevder at vi har utviklet en felles forståelse av vurderingspraksis. Den som uttalte seg om dette mener at flere har en tanke om at det ikke «passer med eksamen» i de praktiske og estetiske fagene. De ulike tradisjonene vi har, og manglende muligheter for å få erfaringer med eksamensformer ut fra ulike fags egenart er begrunnelsen. Slik jeg forstår hvordan uttaleren snakker om tradisjoner, handler det om innarbeidet praksiser eller fremgangsmåter som har blitt praktisert over lengre tid innenfor læreryrket (Alver, 2022). Kriterier og aktiviteter i tilknytning musikkfagets vurderingspraksis tar dermed ikke hensyn til at elever skal bli vurdert i en eksamenssituasjon ved endt opplæring. Den som uttaler seg ønsker, ut ifra min tolkning, å innføre eksamen for å endre disse praksisene slik at vurderingspraksisen også kan tilpasses og endres på slik at det også kan passe med eksamen i musikkfaget.

Det å vurdere er å bedømme noe i forhold til visse kriterier som enten kan være kjent på forhånd, eller være innebygget i lærerens forforståelse (Hanken & Johansen, 2013, s. 121). Den felles forståelsen av vurderingspraksis kan, slik jeg ser det, innebære flere ulike aspekt. For eksempel er kriterier læreren må forholde seg til i vurderingsarbeidet, og som er kjent på forhånd, beskrevet i læreplanverket og i opplæringsloven. Dette er nasjonale kriterier alle lærere må forholde seg til. Mer spesifikt til hvert fag, skal kompetansemålene være grunnlaget for vurderingen av elevene. I tillegg kan lærerne lage egne kriterier for de ulike aktivitetene eller prosjektene som skal gjennomføres i de ulike fagene. Dette er lokalt styrte kriterier som tilpasses aktiviteten som gjøres i musikkundervisningen. I tillegg har lærerne ulike kriterier som ligger i deres forforståelse. De lokalt styrte kriteriene, som kun er uttalte til elevene eller som er i lærerens forforståelse varierer fra person til person. På grunn av lærerens store friheter til å velge innhold i undervisningen og de mange ulike erfaringene og verdiene de ulike musikk lærerne har, mener jeg at vurderingspraksisen uansett vil være litt

ulik fra skole til skole. Dette kan vi også se antydninger til at andre også mener da argumenter under kategorien lærerforutsetninger og rammefaktorer sier at musikkfaget blir varierende ivaretatt ved ulike skoler, fagkompetansen til lærerne som underviser i musikk er varierende og at mange skoler har begrenset utstyr.

På den andre siden igjen har vi de tradisjonene som uttaleren snakker om. Det har aldri vært eksamen i musikkfaget på 10.trinn, og det har derfor utviklet seg kriterier og aktiviteter over tid tilknyttet musikkfaget, som ikke tar hensyn til at elever skal bli vurdert i en eksamenssituasjon. Jeg er enig i at det er manglende muligheter for å få erfaringer med eksamensformer i musikkfaget da det kun har vært en utprøving over to år tidligere. Vurderingspraksisen kan derfor, slik jeg ser det, være en felles forståelse for hva en skal vurdere da det er nedskrevne felles kriterier og rammer lærerne må forholde seg til, samt tradisjoner som er innarbeidede praksiser. Likevel er det flere som også har uttalt at det bør gjennomføres bredere og mer omfattende forsøk i henhold til eksamen i de praktiske og estetiske fagene. Dette forslaget støtter jeg fremfor at en innfører eksamen som en normalordning for å innhøste erfaringer.

#### *5.1.4 Selve eksamenssituasjonen*

Selv om det er vedtatt at eksamen ikke blir innført i musikkfaget på 10.trinn, er det kommet inn flere argument som omhandler selve eksamenssituasjonen. I den forbindelse er det også flere uttalelser i høringen som referer til Rambøll-rapporten som er rapporten om utprøvingene av eksamenslignende prøver i de praktiske og estetiske fagene. En uttaler fra høringen mener at rapporten gir flere spørsmål enn svar. Det er på grunn av at de som har vært deltakere i utprøvingen i hovedsak var positive til innføring av eksamen, men på en rekke vilkår. Disse vilkårene er ikke drøftet i høringen. Et par andre uttaler også i høringen at validiteten i Rambøll-rapporten er lav da den kun omfatter fire musikkklærere. Jeg ønsker likevel å reflektere over ulike element som i utgangspunktet omhandler selve eksamenssituasjonen, og som er presentert i Rambøll-rapporten, men kobler dette opp mot opplæringen i musikkfaget.

Derfor fortsetter jeg med at et par som uttaler seg i høringen som ønsker at

eksamensformen i et fag som musikk bør baseres på at elevene får vise kompetanse i situasjoner og på arenaer som er relevante for faget. Den muntlig-praktiske eksamensformen er, ifølge min tolkning av dette argumentet, ikke bra nok for musikkfagets egenart. Dette har også flere uttrykt med argumentet om at de var usikre hva som ligger i den muntlig-praktiske eksamensformen. De utdyper dette videre med at det kan være mange måter å tolke å gjennomføre en slik eksamen på. Dette er jeg også enig i, da det for eksempel ikke blir særlig utdypet i Rambøll-rapporten hva muntlig-praktisk eksamen innebærer. Eksamensformen muntlig-praktisk har en forberedelsestid på 48 timer og 45 minutter eksaminering per elev. Det blir også påpekt i rapporten at musikk lærerne favoriserer denne formen grunnet tilstrekkelig og nødvendig lengde på forberedelsestiden. Da hadde elevene for eksempel tid til å forberede et praktisk innslag (Rambøll, 2019, s. 2).

Flere påpeker også at det burde eventuelt utvikles nye modeller for de praktiske og estetiske fagene dersom eksamen skulle innføres. Dette er grunnet i at den muntlig-praktiske modellen er en form som tar utgangspunkt i teoretiske fag. Å utvikle nye modeller ønsker også flere av de som var med i utprøvingen av eksamenslignende prøver i 2017 og 2018. I utprøvingen ble det prøvd ut to typer eksamensformer. Under diskusjonen i dialogmøtet kom det frem at gruppen som representerte musikkfaget ikke var helt fornøyd med noen av de to modellene. Det kom frem at det var ønskelig med lang forberedelsestid, men det var uenigheter om hvor lang tid selve eksamenen skulle foregå (Rambøll, 2019, s. 4). Dette var også flere som kommenterte under høringen. De henviste til Rambøll-rapporten som viste at flere hadde uttalt seg om at eksamensformen burde tilpasses musikkfaget bedre. Det var for å ivareta fagets praktiske egenart.

Jeg er videre nysgjerrig på hvilke situasjoner og arenaer som kan være relevante for musikkfaget. Dette er også i forhold til at et av forutsetningene for å innføre eksamen var at eksamensformen måtte tilpasses de ulike fagenes behov og særpreg. Ved å få et innblikk i hvilke situasjoner og arenaer som er relevante for musikkfaget, vil også musikkfagets behov og særpreg bli fremmet. Da blir det også, etter min mening, enklere å forstå hva eksamensformen burde tatt hensyn til i musikkfaget. Jeg trekker derfor frem ulike situasjoner og arenaer som har blitt kommentert i argumenter fra høringen.

I argumentene fra høringen, har det kommet frem at publikum kan spille en rolle for

fremførelsen til utøvere. Det blir sagt at elevene står i en unaturlig situasjon under en eksamenssituasjon, og publikum ikke vil kunne hjelpe dem med å styrke fremføringen siden de ikke har et publikum å kommunisere med. Ved høyere utdanning derimot, kan en eksamen være med publikum, som utøverne under en musikkexamen kan støtte seg på. Dette er en måte å arrangere eksamen på. For eksempel lagde studentene på Institutt for rytmisk musikk ved Universitet i Agder en festival av eksamenskonsertene de skulle ha, der de som ønsket hadde gratis inngang for å høre på (Skår, 2015). Også på videregående nivå hadde elevene på Stange vgs eksamenskonsert med publikum til stede. Tidligere på lærerutdanningen har jeg også selv hatt eksamenskonsert både med publikum til stede, og for kun sensorer og lærere. Jeg merket stor forskjell. Under konserten med publikum til stede, visste jeg at det satt personer i salen som kun var der for å nyte opplevelsen og støtte meg. Dette var betryggende. Når det kun var sensorer og lærere til stede under eksamenskonserten, følte jeg mer på at alle som så på bedømte meg etter ulike kriterier.

Likevel blir det også argument for at en eksamenssituasjon ikke vil dekke alle kompetansemålene for musikkfaget og at en eksamen vil i for liten grad vurdere kompetanse i tråd med musikkfagets profil i fagfornyelsen, og dermed ikke burde innføres. Musikkfagets profil i fagfornyelsen fremmer praktisk og skapende arbeid, elevenes refleksjoner og kritiske tenkning rundt blant annet egne opplevelser og kulturforståelse, og nedtoner musikkhistorie (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 1). I henhold til reglene for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen er målet at elevene skal få anledning til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig. Sensorene skal derfor også stille spørsmål som gjør til at elevene får anledning til å vise bredest mulig kompetanse i faget. Utdanningsdirektoratet (2020c, s. 4) påpeker videre at «en eksamen som bare prøver noen kompetansemål, vil være i strid med prinsippet om at eleven skal få mulighet til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig». Det at elevene skal vise «bredest mulig kompetanse» indikerer at eksamen skal inkludere så mange kompetansemål som mulig. Dersom det ikke går an å inkludere alle, er eksamen likevel gyldig. Videre er jeg derfor også usikker hva som ligger i en eksamen som bare prøver «noen» kompetansemål. Jeg tolker begrepet «noen» som flere enn to, men det er uklart hvor mange. Derfor kan det, etter min mening, bli store forskjeller på hvor mange kompetansemål som blir inkludert på eksamen.

Dersom en ser på hvert kompetansemål hver for seg, kan hver og en av de inkluderes i en



eksamen. På 48 timer som forberedelsestid blir likevel for eksempel refleksjoner, utforsking eller eksperimentering med lyd, begrenset for å kunne vise frem et resultat eller en konklusjon på eksamen. Dersom jeg skal komme med et eksempel på å inkludere flere kompetansemål, vil en eksamen bestå for eksempel av formidling av vokale uttrykk og spille på instrumenter, samt reflektering over både samiske tradisjoner, utfordringer i samtiden og musikken dansen betydning i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). Jeg mener de ulike kompetansemålene i musikkfaget tar tid å komme gjennom slik at elevene får utbytte av dem. Dersom en eksamen hadde blitt innført i musikkfaget på 10.tinn, mener jeg at kompetansemålene enten ville vært veldig begrenset representert, eller at kompetansemålene kun ville blitt skrapet på overflaten ved en eksamenssituasjon. Jeg er altså enig i argumentene i avsnittet over om at en eksamenssituasjon ikke vil dekke alle kompetansemålene for musikkfaget.

## **5.2 Individsentrerte argumenter**

Individsentrert legitimering av musikkfaget er argumenter som har «eleven i sentrum». Trivsel og menneskelige verdier verdsettes høyere enn det å prestere (Ruud, 2016, s. 291). Under utdyper jeg argumentene som er presentert i kapittel 4.3.

### *5.2.1 Elevens mentale helse*

I henhold til selve eksamenssituasjonen er det noen som tror elevene ville ha likt å ha eksamen, og ikke opplevd det som stressende. Det hadde vært en mulighet for elevene til å oppleve mestring. Dette blir støttet opp fra flesteparten av elevene som var med på utprøvingen av eksamenslignende prøver i praktiske og estetiske fag. De fleste var spent, men hadde det gøy og synes det var en positiv opplevelse (Rambøll, 2019, s. 16). Opplæringsloven (1998, §1-1) opplyser i formålet med opplæringen at skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav. Skolen skal også gi de utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst. Ut ifra at mange av elevene som var med på utprøvingen opplevde de eksamenslignende prøvene som positive opplevelser, vil jeg påstå at disse har fått en utfordring som de også har fått mestring av. En eksamen kan derfor være en vurderingsform

som egner seg for mange elever i skolen, men at en må være forsiktig med hvor langt en skal presse elevene. Opplæringen skal tross alt tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998, 1-3).

På den andre siden er det flere som mener eksamen vil skape mer stress og psykisk belastning for elevene. Elevene som var med i utprøvingen av eksamen i praktiske og estetiske fag og hadde en negativ opplevelse var ifølge dem selv knyttet til vurderingskriteriene og eksamensgjennomføringen (Rambøll, 2019, s. 16). Overordnet del påpeker også at uheldig bruk av vurdering kan hindre utviklingen av et godt læringsmiljø. Skolen skal derfor tilpasse opplæringen, der lærerne må bruke et godt faglig skjønn, slik at elevene er sikret best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I tillegg var det en som uttalte i høringen, som var mot å innføre eksamen, som mente at formålsparagrafen kunne løftes opp i de praktiske og estetiske fagene, uten at den kom i skyggen av sluttvurdering. Jeg tolker dette slik at en eksamen kan, ifølge uttaleren, være i veien for formålsparagrafen som omhandler blant annet at «skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Dersom en eksamen hadde skapt mer psykisk belastning for elevene, vil jeg si, med dette som bakgrunn, at utfordringen som ble gitt elevene hadde vært for stor, og dermed ikke bidratt til lærelyst hos eleven.

Flere argumenterer for at en eksamen åpner muligheter for at elevene både får vise sin kompetanse, og til å oppleve mestring. De som uttaler seg, påpeker at dette spesielt gjelder de elevene som har styrke i de praktiske og estetiske fagene. Men hva med de som ikke har fordeler i disse fagene? For denne studien er det relevant å se argumentene opp mot selve opplæringen til elevene, og jeg ønsker derfor å vinkle dette argumentet til å se på hvordan lærere kan legge til rette for at elever som ikke har styrke i de praktiske og estetiske fagene også kan få vise kompetansen de har, og oppleve mestring. Strategien for å styrke de praktiske og estetiske fagene påpeker at arbeidsformene som brukes i disse fagene er særlig godt egnet til å blant annet gi elever mestringsfølelser innenfor trygge rammer. Videre forklares det at lek er en god inngang til læring, men også nødvendig for trivsel og utvikling. Ifølge strategien gjelder dette de yngste barna (Varkøy, 2003, s. 4–5). Her setter jeg spørsmålsteget for hvorfor det ikke også gjelder for eksempel ungdomsskoleelever? En studie med av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene påpeker at de estetiske

arbeidsformene er lekende og improviserte. Det som også kom frem var at for å kunne ta i bruk disse estetiske arbeidsformene, måtte læringsmiljøet være preget trygghet, toleranse og tillit slik at det å «slippe seg løs», «tørre» og «komme ut av komfortsonen» er greit (Brekke & Willbergh, 2017). Ut ifra dette mener jeg at de fleste elever kan få oppleve mestring og vise kompetanse i løpet av opplæringen, ikke kun ved en eksamen, dersom læringsmiljøet og arbeidsformene er tilrettelagt for alle elevenes behov.

I motsatt retning, er det noen som også mener at elever kan få uheldige opplevelser under en eksamenssituasjon. Dette kan igjen gi feil signal for elevenes musiske selvoppfatning. I henhold til overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) vil også den enkeltes selvbilde bli svekket ved uheldig bruk av vurdering. Argumentene fra høringen gir eksempler på to uheldige opplevelser elevene kan få ved en eksamen i musikkfaget. Under reflekterer jeg derfor rundt disse to eksemplene.

Det første eksempelet påpeker at en eksamenssituasjon er en unaturlig situasjon for elevene, og vil gjøre dem nervøse. Ifølge et par vil dette føre til at musikkutøvelsen hemmes. Selv om de fleste elevene som var med på utprøvingen hadde en positiv opplevelse, forteller noen at nervene gjorde til at hendene skalv, som videre gjorde det vanskelig å håndtere håndverk (Rambøll, 2019, s. 16). Dette tolker jeg kan være en ulempe dersom eksamen ble innført i musikkfaget. Det å kontrollere for eksempel instrumenter kan dermed bli utfordrende. Den som uttaler dette eksempelet på en uheldig situasjon for elevene, påpeker også at et publikum kunne ha hjulpet elevene med å styrke fremføringen. Under en eksamenssituasjon vil, slik som jeg har nevnt tidligere, ikke dette vært mulig da elevene ikke har publikum å kommunisere med.

Et annet eksempel som nevnes er at stemmen er sterkt knyttet til følelseslivet, og at dersom elever får uheldige opplevelser tilknyttet sangstemmen under en eksamen, vil dette påvirke eleven negativt. Et tema som er relevant å bringe på banen når det gjelder stemmen og følelsesliv, er stemmeskiftet. Stemmeskiftet er en naturlig del av menneskets utvikling, og er mest uttalt hos gutter. Da blir stemmen dypere, men i en overgangsperiode kan den veksle litt mellom to stemmeleier, altså brysttoner og en høy falsett. I denne perioden kan også stemmen være hes. Dette kan vare i over flere måneder (Store medisinske leksikon, 2021). Musikklektor ved Nord Universitet Runa Hestad Jenssen forsker på opplevelsen av

sangundervisning med jenter i stemmeskiftet. Hun påpeker også at alle jenter kommer i stemmeskiftet som også starter i puberteten. Denne prosessen skjer gradvis og er ikke like hørbar som hos gutter. Likevel kan jenter i denne perioden også kjenne på heshet, mindre fleksibilitet og tydeligere registerbrudd. Videre forteller Hestad Jenssen at det fysiologiske bør kobles til det psykologiske da stemmen og identitet er nært knyttet sammen (Kjeøy, 2020). En som uttalte seg i høringen mente at det ville vært umulig for noen å prestere godt sanglig på grunn av stemmeskiftet, og dermed ikke kunne blitt vurdert rettfærdig. Etter min mening er jeg uenig i at det er umulig å synge når en er i stemmeskiftet, men at det kan være ubehagelig for elevene dersom stemmeskiftet skaper en fremføring som de ikke selv er fornøyd med. Selv om eksamen ikke er innført i musikkfaget, mener jeg dette er et tema musikk lærere bør være oppmerksom på i undervisningen. Uheldige opplevelser kan også skje i løpet av opplæringen, ikke kun i en eksamenssituasjon. Derfor må hver elev få god oppfølging og veiledning slik at det ikke vil få store negative konsekvenser.

Noen påpeker også at de praktiske og estetiske fagene i dag er et verdifullt avbrekk for elevene. «Det viktigste i musikk er ikke løpenotene, men pausene» skriver en av de som uttalte seg i høringen (Røynesdal, 2020, del 3 - punkt 4.18.4). Likevel er jeg nysgjerrig på hva elevene trenger avbrekk fra, og er det slik at elevene ikke oppfatter de praktiske og estetiske fagene som et sted de blir utfordret? Det at elevene skal bli mer utfordret, tolker jeg som en nødvendighet, da noen mener en eksamen vil være med på å løfte læringsutbyttet til elevene i de praktiske og estetiske fagene. Kanskje musikk lærerne bør fokusere enda mer på dybdelæring slik at elevene får utfordret kompetansen sin i flere situasjoner?

### *5.2.2 Elevenes motivasjon*

Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) påpeker i punkt 2.4, 3.1 og 3.2 at opplæringen skal blant annet fremme elevenes motivasjon. Det blir ikke nevnt om det er indre eller ytre motivasjon som skal fremmes. Vil en vurderingssituasjon som eksamen endre fokus for elevene der tilbakemeldinger og karakterer ved eksamen, altså ytre motivasjon, fra læreren blir viktigere enn gleden ved å holde på med musikk, indre motivert musikkglede?

Under musikk sentrert legitimering av musikkfaget diskuterte jeg argumentet om at lærerne

med mer kunnskap ville skape økt engasjement i musikkfaget. Under individsentrert legitimering av musikkfaget har jeg plassert argumentet som uttrykker at en eksamen ville ha økt engasjementet til elevene i faget. For å være engasjert i noe, mener jeg at en også må ha motivasjon for å gjennomføre ulike deler som kanskje ikke er like interessant, men som er relevant i for eksempel faget. I denne sammenheng er det interessant å se på forholdet mellom indre og ytre motivasjon. Dersom en elev oppfatter seg selv som nybegynner på et område, vil ofte være avhengig av ytre motivasjon for å gå løs på nye oppgaver (Mossige & Bunting, 2018, s. 118). Den ytre motivasjonen kan være ulike ting. For eksempel kunne en eksamen blitt brukt som ytre motivasjon. Sjansen for at elevene ønsker gode karakterer ville økt. Dette ville, etter min mening, ført til at også engasjementet i faget hadde økt.

Det å bruke eksamen som en ytre motivasjon, støttes også opp med at elevenes fokus ville, ifølge noen, blitt endret. Elevene hadde, med innføring av en eksamen i musikk på 10.trinn, hatt fokuset mer rettet mot prosesser som ga produkter. Dette er i utgangspunktet et argument for at eksamen ikke skulle innføres da elevene ville blitt mer opptatt av tall, altså karakterene, og kriterier enn å fokusere på egen kompetanse og utvikling. På en annen side kan også eksamen bli brukt som en ytre motivasjon. Jeg ser derfor at dersom økt engasjement i faget er målet, at en innføring av eksamen hadde vært et godt tiltak.

I dag får elevene standpunktkarakter ved endt opplæring i musikkfaget. Klarer elevene, selv om de vet at de blir vurdert året rundt, å fokusere på egen kompetanse og utvikling, selv uten en eksamen å se frem til? Jeg er enig i argumentet i forhold til at elevene nok hadde blitt mer opptatt av hvilke kriterier de måtte forholde seg til, da det hadde vært en til vurderingssituasjon de måtte tatt hensyn til. Samtidig er jeg skeptisk på om elevene fullt og helt klarer å se vekk fra lærerens kriterier i undervisningen, og heller fokusere på sin egen utvikling. Jeg er også nysgjerrig på hvilke prosesser i musikkundervisningen som ikke gir produkter, men samtidig gir læreren grunnlag til vurdering, som ikke sensor ved en eksamen kan vurdere. Det er også spesielt i henhold til at innsats ikke er en del av vurderingsgrunnlaget for standpunktkarakteren. Flere mener for eksempel at elevene ville fått mindre dybdelæring dersom eksamen ble innført. Etter min mening, kan dette være en av de prosessene der læreren får mulighet til å følge elevenes refleksjoner og kompetanse gjennom opplæringen som sensor ved en eksamen i mindre grad får sett.

På den andre siden er det flere som hevder elevene tar musikkfaget seriøst da det er standpunktkarakter i faget. Sammenlignet med andre fag, jobber ikke elevene dårligere i musikkfaget, selv om det ikke er eksamen i enden av opplæringen.

### *5.2.3 Elevenes rett til å opplæring*

Alle barn og unge har rett til en offentlig grunnskoleopplæring. I tillegg har barn og unge plikt til grunnskoleopplæring, som kan ivaretas gjennom offentlig eller annen tilsvarende opplæring. Retten ogplikten til opplæringen skal i utgangspunktet være fra det året barnet fyller seks år, til eleven har fullført det tiende skoleåret (Opplæringsloven, 1998, §2-1). En forutsetning som blir uttalt i høringen for at eksamen skulle innføres var at elevene får rett til undervisning i musikk gjennom hele ungdomstrinnet. Da får elevene mulighet til å modne og utvikle seg personlig. Argumenter angående timetall for musikkfaget diskuteres under kategorien rammefaktorer. I denne kategorien, individualsentrert legitimering, er det interessant å se på hvilken undervisning elevene har rett på.

Videre trekker jeg derfor frem argumentet som noen uttaler i høringen om at elevene bør få den undervisningen de har rett på dersom eksamen skal innføres. I opplæringsloven (1998, §2-1) står det, som tidligere skrevet, at barn og unge har rett på offentlig grunnskoleopplæring. Læreplanverket spesifiserer nærmere hvordan undervisningen skal forgå, og lærere har plikt til å følge dette. Elevene skal gjennom de ulike kompetansemålene som er utarbeidet for fagene. Verdigrunlaget og andre viktige aspekt i læreplanverket må lærerne også følge. Til tross for at det er mange element som påvirker lærerens innhold i undervisningen, har også læreren stor frihet til å tolke kompetansemålene. Derfor kan det også bli ulikt hva elevene får ut av undervisningen.

I forhold til elevforutsetninger ser jeg tolkningsfriheten likevel som et positivt aspekt. Lærerne må tilpasse opplæringen til evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Elevene har derfor både rett på opplæring og tilpasset undervisning. Lærerne må følge loven og forholde seg til læreplanverket og utføre undervisningen på best mulig måte, med høyest mulig musikalsk kvalitet. Lærerne må, etter min mening, bli kjent med elevene sine, lytte til dem og legge planer sammen med dem for å

kunne gi elevene best mulig læringsutbytte. Jeg utelukker heller ikke at lærerforutsetninger og rammefaktorer påvirker gjennomføringen av musikkundervisningen og kvaliteten av den.

#### *5.2.4 Konsekvenser for elevene*

Ved endt opplæring i 10.klasse, skal alle elever søke seg inn til videregående skole med et gjennomsnitt av sine standpunktkarakterer og eksamenskarakterer. Dersom eksamen hadde blitt innført i de praktiske og estetiske fagene, ville flere elever som har styrke i disse fagene hatt mulighet til å høyne gjennomsnittskarakteren sin. Dette ville vært en positiv konsekvens dersom en eksamen ble innført i de praktiske og estetiske fagene på 10.trinn, da spesielt for elevene som har en styrke i disse fagene. På en annen side er det også en som uttalelse fra høringen som påpeker at elevene bør få gjennomføre en praktisk eksamen etter hvordan de vil møte eksamensformen og fag/svenneprøve på videregående skole yrkesfag. Dette synes jeg er veldig interessant. Eksamen i 10.trinn kunne vært en øvelse til eventuelle eksamener senere i utdanningen til elevene. Jeg ser også at dette kunne hatt en positiv innvirkning til rekruttering av elever til yrkesfag på videregående. Nå som det er fastsatt at det ikke er eksamen i musikkfaget på 10.trinn, er det likevel mulig for lærere å legge opp til en større prøve eller framføring som kan også være en øving til eventuelle eksamener elevene skal ha ved en senere anledning.

Vurderingen av elevene er det også uenigheter om. Et par hevder, ut ifra sine høringssvar, at en eksamen vil gi elevene en bred og objektiv vurdering på lik linje med andre skolefag. Ved innføring av en eksamen ville elevene blitt vurdert både av faglærer som kjenner dem, og av noen som har et mer objektivt blikk på situasjonen. I denne sammenheng tolker jeg at den objektive vurderingen handler en vurdering av elevenes kompetanse som ikke er preget av følelser eller personlig interesser. En eksamenskarakter skal, ifølge forskrift til opplæringsloven (2006, §3-22), være et uttrykk for kompetansen hver enkelt elev viser på eksamen. Den skal være i samsvar med kompetansemålene i faget, og elevene skal få vise kompetansen sin i så stor del av faget som mulig. Slik jeg tolker det, vil vurderingen dermed handle mye om hvilket produkt eleven kan levere opp mot hva som er kriteriene. Et par uttaler i forbindelse med dette at noen elever ikke har samme forutsetninger som andre. Men hvordan blir da en eksamen i andre fag rettferdig? Alle elever har heller ikke samme

forutsetninger for å for eksempel klare en norsk eksamen. I forbindelse med ulike hensyn som må tas, var det en høringsuttalelse som trakk frem en mulig langsiktig negativ konsekvens dersom eksamen ble innført: Flere elever ville ha trengt spesialundervisning da det hadde vært flere elever som ikke hadde hatt mulighet til å gjennomføre eksamen i fagene. Videre blir det forklart at dette ville ført til flere saker i ppt, flere som bryter den videregående opplæringen og etter hver ble en del av NAV systemet. Jeg tolker det slik at den som uttaler seg ønsker å få frem at det ikke kun vil bli økonomiske og personlige konsekvenser for elevene under selve undervisningen og eksamenssituasjonen. En innføring av eksamen hadde ført til langsiktige økonomiske konsekvenser og fulgt elevene flere år etter.

Det er likevel noen tilrettelegginger som skal og bør gjøres slik at det som er beskrevet over kan unngås. For eksempel skal elever som er fritatt fra vurdering med karakter i et fag heller ikke delta på eksamen. Det kan også være flere grunner for at elevene kan få fritak fra vurdering med karakter. Det gjelder blant annet elever med individuell opplæringsplan eller minoritetsspråklige elever. Det finnes også egne regler for vurdering med karakter i skriftlig sidemål og kroppsøving (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §3-17 - §3-21). Likevel er det også lovpålagt at elever med behov for tilrettelegging skal få tilpasset tiltak så langt det er råd (§3-29). Derfor konkluderer jeg også med at dersom eksamen hadde vært innført i de praktiske og estetiske fagene, ville elever som hadde trengt det fått tilpasninger slik at de kunne utført eksamen på lik linje med andre som ikke trenger tilrettelegging. Det hadde gjort til at forutsetningene deres hadde blitt tatt hensyn til.

Dersom eksamen er trekkfag, vil ikke flere eksamener skape mer rettferdighet er det en som uttaler seg i høringen som mener. Det er også flere som mener at en eksamen med en ekstern sensor ikke får se totalbilde av eleven, kun et lite innblikk i hva eleven kan. Dette mener jeg er interessant opp en forutsetning for å innføre eksamen. Den handlet om at eksamen burde være godt forankret i undervisningen eleven ellers har fått i faget, og følger opp elevens plan for progresjon og utvikling i faget. Dette vil ikke være mulig for en ekstern sensor som ikke kjenner elevene og deres progresjon. Det eneste sensor kan ta hensyn til er ut ifra hva læreren forteller og, slik som jeg har skrevet tidligere; de formelle tilretteleggingene ulike elever har søkt om å få. Elevene får best kvalitativ vurdering av lærerne som kjenner elevene, lyder argumentet videre. Dette synes jeg er interessant opp



mot argumentene som omhandler at musikk lærerne bør ha mer kompetanse for å undervise. Disse argumentene fremkommer både under kategorien musikk sentrert, og under rammefaktorer. Det interessante er at, dersom lærere ikke har nok kompetanse til å undervise i musikkfaget, hvordan kan de ha god nok kompetanse til å vurdere elevene slik at de får en standpunktkarakter som er rettferdig?

### 5.3 Lærerforutsetninger og rammefaktorer

Lærerens forutsetninger og rammefaktorer er en del av betingelsesområdet i John Vinge (2014, s. 96) sin didaktiske modell for vurderingspraksis. Lærerens forutsetninger og rammefaktorer er altså med på å påvirke konsekvensene, som er ifølge modellen er erfaringene læreren får. Det er med på å bidra til både oppfatningene og holdningene til læreren, som former deres forutsetninger. Dette vil derfor også være med på å påvirke lærerens vurderingspraksis. Argumentene som har kommet frem i høringen med forslaget om innføring av eksamen i musikk på 10.trinn, inkluderer både forutsetninger om at en må tilføye ulike rammefaktorer, eller påstander om at dette ikke vil bli tildelt. Under utdyper jeg argumentene fra høringen som jeg har plassert i denne kategorien, og har delt kapitlet i underkategoriene «konsekvenser for faget», «lærerforutsetninger» og «rammefaktorer». De to sistnevnte mener jeg er naturlig å inkludere. Førstnevnte underkategori som omhandler konsekvenser for faget, innebærer argumenter og meninger som påpeker hva en eksamen kan føre til, men som ikke har sammenheng med musikkfagets egenart spesifikt. I tillegg kan disse konsekvensene som flere påpeker, føre til ulike goder som for eksempel økt fagkompetanse eller bedre rammer for musikkundervisningen.

#### 5.3.1 Konsekvenser for faget

Ut ifra min studie, var flest enig i at en eksamen ville øke statusen til musikkfaget, noe som jeg har tolket er et ønske for de fleste. Regjeringen har også utarbeidet en strategi der et av målene er å heve statusen til de praktiske og estetiske fagene. Et av tiltakene for å få dette til, var forslaget med å innføre eksamen i disse fagene med bakgrunn i utprøvingen av eksamenslignende prøver i 2017 og 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 22). Likevel er

det flere som uttaler seg i høringen om at de mener hensikten med forslaget om å innføre eksamen i musikkfaget ikke er klart. I rapporten fra utprøvingene blir holdningene til skoleledere, lærere og elevene koblet sammen med statusen til fagene. De fleste skoleledere, lærere og elever som var med i utprøvingen har et inntrykk av at holdningene til fagene har endret seg i noen eller stor grad hos elever og lærere. Det er også stor enighet om at en innføring av eksamen ville i noen eller stor grad vært et tiltak for å styrke fagenes status (Rambøll, 2019, s. 15). Status er i denne studien forstått som «abstrakte goder». Det vil si at jeg tolker at de som uttaler at de praktiske og estetiske fagene bør ha økt status, ønsker at fagene får mer av for eksempel anseelse og respekt (Store norske leksikon, 2021). Dette kan, etter min mening, føre videre til andre goder som fagene kan dra nytte av. Et eksempel på hvilke goder dette kan være, som også har kommet frem i høringen, er beskrevet under.

Noen mener at økt status er en viktig faktor for elevene sin motivasjon og lærelyst. Til tross for at mange uttaler dette, er det en som har uttalt seg om at en innføring av eksamen ikke vil gi økt status, lærelyst eller motivasjon hos elevene. Uttaleren har ikke forklart nærmere om hvorfor han mener dette (Haugland, 2020, del 3 - punkt 4.18.4). En annen mener også at en konsekvens av innføring av eksamen hadde vært lærerflukt, som jeg også tolker er en motsetning til det at faget får økt status. I henhold til at økt status er bedre holdninger og mer respekt for faget fra ulike hold, mener jeg også at det kan smitte over på elevene. Dersom elevene får hjelp og tilbakemeldinger på hva som er bra og hva som kan forbedres, vil den indre motivasjonen for å lære også øke (Mossige & Bunting, 2018, s. 118). Under kap. 5.2.2 har jeg diskutert andre argument som omhandler elevenes motivasjon.

Selv om flesteparten er enig i at musikkfaget bør få høyere status, er det noen som er uenig i at en innføring av eksamen er løsningen for dette. De mener blant annet at en begynner i feil ende dersom økt status er målet. Dette støttes også opp fra flere som mener at argumentet i forhold til at eksamen er et virkemiddel for få bedre gjennomslag for utdanningspolitiske forhold, som for eksempel prioritering av estetiske fag, er feil i forhold til formålet til eksamen.

En av dem som var mot å innføre eksamen i musikkfaget på 10.trinn ønsket å kutte ut eksamen i sin helhet. Dette ble ikke mer utdypet, men en kan tolke det slik at denne

personen ikke ønsker at elevene skal ha eksamen i noen fag. Jeg synes dette ikke er et godt forslag da elevene har eksamen i ulike fag ved høyere utdanning. Da kan det være greit for noen å ha vært gjennom en slik situasjon på et tidligere tidspunkt i utdanningen der det er lavere krav for å bestå. Et par ønsker til og med å avskaffe karakterer totalt i faget. Jeg hadde vært redd for at elevene da hadde nedprioritert musikkfaget til fordel for å få bedre karakterer i de andre fagene. Andre som ikke ønsket å innføre eksamen satte søkelys på at midlene som er tiltenkt for å innføre eksamen heller burde blitt brukt til noe annet. For eksempel kunne de heller gå til å heve kompetansen til lærere og tildele skolene nok ressurser for å drive med musikkundervisning.

Flere mener også at skolene må vise at alle fagene skolen består av er like viktige. I dag er altså, slik jeg forstår det, ikke fagene likestilt. Dette kan vi finne eksempler på flere steder. Skjevfordelingen av timer i de ulike fagene, som jeg har vist eksempler på tidligere, er et eksempel på ulik viktighetsgrad i skolen. Et annet eksempel er kompetansekravene for å undervise i de ulike fagene. De som skal undervise i norsk, engelsk og matematikk må ha 60 studiepoeng som er relevante for faget. Dette kravet gjelder alle, uansett når vedkommende er utdannet. I musikkfaget skal den som underviser i faget ha 30 relevante studiepoeng, men kravet gjelder kun for faste tilsatte lærere som er utdannet etter 1. januar 2014 (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Etter min mening gir dette, i tillegg til at det er mange som ønsker at fagene skal få høyere status, en forståelse av at fagene i dag ikke er like viktige.

En innføring av eksamen ville gitt økonomiske kostnader ifølge både de som var for og de som var mot å innføre eksamen. Flere påpeker at det var lite hensiktsmessig å innføre en eksamen sett fra et økonomisk og logistikkperspektiv. Det var i forhold til hva lærere, elever og musikkfaget får ut av det. Noen av de som var mot å innføre eksamen ønsket å bruke midlene til andre formål, slik som skrevet over, der midlene heller kunne gå til kompetanseheving og tildeling av ressurser til skolene. På den andre siden er det en som mener det ikke er noen faglige eller pedagogiske grunner til at praktiske og estetiske fag skal ekskluderes fra eksamensordningen.

En eksamen ville også vært et middel som hadde bidratt til å kvalitetssikre opplæringen i de praktiske og estetiske fagene er det flere som uttaler, mens andre er usikker på hva kvalitetssikringen blir. Ut ifra argumentene som kommer frem i høringen, har jeg blitt

oppmerksom på at flere mener musikkfaget blir ulikt ivaretatt fra skole til skole, og at lærerne har ulik kompetanse å bidra med. Lærerne har også en viss frihet knyttet til musikkundervisningen. Hvilke tiltak som i dag uten eksamen sikrer kvaliteten i undervisningen er derfor interessant å diskutere. Som tidligere skrevet, vil opplæringsloven og læreplanverket sikre kvaliteten til en viss grad. Lærerne må forholde seg til det samme, og elevene må gjennom likt pensum, med hensyn til tolkningsfriheten til lærerne. Når det gjelder fagkompetansen til musikk lærerne, blir ikke den nasjonalt kvalitetssikret (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det er skoleeierne som avgjør hva som er relevant studiekompetanse, noe som etter min mening gir store ulikheter fra skole til skole.

### *5.3.2 Lærers forutsetninger*

Det er varierende fagkompetanse blant lærere som underviser musikk er et argument som ble brukt mot å innføre eksamen i musikk på 10.trinn. Det er uttrykt blant annet at innføring av eksamen er et tiltak for å øke status for faget, men et annet mål som også er med i strategien for å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen er å heve fagkompetansen til lærere (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). En som svarte på høringen mener det å innføre eksamen for å starte kompetansehevingen av lærere, ville vært å straffe elevene for at de ikke har fått opplæring av fagfolk. Da eksamen ikke blir innført i musikkfaget, får vi ikke svar på om en eksamen hadde startet kompetansehevingen automatisk. Derfor er det interessant for meg å se på forskjellene i henhold til fagkompetanse, og hva som eventuelt kan forbedre situasjonen.

Formell kompetanse både hos musikk lærere som underviste i faget og den eksterne sensoren var forutsetninger flere de som var for å innføre eksamen ønsket seg. Sensor burde hatt minimum 60 studiepoeng. Jeg ser likheter mellom dette argumentet og argumentet om at en lærer med kompetanse vil skape engasjement for faget og en trygghet til å utøve musikk. Dette er med bakgrunn i at den som uttalte seg, mener en eksamen vil kreve økt kompetanse hos lærerne. Hanken og Johansen påpeker at kunnskapen musikk læreren har, gjør undervisningen mulig og former innholdet (Hanken & Johansen, 2013, s. 194). I tillegg må læringsmiljøet i klassen være preget av trygghet, toleranse og tillit for å kunne ta i bruk estetiske arbeidsformer, ifølge en studie om estetiske arbeidsformer (Brekke & Willbergh,

2017). Etter min mening må derfor også læreren ha nok kunnskap og kompetanse til å være trygg selv. Dersom læreren ikke er trygg, og viser usikkerhet i ulike musikkaktiviteter, tror jeg også at elevene vil kjenne mer på usikkerheten. Men for å få fast ansettelse som musikk lærer i skolen i dag må, som tidligere nevnt, en ha 30 relevante studiepoeng. Om studiepoengene en har er relevante for faget, er det skoleeier som avgjør. Det er ikke en annen ordning som vurderer om studiepoengene er relevante eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Jeg tror at denne ordningen er grunnen til at mange lærere som underviser i musikk i dag ikke har fagkompetansen til det. Det er også etter min mening grunnen til at det er så store forskjeller på fagkompetansen fra skole til skole.

Samarbeidet ville også, ifølge noen, vært større behov for dersom eksamen ble innført. Det ville vært samarbeid på tvers av skoler, kommuner og fylkeskommuner. Samarbeidet mellom de ulike innsatsene er, etter min mening, viktig på flere områder. Både eksterne sensorer, ekstra vikarer i eksamensperioden og samarbeid i henhold til ulike måter å gjennomføre eksamen på ville vært nødvendig å ha dialog om. Nå som vi er klar over at eksamen ikke vil bli innført i musikkfaget på 10.trinn, synes jeg likevel det kan være svært interessant å ta med argumentet om bedre samarbeid til musikkfaget slik det er nå. Mer samarbeid mellom musikk lærere på tvers av skoler kan, slik jeg ser det, øke kompetansen til lærerne og gi elevene flere ulike musikkopplevelser. Lærerne og de ulike skolene kan bygge på hverandres styrker.

### *5.3.3 Fagets rammefaktorer*

Det kommer frem i flere argumenter at musikkfaget er varierende ivaretatt ved ulike skoler. De som uttalte seg om dette ønsket ikke å innføre eksamen i musikkfaget for 10.trinn. Flere av de som derimot ønsket å innføre eksamen var enig i at nødvendige rammer for å drive musikkundervisning var en forutsetning dersom eksamen skulle innføres. Det jeg synes er interessant med denne forutsetningen, er at nå som eksamen ikke er innført i musikkfaget for 10.trinn, har da de ulike skolene de nødvendige rammene for å drive musikkundervisning? Noen påpeker for eksempel at utstyr som er ved mange skoler er altfor begrenset. Utstyr kan for eksempel være instrumenter, høyttalere, miksebord, mikrofoner, ledninger og annet som er egnet for å kunne utøve musikk. Andre rammer som også kan

påvirke undervisningen er for eksempel rom til danse og utøve musikk, samt oppbevaring av utstyr. I tillegg spiller også tidsrammer og uttalte forventninger fra ulike hold (Hanken & Johansen, 2013, s. 40). Slik jeg ser det, er det også ulikt fra musikk lærer til musikk lærer som sees å være nødvendig for å kunne utføre den undervisningen de ønsker.

Flere uttrykker også at tilgang på midler og ressurser knyttet til eksamen burde vært oppfordret, ikke pålagt. Dette kan være grunnet i de økonomiske rammene de ulike skolene har (Hanken & Johansen, 2013, s. 40). Det er også nevnt at lokalt styrt eksamen ville lagt opp til at de ulike skolene kunne gjennomført de praktiske eksamenene ut ifra hvilke ressurser de har. Dersom dette hadde vært tilfellet, hadde skolene fått stor handlingsfrihet. Dette ser jeg for meg hadde skapt større ulikheter rundt om i landet. Elevene ved de ulike skolene ville da fått en vurdering på ulikt grunnlag og til ulike kriterier. Selv om dette hadde vært en lettere løsning for skolene å gjennomføre, mener jeg at det ville ført til urettferdighet da de søker seg videre til videregående skole med karakterene de har fått. Dersom en eksamen i musikk hadde vært sentralt gitt, slik som en uttaler i høringen ønsker, mener jeg at elevene ved de ulike skolene hadde blitt vurdert på likt grunnlag. Likevel må en ikke utelate det at det kunne iverksettes andre tiltak som hadde gjort eksamen mer likt over hele landet. Et eksempel, som også var en forutsetning for å innføre eksamen, var at det ble utviklet gode nasjonale eksempelsett på eksamensoppgaver.

Dette støttes opp med at noen uttaler at det vil være liten sannsynlighet for at skolebudsjettene vil øke slik at alle fag får det utstyret og de rommene som trengs. Dersom eksamen hadde blitt innført, var det flere som foreslo at elevene burde få sette opp hvilke trekkfag de ønsket å bli tatt ut til. Da hadde skolene kunne sikret både nødvendig lærerkompetanse og rammefaktorer for å gi elevene forsvarlig undervisning i faget. Uten mer utdyping, er det likevel en som ikke ønsker at elevene burde få velge selv hvilke fag de skulle hatt eksamen i. Det jeg er usikker på med dette forslaget, er om elevene kun da hadde fått undervisning med god kvalitet dersom de skulle ha eksamen?

Tidsrammene er også viktig aspekt i musikkfaget. Dette gjelder både antall timer faget får disponere i løpet av skoleåret, forberedelsestiden som ble foreslått i henhold til å innføre eksamen og tiden læreren har til å forberede en lokal gitt eksamen. Sistnevnte handler om leseplikten til lærerne. Et par har kommentert i høringen at denne måtte vurderes å økes for å

sikre at læreren hadde tilstrekkelig tid til å forberede eksamen dersom den ble innført. Timetallet for musikkfaget på ungdomsskolen er 83 timer. Fordelt på tre år blir det 27 til 28 timer per år (Utdanningsdirektoratet, u.åb). For å få et perspektiv på hvor mye dette er, sammenligner jeg timetallet med matematikkfaget. Totalt på ungdomstrinnet skal eleven ha 313 timer matematikk. Det er 104 til 105 timer per år (Utdanningsdirektoratet, u.åa). På grunn av dette er det mange skoler som velger å kun ha musikkfaget på over to alderstrinn. Det er derfor også mulig per nå å avslutte musikkfaget før 10.trinn, som blir påpekt i flere høringsvar at kan være en negativ konsekvens. Dette er ikke ønskelig ifølge flere som både er for og mot forslaget om å innføre eksamen. Et par påpeker for eksempel at det ikke er mulig med et fullt treårsløp i musikk med dette timetallet. Dette mener flere også at er for lavt for å kunne ha en eksamen i musikk. Likevel påpekes det i forslaget at dersom eksamen hadde blitt innført, hadde det betydd at elevene kunne blitt trukket ut til eksamen på et tidligere trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020b, del 3 - 4.18.3). Det ville altså ikke blitt endret til at opplæringen i de praktiske og estetiske fagene måtte avsluttes på 10.trinn dersom eksamen hadde blitt innført. Som tidligere nevnt, er det dermed flere som uttrykker at dette ikke er heldig i henhold til elevenes modenhet og personlige utvikling.

Nå som vi vet at eksamen ikke er innført i musikkfaget, er det i utgangspunktet ikke relevant å diskutere hvordan forberedelsestiden kan innvirke på selve eksamenssituasjonen. Jeg ønsker derfor å se på hva argumentene angående forberedelsestiden sier om andre aspekt ved musikkfaget. Forberedelsestiden burde vært på minst 48 timer, den burde vært veiledet og den burde ikke tas av fagets ordinære timetall. Dette er tre argumenter som jeg synes uttrykker at elevene bør få god tid på å forberede seg i musikkfaget til å utføre blant annet praktiske innslag. Tiden de har til disposisjon er ikke tilstrekkelig, slik som andre har påpekt gjennom ønske om å utvide timetallet til faget. Dersom forberedelsestiden hadde vært veiledet, ser jeg også for meg at de ulike skolene og lærerne hadde fått mer frihet til hvordan de skulle utføre eksamen. Det hadde igjen, ifølge min mening, skapt større ulikheter mellom skolene i Norge.

## **5.4 Sammenhenger**

### *5.4.1 Sammenhenger mellom kategoriene*

Slik som Varkøy påpeker, finnes det ikke noen absolutte skiller mellom hans kategorier (Varkøy, 2015, s. 110). Slik er det i denne studien også. Flere av argumentene kan vi diskutere i ulike retninger, og vil dermed plassere seg under ulike kategorier. Under vil jeg derfor gi noen eksempler på dette, men ønsker å påpeke at det kan være flere argument enn de eksemplene jeg presenterer som kan passe i flere kategorier.

Forberedelsestiden til eksamen omhandler i utgangspunktet rammefaktorer. Likevel har jeg også nevnt dette under musikkcentrert legitimering av faget. Det var på grunn av at de som uttalte seg for eksempel mente at for kort forberedelsestid gikk ut over musikalsk kvalitet. Det var også nevnt at dette ikke var god nok tid for kreative og skapende prosesser. Dette synes jeg egnet seg best under musikkcentrert legitimering da jeg tolket argumentene slik at deres budskap var å fremme musikalsk kvalitet og kreative og skapende prosesser som viktige aspekt å bevare i musikkfaget.

I likhet med det forrige eksempelet, har jeg også plassert et til argument som i utgangspunktet passer under lærerforutsetninger og rammefaktorer under musikkcentrert legitimering av musikkfaget. Argumentet er at en lærer med kompetanse vil skape engasjement for faget og en trygghet til å utøve musikk. Selv om jeg har en egen underkategori som tar for seg lærerforutsetninger, plasserer jeg det ikke der da budskapet i argumentet tolker jeg omhandler å styrke musikkfagets egenart.

Et annet eksempel er argumentet om at elevene burde få rett til undervisning i musikk gjennom hele ungdomsskoleløpet. Dette omhandler egentlig tidsrammer for faget og egner seg derfor også best under rammefaktorer. Argumentet fortsetter med at elevene da ville fått mulighet til å modne og utvikle seg personlig. Jeg tolket og ønsket derfor å diskutere dette under individsentrert legitimering av musikkfaget da jeg vinklet argumentet for å se på hva lærerne må forholde seg til, og i hvor stor grad lærerne kan gi god kvalitet på undervisningen til elevene. Elevene har rett på opplæring ut ifra lovverket, og lærerne må følge læreplanverket, men likevel er dette ulikt praktisert på skolene i Norge.

Flere av argumentene var jeg også usikker på hvor jeg skulle plassere. Det var for eksempel ikke alle argument som var like tydelig på budskapet, eller ikke passet direkte inn i en kategori. Dette kunne være på grunn av at argumentene kunne ta for seg flere aspekt innenfor flere av kategoriene. Derfor har jeg også plassert noen argument ut ifra hvor det



var mest naturlig å diskutere dem. Et eksempel på det er hele kapittel 5.3.1 *Konsekvenser for faget* som jeg har plassert under kategorien lærerforutsetninger og rammefaktorer.

Temaene jeg diskuterer der er økt status, det å kutte ut eksamen i sin helhet, viktigheten av ulike fag og kvalitetssikring av opplæringen. I innledningen har jeg argumentert hvorfor jeg har valgt å plassere disse argumentene i denne kategorien.

Et annet eksempel på argumenter jeg var usikker på hvor jeg skulle plassere, er uttalelser om Rambøll-rapporten som jeg til slutt plasserte under kategorien musikkcentrert legitimering.

Det er på grunn av at de støtter opp om argumenter som omhandler selve eksamenssituasjonen. Budskapet i de fleste av argumentene som omhandlet selve eksamenssituasjonen tolket jeg at omhandlet det å ta vare på musikkfagets egenart.

#### *5.4.2 Min studie opp mot avgjørelsen om å ikke innføre eksamen i musikkfaget*

Eksamensordningen ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet 29.06.2020. Musikkfaget ble ikke en del av trekkordningen som betyr at elever på 10.trinn ikke har eksamen i musikk (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 1 & 9). Ut ifra statistikken fra både min studie og det Utdanningsdirektoratet kom fram til, er dette riktig avgjørelse. Begge resultat viste at flesteparten av de som svarte i høringen ikke ønsket å innføre eksamen i musikkfaget på 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, brev, 29. mai 2020).

Utdanningsdirektoratet kom frem til en konklusjon i sin oppsummering om at det er behov for større kunnskapsgrunnlag før en endelig beslutning om å innføre eksamen i musikk tas. Det blir også vist til ulike argument fra høringen der kommentarer fra kommuner eller fra andre som er tyngre begrunnet er prioritert. Musikk i skolen, Nord universitet, Nasjonalt senter for kunst og kultur, Lillestrøm kommune, Norges musikkhøgskole og stiftelsen skapia er eksempler på hvem som har blitt inkludert i oppsummeringen til Utdanningsdirektoratet (brev, 29. mai 2020). I min studie har jeg inkludert alle argument som er kommet frem i høringen som omhandler spørsmålet om musikkfaget skulle bli en del av trekkordningen. Jeg har ikke utelukket uttalelser fra enkeltpersoner og vil derfor si at jeg har inkludert flere perspektiv enn Utdanningsdirektoratet. På den andre siden er det også i min studie noen argument som veier tyngre enn andre. Jeg vil derfor fremheve de argumentene flest er enig

i, men som blir diskutert nærmere under.

Av alle argumenter jeg har samlet inn, er flest enig i at dersom eksamen ble innført ville dette ført til at statusen til musikkfaget økte. Dette har de som vært for å innføre eksamen brukt som et argument. Noen av de som ikke har vært for å innføre eksamen har også nevnt at en eksamen ville ført til økt status, men at det er heller andre måter å gjøre det på som heller burde vært prioritert. Et annet argument som veier tungt er at en eksamen ville gjort til at undervisningen hadde blitt mer teoretisk rettet, noe som jeg tolker ikke er ønskelig verken fra dem som var for eller mot å innføre eksamen i musikk på 10.trinn. Flere har også uttalt seg om argumenter som omhandler elevene. Mange mener for eksempel at elevene ville blitt mer opptatt av karakterer og kriterier enn å fokusere på egen kompetanse og utvikling. Et annet argument er at en eksamen ville skapt mer stress og psykisk belastning hos elevene. Til slutt vil jeg også framheve at dersom en ser det fra et økonomisk og logistikkperspektiv, er det også mange som er enig i at det hadde vært lite hensiktsmessig å innføre eksamen i forhold til hva lærere, elevene og musikkfaget hadde fått ut av det.

## **5.5 Oppsummering av diskusjonskapitlet**

I diskusjonskapitlet har jeg sett nærmere på alle argumentene som er presentert i analysekapitlet. Det har vært musikkcentrerte argumenter, individualsentrerte argumenter og argumenter som omhandler lærerforutsetninger og rammebetingelser. I tillegg har jeg sett på ulike sammenhenger mellom kategoriene, samt hvordan min studie er opp mot utdanningsdirektoratet sin avgjørelse om å ikke innføre eksamen i musikkfaget på 10.trinn.

Som en oppsummering trekker jeg frem ulike temaer som er diskutert i kategoriene over. Argumenter om musikkcentrert legitimering omhandler hvordan musikkfagets egenart blir bevart og fordelingen mellom det teoretiske og det praktiske både i sammenheng med innholdet i undervisningen og vurderingspraksisen er i musikkfaget. Jeg har også trukket linjer mellom hvordan de ulike svarene fra høringen beskriver eksamenssituasjonen, opp mot hvordan dette kan gjenspeiles i opplæringen. Når det gjelder individualsentrerte argumenter, har jeg diskutert rundt hvordan elevene ville opplevd en slik situasjon, og hva som påvirker deres motivasjon. I tillegg har jeg sett på hvilke aspekter som gjelder i henhold til

hva elevene har rett på i tilknytning lovverket, og hvilke konsekvenser en innføring av eksamen ville hatt for elevene. Under kategorien lærerforutsetninger og rammefaktorer trekker jeg frem temaer som økt status til musikkfaget, lærerens fagkompetanse og ulike meninger angående hvordan rammefaktorene ved de ulike skolene i Norge er.

## 6 Avslutning

### 6.1 Hva kan forskes videre på?

Slik som hermeneutikken påpeker, henger alt sammen med alt. Hvilken forforståelse jeg har, påvirker hvordan jeg har fremstilt argumentene. Slik jeg ser det, vil derfor andre som leser studien kunne også trekke andre linjer og konklusjoner enn det jeg har kommet frem til. Dette gir muligheter for videre forskning. Likevel skal jeg legge frem noen muligheter for videre forskning av min studie.

Legitimering av musikkfaget kan omfavne mye, slik som argumentene fra høringen viser. Historisk sett argumenterer mange på ulike måter hvilke aspekt i musikkfaget som må prioriteres, og for hvilken nytte. For videre forskning, kan en for eksempel velge å gå videre med de enkelte argumentene som har kommet frem i min studie. Det er for eksempel mulig å forske videre på forskjellen mellom teoretisk- og praktisk rettet musikkundervisning, eller hvordan elevene kan vise sin kompetanse nå som det er fastsatt at eksamen ikke skal innføres i de praktiske og estetiske fagene på 10.trinn. De fleste av argumentene som fremkommer i høringen, åpner for ulike temaer og problemstillinger som kan forskes videre på.

Det er også mulig å utvide min forskning ved å for eksempel intervjuer både lærere, organisasjoner, elever og foreldre. Flere begrunnelser på ulike argument fra ulike innsatser kan da komme frem. Mine tolkninger kan dermed enten stå sterkere ved at flere mener det samme, eller bli satt i nye lys.

Dersom vi skal se direkte på høringsdokumentet som jeg har analysert, kan dette også brukes i videre forskning. I min studie har jeg sett på et punkt i en av fire deler, altså del 3, punkt 4.18. Hva som blir svart på andre spørsmål som fremkommer i høringen kan også være interessant å se nærmere på. I tillegg kan en også fokusere på andre fag i skolen, ikke bare musikkfaget.

### 6.2 Oppsummering og konklusjon

I denne studien har jeg som forsker spilt en stor rolle. Jeg har gjennomført en

dokumentanalyse av høringen om endringer i bestemmer om vurdering, eksamen og eksamensordninger i læreplanene som Utdanningsdirektoratet publiserte 14.januar 2020. Jeg har satt søkelys på spørsmålet om eksamen i de praktiske og estetiske fagene, deriblant musikkfaget, skulle innføres på 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020b, del 3 - punkt 4.18). Problemstillingen jeg har hatt som utgangspunkt i denne studien er:

*Hvilke argumenter kan vi finne knyttet til høringens spørsmål om eksamen i musikkfaget for 10. trinn, og hvordan kan disse sees å representere ulike syn på legitimering av musikkfaget?*

I analysekapitlet har jeg redegjort for alle argumenter jeg har funnet i tilknytning høringens spørsmål om eksamen i musikkfaget for 10. trinn. De ulike argumentene er kategorisert i kategoriene musikkcentrert legitimering av musikkfaget, individsentrert legitimering av musikkfaget, og lærerforutsetninger og rammefaktorer. I tabellene som er under hver kategori, er det tall på hvor mange som jeg har tolket har uttrykt det samme argumentet. De som utpeker seg spesielt og dermed også veier tyngst blir fremstilt i kapittel 5.4.2.

I diskusjonskapitlet har jeg også kommet frem til ulike konklusjoner tilknyttet flere av argumentene. Jeg ønsker likevel å gjenta noen av dem som en oppsummering på hvordan argumentene fra høringen sees å representere ulike syn på legitimering av musikkfaget.

Når det gjelder om musikkfagets egenart blir bevart under en eksamenssituasjon, har jeg støttet meg til argumentene som mener en innføring av eksamen hadde ført til mindre kreative og skapende prosesser. Den musikalske erfaringens egenverdi hadde lagt i skyggen for eksamen. I tillegg kan det se ut til at deltakerne ikke vektlegger det praktiske og det teoretiske i like store grad. Dette er både grunnet i at både de som var for og de som var mot å innføre eksamen var enig i at faget ikke skulle bli mer teoretisert. Utdanningsdirektoratet ønsker også å fremme de praktiske aktivitetene, og kompetansemålene i læreplanen legger også opp til dette. På den andre siden har jeg forståelse for at det må være litt teori i musikkfaget for å forstå og gjennomføre det praktiske bedre, samt at det er enklere å vurdere musikkfagets teoretiske side. Når det gjelder vilkårene som ble presentert i Rambøll-rapporten, var de ikke drøftet i forslaget i høringen. Eksamensformen som var utprøvd og foreslått var ikke god nok for mange av dem som uttalte seg i høringen og i Rambøll-rapporten. Det hadde blant annet med hvilke situasjoner og arenaer som er relevante for musikkfaget. For eksempel synes jeg at det kunne vært en fordel for elevene dersom de

kunne hatt publikum under en musikkeksamen. Men nå som eksamen ikke er innført i musikkfaget, trenger en ikke å ta hensyn til verken den problemstillingen eller det at flere var bekymret for at en eksamenssituasjon ikke ville dekket alle kompetansemålene.

Når det gjelder individualsentrerte argumenter er det noen som mener at innføring av en slik vurderingssituasjon ville vært stressende og kunne vært en psykisk belastning for elevene. En slik utfordring hadde blitt for stor, selv om tilpasninger kunne blitt gjort. Andre mener elevene ville likt det, og ikke opplevd en eksamen som stressende. Jeg mener at dette hadde vært ulikt fra elev til elev, slik som elevene også ser ulikt på utfordringene de får i undervisningssammenheng. Det samme gjelder elevenes motivasjon. Læreren må legge til rette, gi elevene utfordringer som fremmer lærelyst og bruke ytre motivasjon for å hjelpe elevene til å engasjere seg i ulike aktiviteter. Likevel er det forskjellig hva elevene får ut av undervisningen ved de ulike skolene i Norge. Elevene har rett på opplæring i faget, og lærerne må forholde seg til læreplanverket slik at elevene gjennomfører kompetansemålene. Tolkningsfriheten og den varierte fagkompetansen gir likevel ulik musikalsk kvalitet på innholdet i opplæringen. En innføring av eksamen ville også gitt ulike konsekvenser for elevene. Elevene som har styrke i de praktiske og estetiske fagene ville hatt en fordel dersom fagene ble en del av trekkordningen. De elevene som hadde trengt tilpasninger under en slik eksamen, ville likevel fått det da opplæringsloven (1998, §3-29) påpeker dette. Forutsetningene til elevene ville derfor på lik linje med andre fag blitt tatt hensyn til under en eksamen i musikkfaget også. Selv om jeg i utgangspunktet er enig i at musikk læreren som kjenner elevene og deres progresjon kan gi dem best kvalitativ vurdering, har jeg satt spørsmål rundt hvordan de kan gi en rettferdig karakter når mange mener lærerne ikke har god nok kompetanse til å undervise i faget.

Under kategorien lærerforutsetninger og rammefaktorer kommer argumentet som flest er enig i frem. Mange er enig i at en innføring av eksamen hadde økt statusen til musikkfaget. Jeg er enig i at dersom eksamen hadde blitt innført i musikkfaget, ville dette ført til at flere hadde fått et større fokus på faget. Elevenes ønske om å gjøre det bra i faget ville kunne økt, og dermed også interessen. Videre mener jeg også at det kunne ført til andre goder som økt fagkompetanse hos lærerne. På den andre siden er jeg også enig i at en eksamen ikke burde blitt innført dersom lærerne som underviser i faget ikke har god nok kompetanse. Derfor bør det, etter min mening, bli satt i gang andre tiltak for å øke kompetansen til lærerne og tildele

skolene nok ressurser før eksamen eventuelt innføres i fremtiden.

Høringssvarene jeg har analysert legitimerer musikkfaget på ulike måter. Det er både argumenter som ønsker å ivareta musikkfagets egenverdi, som tar hensyn til elevenes opplevelser og helse og som tenker over hvordan det kunne blitt gjennomført på best mulig måte. Statistikken viser et flertall som stemte mot å innføre eksamen i musikkfaget på 10. trinn. Kommentarene som ble lagt igjen viste også at det var mange forutsetninger, krav og uheldige aspekter som ikke hadde blitt tatt hensyn til dersom eksamen ble innført. Derfor er jeg enig i beslutningen til Kunnskapsdepartementet. Dersom kravene blir imøtekommet og mer forskning blir gjennomført angående dette, kan heller spørsmålet om å innføre eksamen i de praktiske og estetiske fagene dukke opp igjen ved en senere anledning. I mellomtiden mener jeg at Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, fylker, kommuner, skoler og musikk lærere bør bruke argumentene som har kommet inn i denne høringen til å forbedre flere ulike aspekt som påvirker innholdet i musikkundervisningen ved norske skoler.

## 7 Referanser

- Alver, B. (2022). *Tradisjon*. Store norske leksikon. <http://snl.no/tradisjon>
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2021). *Hvordan gjøre dokumentanalyse*. Cappelen Damm AS.
- Bale, K. (2008). *Eстетisk teori—En antologi* (A. Bø-Rygg, Red.). Universitetsforlaget.
- Brekke, B. & Willbergh, I. (2017). *Frihet, fantasi og utfoldelse: En studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/frihet-fantasi-og-utfoldelse-en-studie-av-estetiske-arbeidsformer-i-larerutdanningene/>
- Christoffersen, L. (2017). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. norsk lyd- og blindeskriftbibliotek.
- Dahle, E. (2020). *Høring- forslag til endringer i bestemmelser om vurdering*. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/6581b7b4-8b5c-4922-b56c-e5c335fee8a7?disableTutorialOverlay=True&notatId=1537>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Flasnes, L. M. & Flasnes, B. (2020). *Høring- forslag til endringer i bestemmelser om vurdering*. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/b86374ee-e966-4ed5-920e-69333ecc83a0?disableTutorialOverlay=True>
- Forskrift til opplæringsloven. (2006). *Forskrift til lov om grunnskolen og den videregående opplæringsloven* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_5)
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk. [https://dod.nlb.no/content/86930/282986/0aac7548d71d8fea2ea34ad6f9c9/\\_nettleserbok.html](https://dod.nlb.no/content/86930/282986/0aac7548d71d8fea2ea34ad6f9c9/_nettleserbok.html)
- Grønmo, S. (2020). *Kvalitativ metode*. Store norske leksikon. [http://snl.no/kvalitativ\\_metode](http://snl.no/kvalitativ_metode)
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Cappelen Damm AS.
- Haugland, E. (2020). *Høring- forslag til endringer i bestemmelser om vurdering*. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/a4af67c9-85d4-4361-ac0b-22365e7e4f85?disableTutorialOverlay=True&notatId=1537>
- Hegge, E. (2020). *Høring- forslag til endringer i bestemmelser om vurdering*. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/a32ff25d-fb42-4637-8c94-86071152565e?disableTutorialOverlay=True&notatId=1537>



- Johannessen, A. (2018). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. norsk lyd- og blindeskriftbibliotek.
- Kjeøy, N. (2020). *Jenter kommer også i stemmeskifte*. Forskning.no.  
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-musikk-nord-universitet/jenter-kommer-ogsaa-i-stemmeskifte/1624108>
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø. & Røkenes, F. M. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. udir.  
<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfId=150459>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i musikk*.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/MUS01-02.pdf?lang=nob>
- Lillestrøm kommune. (2020). *Høring- forslag til endringer i bestemmelser om vurdering*.  
<https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/6a0c44c6-0caa-4ea2-8c7d-79aea99d6811?disableTutorialOverlay=True>
- Markeng, H. (2020). *Høring- forslag til endringer i bestemmelser om vurdering*.  
<https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/480b54a6-ad48-4fdd-b0dc-863fd1393332?disableTutorialOverlay=True&notatId=1537>
- Meld. St. 20. (2012-2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag—Fordypning—Forståelse*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Mossige, M. & Bunting, M. (2018). Tilrettelegging for elevene som aktører i eget læringsarbeid. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring—I forskning og praksis* (s. 103–122). Cappelle Damm AS.
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 46–72). Cappelen Akademisk Forlag.
- Nikolaisen, T. (2020). *Hvordan vurderer man egentlig i musikkfaget?*  
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/18841/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Nord universitet, nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. (2020). *Høring- forslag til endringer i bestemmelser om vurdering*.  
<https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/656d08d2-588d-4bac-b20b->

96ee58648926?disableTutorialOverlay=True&notatId=1537

Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant?* Vigmostad & Bjørke AS.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)

Rambøll. (2019). *Utprøving av eksamen i praktiske og estetiske fag*. udir. <https://www.udir.no/contentassets/98d188b8075d4a10b267087d6a965b1c/rapport-utproving-av-eksamenslignende-prove-i-praktiske-og-estetiske-fag.pdf>

Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Universitetsforlaget.

Røynesdal, C. (2020). *Høring- forslag til endringer i bestemmelser om vurdering*. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/b362b54c-e7d0-41ad-a257-e772ac9b6be0?disableTutorialOverlay=True>

Skien kommune. (2020). *Høring- forslag til endringer i bestemmelser om vurdering*. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/0409815e-f81a-400a-bcf8-032f10e5fa75?disableTutorialOverlay=True&notatId=1537>

Skår, K. L. (2015). *Tar eksamen med publikum til stede*. NRK. <https://www.nrk.no/sorlandet/tar-eksamen-med-publikum-til-stede-1.12383200>

Store medisinske leksikon. (2021). *Stemmeskifte*. <http://sml.snl.no/stemmeskifte>

Store norske leksikon. (2021). *Status*. <http://snl.no/status>

Stortinget. (2018). *Om høringer* [Artikkel]. <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Horinger/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Del 1—Bakgrunn og formål ved eksamenssystemet i grunnopplæringen*. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/del-1-bakgrunn-og-formal-ved-eksamenssystemet-i-grunnopplaringen/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i musikk og musikk samisk?* <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=150444&epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=146906>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Halvårsvurdering*. Udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveivurdering/halvarsvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Høring- forslag til endringer i bestemmelser om vurdering*. Udir. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/828?notatId=1441>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen*.

- <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=104001&epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Vurderinger og anbefalinger om fremtidens eksamen*.  
<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfld=152363>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 29. mai). *Høring av endring i bestemmelser om vurdering, eksamen og eksamensordninger i læreplanene—Oppsummering og anbefalinger [Brev]*.
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Slik ble læreplanene utviklet*. Udir.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Tilsetting og kompetansekrav*.  
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Standpunktvurdering*. Udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.åa). *Timetall—Læreplan i matematikk 1.–10. Trinn (MAT01-05)*.  
<https://www.udir.no/lk20/mat01-05/timetall>
- Utdanningsdirektoratet. (u.åb). *Timetall—Læreplan i musikk (MUS01-02)*.  
<https://www.udir.no/lk20/mus01-02/timetall>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Underveisvurdering*. Udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.åc). *Vurderingspraksis—Vurdering for læring [Video]*.  
<https://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk—Strategi og lykke*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk?* (3. utg.). Gyldendal Norsk forlag.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag* [Norges musikkhøgskole].  
[https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/191291/Vinge\\_Avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/191291/Vinge_Avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aakre, S. (2020). *Høring- forslag til endringer i bestemmelser om vurdering*.  
<https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/df020734-b325-4a76-a858-77f96c840fe9?disableTutorialOverlay=True&notatId=1537>

## 8 Tabelliste

Tabell 1 - eksempel på statistikkarbeid .....	26
Tabell 2 - eksempel på argumenter .....	29
Tabell 3 - musikkcentrerte argumenter for å innføre eksamen.....	34
Tabell 4 – Musikkcentrerte argumenter mot å innføre eksamen.....	36
Tabell 5 – individentrerte argumenter for å innføre eksamen.....	38
Tabell 6 – Individentrerte argumenter mot å innføre eksamen.....	40
Tabell 7 – Argumenter om lærerforutsetninger og rammefaktorer som er for å innføre eksamen .....	43
Tabell 8 – Argumenter om lærerforutsetninger og rammefaktorer som er mot å innføre eksamen .....	46

# Vurdering

**Referansenummer**

782065

**Prosjekttittel**

Musikk som eksamensfag?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

**Prosjektperiode**

01.05.2021 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#) 

**Dato**

13.08.2021

**Type**

Standard

**Kommentar**

NSD har vurdert endringen registrert 12.8.2021.

Endringen innebærer at Odd Torleiv Furnes erstatter Silje Valde Onsrud som prosjektansvarlig. Meldeskjemaet er delt med ny prosjektansvarlig.

Det er vår vurdering at behandlingen fortsatt vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 13.8.2021. Behandlingen kan fortsette.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Lykke til videre med prosjektet!