



# Høgskulen på Vestlandet

## Profesjonsfag 4: Bacheloroppgave

FM3-BAC-15-OM-1-2023-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	16-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Bacheloroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 FM3-BAC-15 1 OM-1 2023 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	210
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	9741
----------------------	------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av bacheloroppgaven min \*

Ja

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

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGÅVE

## Innsats i standpunktvurderinga

Ein kvalitativ studie om fem musikk lærarar sine vurderingspraksisar i ungdomsskulen.

### *Effort in the assessment of coursework*

*A qualitative study of five music teachers' assessment practices in secondary school.*

## Torine Gundersen

FM3-BAC-15

Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett – institutt for kunstfag

Faglærarutdanning i musikk

Rettleiar: Rebecca Almås

Innleveringsdato: 16. mai 2023

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Samandrag

Denne bacheloroppgåva tek føre seg fem musikk lærarar sine haldningar til innsats i standpunkt vurderinga i musikkfaget i ungdomsskulen. Gjennom ei kvalitativ undersøking i form av to fokusgruppeintervju har oppgåva søkt å belyse problemstillinga: Kva for haldningar har fem musikk lærarar til innsats i standpunkt vurderinga i musikkfaget i ungdomsskulen? Innsats skal telje i vurderinga i kroppsøving, men ikkje i musikk. Derfor har eg også gjennomført ei supplerande dokumentanalyse av læreplanen for å samanlikne dei to faga.

Oppgåva baserer seg på sosiokulturell læringsteori. I tillegg ser eg på teori om vurdering og motivasjon. Dokumentanalysen viser fleire fellestrekk mellom kroppsøving og musikk, og viser at argumenta til kvifor innsats skal telje i kroppsøving kan overførast til musikkfaget. Funna mine viser at det er stor innhaldsfridom i faget, og at informantane har lite innsyn i kvarandre sine vurderingspraksisar. Dette er det fleire av informantane som problematiserer med tanke på at elevane skal ha ein rettferdig karakter. Alle informantane er einige om at vurderingsprosessen hadde blitt meir utfordrande dersom innsats skulle telje med. Dei omtalar derimot omgrepet innsats på ulike måtar, noko som gjer meg usikker på om lærarane klarer å sjå vekk frå elevane sin innsats i vurderingsprosessen.

# Innholdsliste

<b>Samandrag</b> .....	<b>2</b>
<b>1. Innleiing</b> .....	<b>5</b>
1.1 <i>Musikkfaget i ungdomsskulen</i> .....	5
1.1.1 Kva for fag er musikk? .....	6
1.1.2 Vurdering i musikk .....	6
1.2 <i>Problemstilling</i> .....	7
1.2.1 Omgrepsavklaring .....	7
1.3 <i>Vidare struktur for oppgåva</i> .....	8
<b>2. Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>9</b>
2.1 <i>Kvifor og korleis vurdere?</i> .....	9
2.1.1 Formativ og summativ vurdering .....	9
2.1.2 Korleis vurdere elevar i musikkfaget? .....	10
2.2 <i>Sosiale og kulturelle læringsteori</i> .....	10
2.2.1 Vurdering i lys av sosiale og kulturelle læringsteori .....	11
2.3 <i>Motivasjon og drivkraft i ein instrumentalistisk skule</i> .....	12
2.3.1 Drivkraftsdimensjonen .....	12
2.3.2 Indre og ytre motivasjon .....	12
2.3.3 Instrumentalisme .....	13
<b>3. Metodiske val</b> .....	<b>14</b>
3.1 <i>Val av forskingstilnærming</i> .....	14
3.2 <i>Semistrukturert fokusgruppeintervju</i> .....	14
3.2.1 Val av informantar .....	15
3.2.2 Datainnsamling .....	15
3.2.3 Analyse av intervju .....	16
3.2.4 Personvern .....	17
3.3 <i>Dokumentanalyse</i> .....	17
3.4 <i>Etiske refleksjonar</i> .....	18
<b>4. Dokumentanalyse</b> .....	<b>19</b>
4.1 <i>Aktiv deltaking i kjerneelementa</i> .....	19
4.1.1 Musikk .....	19

4.1.2 Kroppsøving.....	19
4.2 Dans .....	20
4.3 Vurdering.....	20
4.4 Ordbruk i kompetansemåla etter 10.trinn .....	21
4.4.1 «Utforske», «prøve ut» og «eksperimentere» .....	21
4.4.2 «Øve på» og «gjennomføre øvingsprosessar» .....	21
4.5 Oppsummering.....	22
<b>5. Musikk lærerane sine haldningar til vurdering .....</b>	<b>23</b>
5.1 Forståing av vurderingsomgrepet .....	23
5.1.1 Skiljet mellom standpunkt- og undervegs vurdering.....	23
5.1.2 Innsatsen vil vise i resultat.....	24
5.1.3 Utforsking i LK20.....	26
5.2 Utfordringar knytt til vurdering .....	27
5.2.1 Læreføresetnader og innhaldsfridom.....	27
5.2.2 Lite innsyn i andre sine vurderingspraksisar .....	28
5.2.3 Rammefaktorar.....	29
<b>6. Drøfting .....</b>	<b>32</b>
6.1 Fagsyn, innhaldsfridom og dokumentasjonskrav .....	32
6.2 Vurdering i musikkfaget .....	33
6.3 Innsats i standpunktvurderinga.....	34
<b>7. Konklusjon .....</b>	<b>37</b>
7.1 Sentrale funn .....	37
<b>8. Referanseliste .....</b>	<b>39</b>
<b>9. Vedlegg .....</b>	<b>43</b>
9.1 Intervjuguide .....	43
9.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	44
9.3 Godkjenning frå Sikt.....	47

## 1. Innleiing

Forskrifta til opplæringslova (1998, § 3–3) seier at innsats berre skal vere ein del av vurderingsgrunnlaget i faget dersom det står i faget sin læreplan. Då eg var i praksis i ungdomsskulen og fekk vere med å vurdere ei speleprøve i musikk, blei eg gjort merksam på at innsats ikkje skulle telje med i karakteren elevane fekk. Eg reagerte på dette av fleire grunnar. For det fyrste hadde ikkje elevane tilgang til musikkrommet utanom musikktimeane, og det var mange som ikkje hadde noko instrument heime som dei kunne øve på. For det andre var det brutalt å sjå at elevar som jobba hardt i alle timeane fekk ein trear. Utviklinga til desse elevane som aldri hadde tatt i eit piano før var jo enorm!

Kroppsøving er det einaste faget i grunnskulen der innsats står nemnt som ein faktor i vurderinga (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 9). Då eg skulle velje tema til denne oppgåva, fann eg ein artikkel der Petter Erik Leirhaug (2013), førsteamanuensis ved Norges Idrettshøgskole, trekk fram samarbeid som ein av fleire grunnar til at innsats skal telje i vurderinga i kroppsøving. Eg blei derfor nysgjerrig på om argumenta som vert brukt i kroppsøving kan overførast til musikkfaget.

### 1.1 Musikkfaget i ungdomsskulen

I løpet av ungdomsskulen skal elevane ha 83 timar musikk totalt (Utdanningsdirektoratet, 2022c, s. 16). Elevane skal gå minst 38 veker på skulen i løpet av eit år (Opplæringslova, 1998, § 2–2), altså har ein i gjennomsnitt 0,73 musikktime i veka på ungdomstrinnet. I 2020 blei Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) innført, og her er det lagt meir vekt på utforsking, djupnelæring og tverrfaglege tema samanlikna med tidlegare læreplanar (Sevilhaug, 2022, s. 173). Musikkfaget er sentralt for å utvikle skapartrøng, kulturforståing og identitetsutvikling. Elevane skal ha standpunktarakter, og denne skal vise den samla kompetansen elevane har i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 8). Sylvelin Hege Sevilhaug (2022, s. 177) skriv at LK20 har fokus på skapartrøng og kreative læringsprosessar. Likevel blir praktisk-estetiske fag nedprioritert i skulepolitikken, og auka testing i skulen fører til at skular prioriterer teoretiske fag som norsk, engelsk og matematikk. Dette kan ha negativ påverknad på andre fag, som til dømes musikk.

### 1.1.1 Kva for fag er musikk?

Sjølv om alle musikk lærarar i grunnskulen skal forhalde seg til den same læreplanen, kan det vere store variasjonar i faget alt etter kva for fagsyn musikk læraren har (Hanken & Johansen, 2021, s. 184). Vidare presenterer Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen sju ulike tilnærmingar til faget: estetisk fag, ferdigheitsfag, kunnskapsfag, musisk fag, trivselsfag, kritisk fag og mediefag.

Musikk som ferdigheitsfag tek utgangspunkt i det utøvande, å lære seg eit handverk. Dette synet har prega musikkfaget i grunnskulen i mange år, og tidlegare var det stort fokus på å lære elevar å synge reint og spele ulike instrument (Hanken & Johansen, 2021, s. 187–188). Musikk som kunnskapsfag har som utgangspunkt at elevane skal lære om musikk, til dømes notasjon, historie og musikalske omgrep. Mange musikk lærarar tek utgangspunkt i dette fagsynet for å skaffe vurderingsgrunnlag (Hanken & Johansen, 2021, s. 188–189). Jon Helge Sætre (2010, s. 73) skriv at musikkoppleving, meistring, fellesskap og musikkglede er viktige faktorar i musikkfaget som ikkje kan vurderast objektivt. Korleis påverkar behovet for eit vurderingsgrunnlag vektlegginga av denne type innhald i musikkundervisninga?

### 1.1.2 Vurdering i musikk

John Vinge (2014) har skrivt ei avhandling om vurdering i musikkfaget i ungdomsskulen. Studien peikar blant anna på at mange lærarar anten prioriterer vekk kreative læringsprosessar eller fokuserer på ferdigheitsaspektet i det skapande arbeidet for å danne seg eit vurderingsgrunnlag (Vinge, 2014, s. 302). Dette heng saman med få timar i faget, og fleire lærarar innrømde at dei til ei viss grad tok innsats med i vurderinga av elevane. I ein rapport gjort på bestilling av Utdanningsdirektoratet, vart blant anna lærarar sine haldningar til innsats i vurderinga undersøkt. Omtrent halvparten av lærarane på ungdomstrinnet meinte at innsats bør telje med i vurderinga (Stokke et al., 2008, s. 7). Rapporten tek ikkje føre seg musikkfaget spesielt, men seier noko om haldningane generelt.

Utdanningsdirektoratet (2022b) skriv at standpunktvurderinga skal vere tilnærma lik uavhengig av kva for skule ein går på eller kven som set karakteren. Med andre ord har ein som lærar eit ansvar for å vurdere så rettferdig som mogleg. Hanken og Johansen (2021, s. 154) skriv at læreplanen skal gjennom mange ledd der den skal tolkast og tilpassast

rammefaktorar og lærar- og elevføresetnader. Ein felles læreplan kan altså gi opphav til ulike pedagogiske praksisar. I musikkfaget er det ofte stor variasjon i rammefaktorar når det kjem til musikkrom og utstyr, og læringsutbyttet og vurderingsgrunnlaget kan derfor variere mykje. Eg meiner derfor det er relevant å sjå på musikk lærarar sine haldningar til vurderingsprosessen i ungdomsskulen og om dei meiner innsats burde telje eller ikkje.

## 1.2 Problemstilling

Eg er nysgjerrig på musikk lærarar i ungdomsskulen sine haldningar til innsats med omsyn til standpunktvurderinga i musikkfaget og kvifor. Eg er også interessert i kva dei legg i omgrepet innsats, og om dei bevisst eller ubevisst tek dette med i vurderingsgrunnlaget. Med utgangspunkt i dette har eg formulert følgande problemstilling:

**Kva for haldningar har fem musikk lærarar til innsats i standpunktvurderinga i musikkfaget i ungdomsskulen?**

For å svare på problemstillinga har eg gjennomført to fokusgruppeintervju med to til tre musikk lærarar i kvar gruppe. Som tilleggskjelde har eg valt å gjennomføre ei dokumentanalyse av læreplanen i kroppsøving og musikk for å samanlikne dei to faga. Dokumentanalysen er meint som eit supplement til drøftingsdelen.

### 1.2.1 Omgrepsavklaring

I Nynorskordboka vert innsats definert som det å yte eller medverke (Språkrådet og Universitetet i Bergen, u.å.). Sidan omgrepet innsats berre er definert av Kunnskapsdepartementet innanfor kroppsøvingfaget, ser eg på kva LK20 seier om medverknad. I overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) står det at «Elevane skal både medverke og ta medansvar i læringsfellesskapen som dei skaper saman med lærarane kvar dag». Kan ein på bakgrunn av dette argumentere for at innsats bør vere ein del av vurderinga? Kjell Evensen (2020, s. 100) skriv at innsats frå elevane er nødvendig for å jobbe med kompetansemåla i kroppsøvingfaget. For å grunngje dette peikar han blant anna på formuleringane «utforske» og «øve på og gjennomføre». I dokumentanalysen min vil eg gå nærare inn på ordbruken i læreplanane. Evensen (2020, s. 107) skriv vidare at det vil vere



vanskeleg å ikkje ta med innsats som ein del av elevens kompetanse i lys av det sosiokulturelle læringssynet som LK20 bygger på.

### 1.3 Vidare struktur for oppgåva

Vidare i oppgåva vil eg gå gjennom det teoretiske rammeverket eg har valt og kvifor. Eg vil sjå på vurdering i lys av sosiokulturell læringsteori, og ta føre meg omgrepa drivkraft og motivasjon. I metodekapittelet vil eg gå gjennom metodeverktøya mine og grunngje val av informantar og intervjuform. Vidare vil eg i kapittel fire legge fram resultata frå dokumentanalysen min, før eg i neste kapittel legg fram resultata frå fokusgruppeintervjua. Avslutningsvis vil eg drøfte funna mine i samanheng med teorikapittelet mitt og svare på problemstillinga mi.

## 2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil eg gå gjennom det teoretiske rammeverket eg har valt for mitt bachelorprosjekt. Mi problemstilling handlar om innsats som faktor i vurderinga i musikkfaget i ungdomsskulen. Sidan den gjeldande læreplanen har eit sosiokulturellt læringssyn (Evensen, 2020, s. 107) vil eg ta føre meg denne teorien. I tillegg vil eg sjå på teori om vurdering, motivasjon og instrumentalisme i skulen.

### 2.1 Kvifor og korleis vurdere?

Ein kan skilje mellom indre og ytre funksjonar for vurdering. Indre funksjonar kan vere motivering og informasjon om kva elevane må øve på. Ytre funksjonar skal fylle behov som omhandlar kontroll og rangering, og eit døme på det er karakterar. Karakterane har påverknad på vidaregåande utdanning og vidare studiar (Imsen, 2020b, s. 496). I Mønsterplanen av 1974 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 59) står det at varierende føresetnader for å nå måla må takast med i vurderingsarbeidet fordi grunnskulen er ein skule for alle. Tidlegare var det vanleg å bruke innsats som ein faktor i vurderinga (Imsen, 2020b, s. 498), men i LK20 er det berre i kroppsøving at innsats skal telje.

#### 2.1.1 Formativ og summativ vurdering

Hanken og Johansen (2021, s. 128) definerer vurdering som ein måte å bedømme eleven sitt arbeid på ut frå visse kriterium, og ein kan skilje mellom formativ og summativ vurdering. Formativ vurdering handlar om å skape grunnlag for vidare læring og utvikle elevane sin kompetanse i faget. Her kan ein trekke parallellar til Lev Vygotskij sin teori om den proksimale utviklingssona, der han påpeiker at det er viktig å utfordre elevane på sitt nivå (Hopfenbeck, 2014, s. 122). I 2010 starta Utdanningsdirektoratet prosjektet «Vurdering for læring», der hensikta var å betre vurderingspraksisen i skulen (Imsen, 2020b, s. 521). Denne formative vurderinga skulle støtte elevane sin læringsprosess, og i LK20 vert det kalla for undervegsvurdering. Denne skal bidra til å utvikle elevane sin kompetanse og danne grunnlaget for tilpassa opplæring (Stokke et al., 2008, s. 23). Til slutt i eit undervisningsløp skal ein vurdere resultatet, altså vurdering av læring. Dette vert kalla summativ vurdering. Hensikta med denne er å kontrollere og informere om elevane sine læringsresultat (Hanken

& Johansen, 2021, s. 129; Imsen, 2020b, s. 493). Standpunktkarakterar er eit døme på summativ vurdering.

### 2.1.2 Korleis vurdere elevar i musikkfaget?

Eit omstridt tema i musikkfaget er om ein skal legge vekt på læringsproduktet eller læringsprosessen. Læringsproduktet handlar om målbare resultat som til dømes teoriprøver. Læringsprosessar blir ikkje nødvendigvis dokumentert gjennom eit synleg eller høyrbart resultat, men kan handle om korleis elevane samarbeider med kvarandre eller måten elevane lærer seg repertoar på (Hanken & Johansen, 2021, s. 130). Vinge (2014, s. 35) skriv at vurdering tradisjonelt ikkje har vore ønska i kunstfag. Vurdering handlar gjerne om læringsproduktet, men mange ser på læringsprosessen som det mest vesentlege. Sidan musikkfaget i grunnskulen er eit kunstfag, er det relevant å diskutere korleis elevane skal bli vurdert og kva som vert rekna som kvalitet i faget. Hanken og Johansen (2021, s. 131) legg vekt på at ein må sjå på både produkt og prosess for å vurdere dei samla læringsresultata til elevane. Det er derfor viktig at ein som musikk lærar samlar inn vurderingsgrunnlag på ulike måtar. For å vite kva ein skal vurdere, må ein utarbeide vurderingskriterier som elevane sine resultat kan målast opp mot (Hanken & Johansen, 2021, s. 132).

Vinge (2014, s. 285) skriv at den summative vurderinga i musikkfaget kan undertrykke elevane sin kreativitet og indre motivasjon. Lærarar bør altså legge vekt på den formative vurderinga dersom undervisninga skal utvikle elevane sin kreativitet. I læreplanen står det at elevane skal utvikle estetiske, kreative og skapande evner i musikkfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2). Krava til vurdering i musikkfaget kan påverke musikk lærarar til å velje eit musikkfagleg innhald der elevane blir vurderte i målbare kunnskapar og ferdigheiter i staden for skapande arbeid og kreative aktivitetar (Vinge, 2014, s. 319). Dette kan føre til at sentrale verdiar i faget vert nedprioritert i undervisninga.

## 2.2 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori, bygd på Vygotskij sine teoriar, tek utgangspunkt i læring som ein sosial prosess. Med andre ord vert kunnskap til i samspel med andre. Teorien peikar på at det sosiale fellesskapet, kulturen og språket er byggesteinar som dannar grunnmuren i utviklinga

og læringa hos mennesket (Imsen, 2020a, s. 191–192). Eit viktig teoretisk omgrep innanfor det sosiokulturelle læringssynet er den proksimale utviklingssona. Den handlar om at utviklinga går frå det sosiale til det individuelle, og derfor kan elevar klare å utføre handlingar saman med andre før dei klarer å utføre den same handlinga åleine (Imsen, 2020a, s. 200).

Eit viktig poeng hos Vygotskij er at det individuelle er eit resultat av eit samspel med omgjevnadane, og han legg stor vekt på språket (Imsen, 2020a, s. 196). Kitt Lyngsnes og Marit Rismark (2020, s. 63) skriv at språket vert brukt som ein reiskap til å uttrykke idear og stille spørsmål, og at tenking vert utvikla gjennom språkleg samhandling. I musikkfaget har ein mange arbeidsmetodar som er prega av sosial samhandling, til dømes samspel. Det sosiale fellesskapet er viktig, då det er utgangspunktet for individuell musikalsk utvikling hos elevane. Knud Illeris (2012, s. 142) skriv at den sosiale dimensjonen i læring handlar om fellesskap og praksis, og at deltaking derfor er ein føresetnad.

### 2.2.1 Vurdering i lys av sosiokulturell læringsteori

Som nemnt innleiingsvis bygger LK20 på eit sosiokulturelt læringssyn, der ein vektlegg at læring skjer gjennom interaksjon og dialog. Eit viktig omgrep innanfor denne læringsteorien er praksisfellesskap, som handlar om at eleven sitt læringsutbytte blir bestemt av elevane si deltaking i praksisfellesskapet (Bjørk & Theodorsen, 2018, s. 47). Vidare skriv Tina Beate Bjørk og Jørgen Haug Theodorsen at ein i slike fellesskap må ha utvikla eit felles språk og trygge rammer for samarbeid. Line Wittek (2012, s. 200) skriv om vurdering i lys av sosiokulturell læringsteori, og meiner ein må sjå på vurdering som ein del av læringsarbeidet som skjer innanfor sosiale rammer. Med andre ord må produktet av ein kunnskapsprosess bli vurdert av elevar og lærarar i det fellesskapet der læringa skjer.

Wittek (2012, s. 199) skriv også at ein bør legge vekt på å utvikle vurderingsformer som liknar på læringsarbeidet som skjer i klasserommet, og at det derfor bør vere mogleg å bruke hjelpemiddel som ein vanlegvis bruker i undervisninga. Dette står i kontrast med den tradisjonelle bruken av vurdering i Noreg, der ein skal teste kunnskapane til enkeltelevar. I musikk er det til dømes vanleg å bruke speleprøver og framføringar i grupper som vurderingsgrunnlag. Skal ein då gi karakterar enkeltvis eller ein samla karakter til heile gruppa?

## 2.3 Motivasjon og drivkraft i ein instrumentalistisk skule

### 2.3.1 Drivkraftsdimensjonen

Knud Illeris (2012, s. 43) skriv at læring har tre dimensjonar: samspel, innhald og drivkraft. Historisk sett har innhaldsdimensjonen prega forskinga om læring, men dei tre dimensjonane påverkar kvarandre gjensidig (Illeris, 2012, s. 45). Drivkraftsdimensjonen handlar om motivasjon, kjensler og vilje. Drivkrafta kjem alltid til å prege både læringsprosessen og læringsproduktet, uansett om den er driven av lyst og interesse eller nødvendighet og tvang. Med andre ord er motivasjon ein del av den drivkrafta som ligg bak læring. Denne drivkrafta kjem blant anna til syne gjennom innsats. Oppbygginga til utdanningssystemet gjer at elevar stadig er i situasjonar der motivasjonen kjem under press. Dette kan handle om eksterne faktorar som forventningar, krav, reglar og kontroll (Illeris, 2012, s. 121).

### 2.3.2 Indre og ytre motivasjon

Gunn Imsen (2020a, s. 303) skriv at motivasjon handlar om korleis kjensler, tankar og fornuft har påverknad på handlingane vi utfører. Vidare skriv ho at motivasjon er ein føresetnad for fagleg og sosialt utbytte av opplæringa i skulen. Det er vanleg å bruke omgrepa indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handlar om at det er læringa i seg sjølv som motiverer eleven til å fortsette. Med andre ord kan det oppfattast givande å jobbe med noko, og det som motiverer eleven til å halde fram er å meistre oppgåva (Imsen, 2020a, s. 305). Ein kan sjå på ytre motivasjon som det motsette. Då vert eleven motivert av eit mål som ikkje handlar om læringa. Eit døme kan vere summativ vurdering i form av ein standpunktkarakter. Dersom eleven jobbar utelukkande for å oppnå ein god karakter, vil motivasjonen for læring vere styrt av ytre faktorar. Karaktersystemet i skulen kan derfor føre til at den ytre motivasjonen hos elevane vert dominerande (Imsen, 2020a, s. 306).

Dersom innsats skal vere ein del av vurderingsgrunnlaget for standpunktkarakteren, vil det vere ein ytre motivasjonsfaktor (Evensen, 2020, s. 109). Det er ikkje nødvendigvis aktiviteten elevane held på med som engasjerer, men dei «må» vise ei positiv innstilling for å få ein god karakter. Dette kan svekke elevane sin indre motivasjon i musikkfaget. På ei anna side kan ein argumentere for at det styrkar den indre motivasjonen til elevane når dei veit at dei kan oppnå ein god karakter dersom dei prøver så godt dei kan. Ein kan også tenke seg at det

verkar positivt på motivasjonen til enkeltelevar dersom dei gjer ein innsats i faget. Det er derfor relevant å diskutere om innsats som ein del av vurderingsgrunnlaget er rett måte å auke elevane sin motivasjon på (Evensen, 2020, s. 110).

### 2.3.3 Instrumentalisme

Imsen (2020a, s. 465–466) skriv om instrumentalisme, som går ut på at kunnskapen er eit instrument ein kan bruke for å overleve i verda. Det er vitnemålet som er relatert til framtidige jobbar, ikkje kunnskapen ein har tileigna seg i dei ulike faga. Derfor meiner Imsen at skulen formidlar ei instrumentell grunnhaldning, noko som bidreg til å svekke elevane sin indre motivasjon. Vurdering er viktig for å lære, men forskinga om motivasjon viser at måten ein vurderer på må vere gjennomtenkt for å unngå å øydelegge elevane sin indre motivasjon (Imsen, 2020a, s. 312).

### 3. Metodiske val

I kapittel tre skal eg sjå på dei metodiske vala eg har tatt for å belyse problemstillinga: Kva for haldningar har fem musikk lærarar til innsats i standpunkt vurderinga i musikkfaget i ungdomsskolen? Eg har valt kvalitativ metode, og har gjennomført to semistrukturerte fokusgruppeintervju med to til tre musikk lærarar i kvar gruppe. I tillegg har eg gjennomført ei supplerande dokumentanalyse der eg tek føre meg læreplanen i kroppsøving og musikk. Eg vil fyrst gå gjennom og grunngje val av forskingsmetode, før eg tek føre meg etiske refleksjonar i slutten av kapittelet.

#### 3.1 Val av forskningstilnærming

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, s. 137) skriv at temaet bør bestemme metoden i all forskning. Vidare skriv dei at ulike metodar er verktøy for å svare på ulike spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). Innanfor samfunnsforskning skil ein mellom kvantitative og kvalitative metodar. Kvantitative metodar kartlegg at noko skjer, medan kvalitative metodar handlar om korleis eller kvifor (Krumsvik, 2014, s. 113; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151).

Edvard Befring (2020, s. 92–93) skriv at kvalitativ metode er eigna for å få innsikt i tankar, kjensler og haldningar, og at det kvalitative intervjuet er kjenneteikna av ein fri samtale mellom forskaren og informantane. Mi problemstilling handlar om musikk lærarar sine haldningar til innsats i standpunkt vurderinga, og eg er interessert i å finne ut kva som ligg til grunn for desse haldningane. Kvalitative intervju vil derfor vere den mest tenlege måten å undersøke mi problemstilling på. Som tilleggskjelde har eg gjennomført ei supplerande dokumentanalyse av læreplanen i kroppsøving og musikk.

#### 3.2 Semistrukturert fokusgruppeintervju

Eit semistrukturert intervju er ein samtale med eit føremål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Mitt føremål med samtalen var å høyre musikk lærarane sine haldningar til innsats i standpunkt vurderinga i ungdomsskolen. Ved å nytte eit semistrukturert intervju fekk eg høve til å stille oppfølgingsspørsmål, då eit semistrukturert intervju gir ein god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Eg brukte ein

intervjuguide som utgangspunkt, og denne inneheldt tema og spørsmål som eg ville ta opp med informantane i løpet av intervjuet.

Eg ønskte at informantane mine skulle diskutere og reflektere rundt punkta som eg hadde førebudd i intervjuguiden. Derfor valde eg å utføre intervjuet som to fokusgruppeintervju. Ein fordel med grupper er at ein får drøfte ulike problemstillingar og oppfatningar, i tillegg til å få fram enkeltpersonar sine meiningar eller opplevingar (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 65–66). Ei utfordring med fokusgruppeintervju kan vere ein ubalansert gruppedynamikk der nokre dominerer og andre unngår å seie meiningane sine. Det var derfor viktig for meg å gi rom for ulike tolkingar og synspunkt.

### 3.2.1 Val av informantar

Føremålet med mitt bachelorprosjekt var å få eit innblikk i kva for haldningar fem musikk lærarar har til innsats i standpunkt vurderinga i musikkfaget i ungdomsskolen. Det var derfor avgjerande å ha eit kriteriebasert utval, der informantane måtte oppfylle spesielle kriterium for å kunne vere med (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Mine kriterium var følgjande: informanten må vere tilsett som musikk lærar i ungdomsskolen og har eller har hatt ansvar for å sette standpunkt karakter i musikkfaget. Basert på mitt kriteriebaserte utval vil utvalet vere homogent då informantane er tilsett i same type stilling. Ein homogen utvalsstrategi er mykje brukt i gruppesamtalar, fordi informantane har lettare for å dele sine refleksjonar med personar som er like (ibid.).

For å innhente data frå informantane har eg gjennomført to fokusgruppeintervju. Eg hadde to informantar i eine gruppa og tre informantar i andre. Informantane i kvar gruppe kjende kvarandre frå før, og Bente Halkier (2012, s. 138) skriv at informantar frå same nettverk har lett for å delta i samtalen fordi dei er trygge på kvarandre. I tillegg kan informantane utdjupe og diskutere delte erfaringar, noko som kan vere ein fordel i eit fokusgruppeintervju. Begge intervjuet blei utforma som semistrukturerte fokusgruppeintervju.

### 3.2.2 Datainnsamling

Eg reiste til dei ulike skulane og gjennomførte fokusgruppeintervjuet der. Intervjuet varte i om lag ein time, og informantane uttrykte mange synspunkt og refleksjonar rundt tematikken. Eg

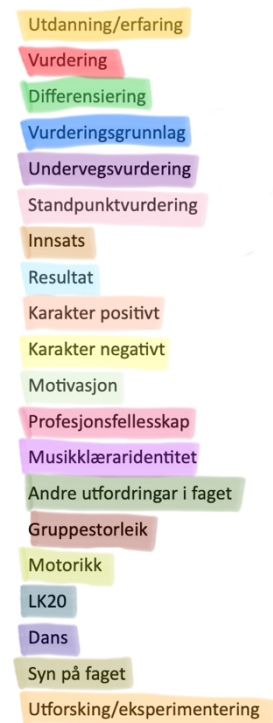


tok lydopptak av intervjuet for seinare transkripsjon. På denne måten slapp eg å bryte flyten i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206), og eg fekk konsentrere meg om innhaldet. Ved å transkribere intervjuet fekk eg strukturere samtalen slik at eg fekk oversikt over datamaterialet. Eg transkriberte fyrst intervjuet ordrett. Dette gjorde at eg fekk ein munnleg transkripsjon som var uoversiktleg å lese. Eg tilarbeidde derfor denne slik at eg fekk overført samtalen til ein meir skriftleg stil. På denne måten fekk eg klargjort datamaterialet mitt for analyse.

### 3.2.3 Analyse av intervju

Føremålet med analysen er å forstå kva datamaterialet mitt betyr, og eg har tatt utgangspunkt i det Kvale og Brinkmann (2015, s. 73) kallar for ei hermeneutisk meiningsfortolking. Eitt av prinsippa i ei slik fortolking er den hermeneutiske sirkel, som går ut på at eg må studere dei ulike delane i datamaterialet mitt for å forstå heilskapen betre. På denne måten opnar sirkelen opp for ei djupare forståing av meininga i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Eg har vidare brukt ei deskriptiv analyse, som handlar om å strukturere datamaterialet og kategorisere det (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 104).

Eg sorterte datamaterialet mitt i ulike kategoriar ved hjelp av kodar. På denne måten kunne eg knytte nøkkelord til teksten og danne meg eit overblikk over materialet. Eg valde å gi dei ulike nøkkelorda fargar, for å få ei tydeleg visuell oversikt i transkripsjonane (*figur 1*). Under ligg det eit døme på korleis eg jobba med dette (*figur 2*). Då eg var ferdig med kategoriseringa samla eg materialet og henta ut det som var mest relevant for å svare på problemstillinga mi.



Figur 1: Kategoriar med fargekodar

**Hanne:** Mhm.

**Sigurd:** Men eg er veldig sånn at altså det er kjempebra å ha kunstfaga i skulen, men dersom dei er av dårleg kvalitet så kan du berre kaste det rett i boss. Då har ein ikkje noko utbytte.

**Hanne:** Mhm.

**Sigurd:** Så... Vi må liksom dyrke det vi er gode på, og eg kan ikkje late som at eg er danselærer.

**Marte:** Nei.

**Sigurd:** Så derfor vil det vere mindre av det i mi undervisning enn det kanskje er hos andre.

*Mhm.*

**Sigurd:** Så det er jo... Litt dumt med tanke på faget innhaldsmessig, og det kan jo også skape rom for urettferdigheit, sant? Med tanke på karakterar og kva dei skal bruke det til vidare...

*Figur 2: Skjermbilete av fargekoda transkripsjon*

### 3.2.4 Personvern

I dette forskingsarbeidet er det fleire forskningsetiske prinsipp som har vore viktige for meg. Prosjektet er meldt inn til og godkjent av Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt). Eg informerte om prosjektet og la ved informasjonsskriv, samtykkeskjema og ein midlertidig intervjuguide. Då fyrste kontakt med informantane var oppretta, sendte eg samtykkeskjema og informasjonsskriv om deltaking i prosjektet der eg informerte om personvern og informantane sine rettigheter<sup>1</sup>. Vivi Nilssen (2012, s. 145) skriv at eit informert samtykke skal sikre at informantane deltek frivillig og er godt informert om føremålet med prosjektet. Ved intervjustart gjenga eg informasjonen munnleg før informantane signerte samtykkeskjemaet. Andre etiske omsyn eg gjorde var å gi informantane fiktive namn i transkripsjonen.

### 3.3 Dokumentanalyse

Som nemnt innleiingsvis er eg nysgjerrig på om argumenta for å inkludere innsats i standpunktvurderinga i kroppsøving kan overførast til musikkfaget. Eg har derfor valt å gjennomføre ei supplerande dokumentanalyse av læreplanen i kroppsøving og musikk som tilleggskjelde i prosjektet mitt. Det er fokusgruppeintervjua som er hovudkjelda i denne oppgåva, og dokumentanalysen vil fungere som eit supplement til drøftinga. I utforminga av metodeverktøyet har eg tatt utgangspunkt i Kristin Asdal og Hilde Reinertsen (2020) sin metode som dei kallar praksisorientert dokumentanalyse. Forfattarane skriv at utforminga av

---

<sup>1</sup> Sjå vedlegg 9.2

analysen er avhengig av kva ein ønsker å finne ut (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 143). Eg ønsker å finne ut om dei to læreplanane har likskapstrekk som gjer at ein kan stille spørsmål ved kvifor innsats skal telje i vurderinga i kroppsøving og ikkje i musikk. Eg fokuserer derfor på kjerneelement, vurdering, kompetansemål og ordbruk i mi samanlikning av dei to læreplanane.

### 3.4 Ethiske refleksjonar

Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) skriv at etiske problemstillingar pregar heile forløpet i kvalitative studiar, og at ein derfor må ta omsyn til moglege problemstillingar gjennom heile prosjektet. Då eg starta dette prosjektet var eg overtydd om at innsats burde telje i standpunktvurderinga i musikkfaget dersom det skal telje i kroppsøving. Etter kvart som eg arbeidde med innleiing og teori blei eg merksam på at det finst utfordringar knytt til innsats som faktor i vurdering, og eg måtte derfor jobbe med mi forforståing rundt tema. Forforståinga mi endra seg derfor raskt, men den har prega motivasjonen for og utforminga av dette prosjektet. Som forskar måtte eg derfor jobbe med å stille så nøytrale spørsmål som mogleg, slik at eg ikkje ubevisst førte informantane i noko bestemt retning (Befring, 2020, s. 76). Ei etisk problemstilling knytt til metoden min er at eg ikkje kan vite med sikkerheit at det informantane fortalde om i intervjuet faktisk er det dei gjer som musikk lærarar (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 22). Det at informantane i dei ulike intervjuet kjende kvarandre og jobba på same skule, er derimot med på å styrke mi kjensle av at informantane svarte ærleg på spørsmåla.

## 4. Dokumentanalyse

I dette kapittelet vil eg gjennomføre dokumentanalysen som skildra i metodekapittelet. Eg vil i denne samanlikninga sjå på kompetansemåla som gjeld etter 10.trinn, sidan eg skriv om vurdering i musikkfaget i ungdomsskulen. Eg vil også ta føre meg kjerneelement, dans, vurdering og ordbruk. Resultatet frå denne analysen vil bli drøfta i kapittel seks saman med funna frå fokusgruppeintervjua mine.

### 4.1 Aktiv deltaking i kjerneelementa

Kjerneelementa skal skildre det viktigaste innhaldet i faget, og kompetansemåla er utforma med utgangspunkt i kjerneelementa (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

#### 4.1.1 Musikk

Kunnskapsdepartementet (2019b, s. 2) skriv at «Gjennom faget musikk skal elevane utvikle dei estetiske, kreative og skapande evnene sine og få moglegheit til å uttrykkje seg». Sentrale verdiar i faget er skaparkraft, kulturforståing og identitetsutvikling, og elevane skal utvikle kompetanse i spel, song, dans og komposisjon (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2). I musikkfaget er kjerneelementa å utøve musikk, lage musikk, oppleve musikk og kulturforståing. Aktiv deltaking er trekt fram i to av desse. «Kjerneelementet utøve musikk legg vekt på at elevane deltek aktivt med stemme, kropp og instrument i samspel, framføring og leik og i ulike musikalske uttrykk og sjangrar» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2). Deltaking er også trekt fram i kjerneelementet oppleve musikk: «Kjerneelementet oppleve musikk legg vekt på at elevane lyttar aktivt og sansande» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3). Sidan kjerneelementa skal skildre det viktigaste innhaldet i kvart fag, kan ein seie at det å delta aktivt er noko av det viktigaste i musikkfaget.

#### 4.1.2 Kroppsøving

«Kroppsøving skal bidra til å gi elevane høve til å praktisere og reflektere over samspel, medverknad, likestilling og likeverd» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). I faget skal elevane erfare at eigen innsats har påverknad på måloppnåing, og derfor er innsatsen til elevane ein del av kompetansen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2).

Kjerneelementa i kroppsøving er bevegelse og kroppsleg læring, deltaking og samspel i bevegelsesaktivitetar og uteaktivitetar og naturferdsel. Aktiv deltaking er trekt fram i kjerneelementet deltaking og samspel i bevegelsesaktivitetar: «I mange bevegelsesaktivitetar er deltaking, medverknad og samarbeid nødvendig for å fremje læring hos seg sjølv og andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2–3). Det å delta aktivt er altså trekt fram som noko av det viktigaste i kroppsøvingsfaget.

## 4.2 Dans

Musikkfaget og kroppsøving har dans til felles. I læreplanen i kroppsøving er dans nemnt i to kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8): «utforske eigne moglegheiter til trening, helse og velvære gjennom, leik, dans, friluftsliv, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar» og «øve på og gjennomføre danseaktivitetar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape og presentere dansekomposisjonar». I læreplanen i musikk er dans nemnt i tre kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 8–9): «utøve eit variert repertoar av musikk, song, andre vokale uttrykk og dans», «samarbeide med andre om å planleggje og gjennomføre øvingsprosessar kor det inngår sjølvvald song, andre vokale uttrykk, spel på instrument eller dans, og formidle resultatet i gruppe eller individuelt» og «utforske og reflektere over korleis musikk, song og dans som estetiske uttrykk er påverka av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold, og skape musikalske uttrykk som tek opp utfordringar i samtida». Når dans blir vurdert i ungdomsskulen skal altså innsats telje i kroppsøving, men ikkje i musikk.

## 4.3 Vurdering

I begge fag skal elevane ha ein standpunktkarakter etter 10.trinn, og denne skal vere basert på kompetansen elevane har vist (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 8, 2019a, s. 9). I musikk handlar det om å utøve musikk, lage musikk, oppleve musikk og arbeide med kulturforståing (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 9). I kroppsøving handlar det om samspel med andre, øving og deltaking i ulike bevegelsesaktivitetar og naturferdsel. Innsats skal også telje, då det blir rekna som ein del av kompetansen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8–9). I læreplanen i kroppsøving er innsats definert slik: «Innsats i kroppsøving inneber at eleven prøver å løyse faglege utfordringar etter beste evne

utan å gi opp, viser sjølvstende, utfordrar sin eigen fysiske kapasitet og samarbeider med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8–9).

#### 4.4 Ordbruk i kompetansemåla etter 10.trinn

##### 4.4.1 «Utforske», «prøve ut» og «eksperimentere»

Kunnskapsdepartementet (2018, s. 16) sin definisjon av verbet «utforske» er brei og omfattande:

«Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr».

I læreplanen i musikk vert tre av kompetansemåla skildra med verbet «utforske». I tillegg handlar eitt kompetansemål om å eksperimentere med lyd og eitt kompetansemål om å prøve ut ulike uttrykk. Ut frå Kunnskapsdepartementet sin definisjon av verbet (2018, s. 16) handlar altså fem av ti kompetansemål i musikkfaget på ungdomsskulen om utforsking. Eit døme er: «utforske og formidle musikalske opplevingar og erfaringar, og reflektere over bruk av musikalske verkemiddel» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 8). I kompetansemåla i kroppsøving vert verbet brukt i eitt av tretten kompetansemål: «utforske eigne moglegheiter til trening, helse og velvære gjennom leik, dans, friluftsliv, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8). Verbet er med andre ord til stades i kompetansemåla etter 10.trinn i begge fag, men er mest representert i musikkfaget.

##### 4.4.2 «Øve på» og «gjennomføre øvingsprosessar»

I læreplanen i kroppsøving er formuleringa «øve på» brukt i eitt kompetansemål: «øve på og gjennomføre danseaktivitetar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape og presentere dansekomposisjonar» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8). I læreplanen i musikk er det brukt ei liknande formulering som handlar om øvingsprosessar: «samarbeide med andre om å planleggje og gjennomføre øvingsprosessar

kor det inngår sjølvvald song, andre vokale uttrykk, spel på instrument eller dans, og formidle resultatet i gruppe eller individuelt» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 8). Verbet «øve» er definert av Utdanningsdirektoratet (u.å.) sitt «forklaring av verb»-verktøy i den digitale læreplanen i kroppsøving: «Eleven yter innsats over ei viss tid og gjentek ein bevegelsesaktivitet for å oppnå eit mål». Med andre ord handlar det å øve om å gjere ein innsats for å bli betre, og formuleringa er til stades i eitt kompetansemål i begge læreplanane.

#### 4.5 Oppsummering

Musikkfaget skil seg frå kroppsøving på mange måtar, og innhaldet i dei to faga er ulike. Når det kjem til vurdering er den største skilnaden at innsats skal telje i standpunktvurderinga i kroppsøving. Dei to læreplanane har også nokre likskapar. Dans er med i begge læreplanane, og aktiv deltaking er trekt fram i begge faga sine kjerneelement. I tillegg er det nytta verb i begge læreplanane som Evensen meiner fordrar til innsats (2020, s. 101), og døme på dette er «utforske» og «øve på». Halvparten av kompetansemåla i musikk etter 10.trinn legg vekt på at elevane skal utforske.

## 5. Musikk lærarane sine haldningar til vurdering

I problemstillinga mi er eg opptatt av innsatsomgrepet, og i dette kapittelet vil eg legge fram sentrale funn frå fokusgruppeintervjua som kastar lys over denne. Undervegs i datainnsamlinga vart det klart for meg at informantane si heilskaplege forståing av vurderingsomgrepet er ein viktig del av diskusjonen knytt til innsats som ein teljande faktor i vurderinga. Eg ser det derfor som nødvendig å presentere eit meir generelt bilete av informantane sine haldningar og forståingar knytt til vurderingsomgrepet i dette kapittelet, før eg i drøftingsdelen går nærare inn på innsatsomgrepet i lys av dokumentanalysen, teorikapittelet og funna eg legg fram her.

Alle informantane jobbar i ungdomsskulen og har eller har hatt ansvar for å sette standpunktkarakter i musikkfaget. Det fyrste fokusgruppeintervjuet hadde eg med Bjørnar og Gunnar. Det andre fokusgruppeintervjuet hadde eg med Hanne, Marte og Sigurd. Felles for alle informantane er lang erfaring med undervisning i musikk. Bjørnar, Hanne og Marte har lærarutdanning med musikk som eitt av fleire fag. Sigurd og Gunnar har ei musikkutøvande utdanning i botnen. Når det kjem til fagsyn så vert det utøvande trekt fram som noko av det viktigaste hos alle informantane. Mi oppfatning er at alle har ei tilnærming til musikkfaget som eit ferdigheitsfag. Elevane skal lære eit handverk, og lærarane er nøyddde til å ha noko handfast å vurdere elevane etter. I tillegg til å ha fokus på utøving nytta alle informantane teoriprøver for å skaffe seg eit breitt vurderingsgrunnlag. Samarbeid blir trekt fram som noko av det mest sentrale i faget, og i begge intervjua blir det snakka om kor viktig det er at elevane opplever meistring.

### 5.1 Forståing av vurderingsomgrepet

#### 5.1.1 Skiljet mellom standpunkt- og undervegs vurdering

Inntrykket mitt frå intervjua er at standpunkt- og undervegs vurdering går over i kvarandre. Notata som lærarane har frå timane er med på å avgjere standpunktkarakteren saman med speleprøver, framføringar og teoretiske prøver. Bjørnar trekk fram kor viktig det er å snakke med elevane undervegs, slik at dei veit korleis dei ligg an og korleis dei kan forbetre seg:



*Bjørnar: «Det med å gjere vurderingar undervegs, og ikkje berre skrive ned karakter men faktisk notere kva det er som gjer at eg set den karakteren. Lage eigne notat på ting, i tillegg til at elevane sjølv sagt får vite det. Det trur eg er veldig viktig».*

*- Fokusgruppeintervju 1, 08.03.23*

Hanne påpeiker at det å alltid informere elevane undervegs har teke vekk ein del klager på karakterar, og Marte er einig i at det er viktig:

*Hanne: «Det har tatt vekk ein del klager fordi dei veit kvar dei ligg, dei veit kva som skal til».*

*Marte: «Eg trur det er ein av dei viktigaste tinga. At ein informerer dei om det heile vegen, for eg trur mange elevar kan oppleve karakterane som litt urettferdige».*

*- Fokusgruppeintervju 2, 15.03.23*

### 5.1.2 Innsatsen vil vise i resultat

Analysen min viser at lærarane bruker innsatsomgrepet på ulike måtar. Alle informantane var einige om at det er innsats som gjer elevane gode i faget. Då eg spurte om innsats burde telje i standpunktvurderinga i musikkfaget, synest Bjørnar og Gunnar at det var eit vanskeleg spørsmål å svare på. Dei var litt ueinige om innsats burde telje eller ikkje, og Gunnar meinte det hadde gjort vurderingsprosessen vanskelegare:

*Gunnar: «Nei, det er eit vanskeleg spørsmål... men i utgangspunktet synest eg det hadde vorte vanskeleg å gjere den vurderinga dersom innsatsen skulle telje».*

*Bjørnar: «Men eg synest jo... altså det skulle talt litt».*

*Gunnar: «Ja?»*

*Bjørnar: «Altså då meiner eg at... dersom du jobbar og jobbar og eigentleg ikkje får det til, men du står på vidare. Då skal du ha ein litt betre karakter enn dei som berre møter opp og ikkje er med i det heile tatt. Dei får liksom... det får ingen vite. Og det synest eg er kjipt. Det skulle jo nesten ha vore ein kommentar på vitnemålet eller eitt eller anna som viser at her er det ein som har stått på. Ehm... det tenker eg at ein arbeidsgivar hadde hatt lyst til å vite, sant?»*

*- Fokusgruppeintervju 1, 08.03.23*

Bjørnar skulle altså ønske at innsatsen til elevane kunne bli formidla på ein anna måte enn karakterar. Seinare i samtalen snakka vi om det hadde blitt meir utfordrande å vurdere i faget dersom innsats skulle telje:

*Gunnar: «Ja, eg tenker det altså. Det gjer jo det meir komplisert. Sjølv om... Eg forstår det du snakkar om Bjørnar, og eg... Hjartet mitt seier ja, eg er einig, men det ville nok ha komplisert det ytterlegare».*

*Bjørnar: «Ja. Og eg meiner ikkje at det skulle ha vore heilt slik at det skulle telje på ein måte. Eg meiner berre at... Det burde skilje litt, på ein måte. Men kanskje ikkje... Eg veit ikkje».*

- Fokusgruppeintervju 1, 08.03.23

Bjørnar nøler litt, og det kan verke som at han føler veldig på at det er urettferdig å gi elevar som jobbar hardt i timane ein låg karakter. Han er generelt skeptisk til karakterar i faget, og ytrar at det ikkje kjem så mykje positivt ut av eit karakterfokus i skulen. Fleirtalet i det andre fokusgruppeintervjuet meinte at innsats ikkje burde telje, men Marte er litt usikker:

*Sigurd: «Nei».*

*Hanne: «Nei, eg tenker som sagt at det viser».*

*Marte: «Eg tenker haldningar, kanskje».*

*Hanne: «Ja».*

*Sigurd: «Ja, men det viser jo igjen i kva eleven får til».*

*Marte: «Ja».*

- Fokusgruppeintervju 2, 15.03.23

Denne dialogen viser at innsats ikkje er enkelt å ta stilling til, og ofte heng det saman med resultat slik som Hanne påpeiker. Marte trekk inn dårlege haldningar hos elevane som ei utfordring og noko ho gjerne skulle tatt med i vurderinga. Marte la fram eit døme om gruppeoppgåver, og då var dei andre einige i hennar refleksjon:

*Marte: «Eg sa jo tidlegare at dersom du får i oppgåve å spele i eit band. Så har i alle fall eg... Dei har fått for innsatsen dersom dei gjer dei andre gode. Dersom dei tek*

*ansvar for å lære dei som ikkje får det til, eller byr litt på seg sjølve. Dersom oppgåva er å lage ein dans, for eksempel. Dersom nokre inkluderer dei som sit på sida og ikkje vil vere med».*

*Hanne: «Mhm».*

*Marte: «Så meiner eg at det er ein innsats som burde telje. Det meiner eg... Når det er gruppeoppgåve».*

*Sigurd: «Ja... På den måten er eg einig».*

*- Fokusgruppeintervju 2, 15.03.23*

Dette dømet viser at vurdering av innsats i musikkfaget er komplisert, og informantane snakkar om ulike typar innsats og når det burde telje med og ikkje.

### 5.1.3 Utforsking i LK20

Undervisninga og vurderingsmetodane til Bjørnar og Gunnar har ikkje endra seg etter innføringa av ny læreplan, men dei likte den nye læreplanen betre sidan den er meir open enn den førre. Eg spurte informantane kva dei tenkte om ord som «utforske» og «eksperimentere» i den nye læreplanen. Sigurd meiner at utforsking er overvurdert, og Hanne meiner at elevane treng eit musikkfagleg grunnlag før dei kan utforske i faget:

*Sigurd: «Eg synest det er litt overvurdert den der ehm... Det å utforske i alle fag. Ein skal liksom ikkje tru at det berre er det det handlar om».*

*Hanne: «Planen skildrar jo elevar som... omtrent tørstar etter kunnskap. Dei er jo ikkje der. Så det er jo som at vi må starte med å bygge opp eit slikt behov, på ein måte... Før dei kan starte å utforske».*

*- Fokusgruppeintervju 2, 15.03.23*

Sigurd og Hanne fokuserer på andre ting enn utforsking i faget, sjølv om det er nemnt i mange av kompetansemåla. Gunnar snakkar om at rammene er kjempeviktige sjølv om elevane skal utforske:

*Gunnar: «Det er bra med eksperimentering og utforsking men... Det må vere med ganske trygge rammer rundt for at det skal fungere. Det er i alle fall mi erfaring».*

- Fokusgruppeintervju 1, 08.03.23

Gunnar snakkar om at alle oppgåver må ha tydelege kriterium slik at elevane alltid veit kva dei blir vurdert etter. Utforsking blir ikkje vektlagt i vurderinga, då det er lite handfast.

## 5.2 utfordringar knytt til vurdering

### 5.2.1 Læreføresetnader og innhaldsfridom

Både Sigurd og Bjørnar belyser og problematiserer at ulike musikk lærarar har ulikt innhald i undervisninga og legg vekt på ulike ting i vurderinga:

*Sigurd: «Derfor vil det vere mindre av det i mi undervisning enn det kanskje er hos andre. Så det er jo... litt dumt med tanke på faget innhaldsmessig, og det kan jo også skape rom for urettferdigheit, sant? Med tanke på karakterar».*

- Fokusgruppeintervju 2, 15.03.23

*Gunnar: «Vi legg sikkert vekt på forskjellige ting i vår bedømming».*

*Bjørnar: «Og det er jo kanskje ikkje så heldig med tanke på at dei skal ha karakter, eigentleg. At det kan bli forskjell».*

- Fokusgruppeintervju 1, 08.03.23

Med andre ord vil både innhald og vurderingssituasjonar vere ulike frå lærar til lærar, og ein kan derfor stille spørsmålsteikn ved om karakterane som elevane får blir rettferdige uavhengig av om innsats skal telje med. Eit døme som gjekk igjen hos informantane var dans:

*Bjørnar: «Men det er klart at nokre ting, for eksempel dans, som kanskje er det eg er dårlegast på i musikkfaget. Det er ikkje noko vi held på med veldig lenge, sant. Slik at... dersom ein er heilt ute på dans så vil ikkje det øydelegge for karakteren».*

- Fokusgruppeintervju 1, 08.03.23

*Sigurd: «Og når det kjem til dans for eksempel. Så har eg fint lite å bidra med, men då samarbeider eg med kroppsøving. Så... vi må liksom dyrke det vi er gode på, og eg kan ikkje late som at eg er danselærer».*

- Fokusgruppeintervju 2, 15.03.23

Sjølv om dans er inkludert i tre av ti kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 8), er det fleire som nemner at dei prioriterer det ned i undervisninga. Bjørnar seier at han ikkje vurderer det på lik linje som speling og synging. Det kan tyde på at dans berre kan ha positiv påverknad på karakteren, og at det ikkje vil trekke ned dersom ein ikkje får det til. Sigurd nemner at han samarbeider med kroppsøving når det gjeld dans, sidan aktiviteten inngår i begge fag.

### 5.2.2 Lite innsyn i andre sine vurderingspraksisar

I begge intervjuja fekk eg inntrykk av at lærarane hadde lite innsyn i kvarandre si undervisning og vurdering. Då eg spurte Hanne, Sigurd og Marte om dei hadde dialog på kriterium så nøla dei litt, og førte samtalen raskt over på noko anna. Dei snakka kort om at dersom det var fleire musikk lærarar på same trinn så var ein nøydd til å samarbeide:

*Hanne: «Men no har vel du hatt alle i tiande dei siste åra?»*

*Sigurd: «Jo. Eller eg har ehm... alle klassene på eit trinn da. Og det synest eg er greitt.*

*Hanne: «Mhm... Nei, fordi at dersom vi har vore fleire lærarar på... Slik som på tiande så er du nøydd til å samarbeide om oppgåvene og kriteria, at elevane er gjennom det same».*

*Sigurd: «Ja».*

- Fokusgruppeintervju 2, 15.03.23

Altså kan det virke som at dei har dialog når dei er fleire musikk lærarar på same trinn, men ikkje elles. Gunnar og Bjørnar reflekterte også rundt dette, og her fekk eg inntrykk av at dialog rundt vurderingskriterium ikkje er noko dei bruker mykje tid på:

*Gunnar: «Og klart det er... men det å kalibrere seg saman med andre. Eg tenker jo at det er litt viktig. Eg og Bjørnar ser på vurderingane til kvarandre kanskje, når vi skriv det, men ehm... Vi kunne nok ha gjort det i større grad».*

- Fokusgruppeintervju 1, 08.03.23

### 5.2.3 Rammefaktorar

Marte viser til at ein er åleine som lærar i musikktimeane, og at elevane ofte jobbar på ulike rom i grupper. Dette meiner ho fører til at mange av elevane jobbar mindre effektivt, og dermed får eit dårlegare læringsutbytte i faget:

*Marte: «Eg trur jo at nokre kunne ha vist ein betre innsats dersom dei hadde blitt sett litt meir. Dersom den vaksne hadde færre elevar å forholde seg til... Så det er litt mengda, trur eg. Det er ikkje berre elevane som er sløve, det er vi som ikkje rekk over».*

- Fokusgruppeintervju 2, 15.03.23

Her peiker Marte på rammefaktorane i musikkfaget som er med på å gjere vurderingsarbeidet utfordrande. I fokusgruppeintervju 2 var dei svært opptatt av kor tidkrevjande det var å skaffe seg vurderingsgrunnlag, og at dette gjekk utover innhaldet i faget. Gunnar trekk også fram at det låge timetalet i faget gjer at ein sjeldan kan gå i djupna på ting:

*Gunnar: Det tek mange timar å utvikle ferdigheiter og... Eigentleg skulle vi ønske at vi kunne stå lenger i ting enn det vi gjer. At det ikkje skal vere eit sånn 'check, check, check'-fag. Det fungerer veldig dårleg i musikk».*

- Fokusgruppeintervju 1, 08.03.23

Karakterjag og dokumentasjonskrav er døme på rammefaktorar i musikkfaget. Sigurd og Bjørnar skulle ønske at det ikkje var karakterar i musikkfaget:

*Sigurd: «På ei anna side kunne eg like gjerne ønske at det var bestått/ikkje bestått. På ein måte da. For då trur eg at eg hadde hatt endå større fridom».*

*Marte: «Meir fokus på sjølve musikkutøvinga enn...»*

*Sigurd: «Ja».*

- Fokusgruppeintervju 2, 15.03.23

Fridomen som Sigurd nemner kan tyde på at vurderingsgrunnlag og dokumentasjon på vurderingar som er gitt avgrensar moglegheitene i musikkfaget. Sigurd, Marte og Hanne snakka mykje om dokumentasjonskravet i ungdomsskulen, og at dei føler mesteparten av tida går med til å sikre seg nok dokumentasjon i tilfelle elevlar klagar på karakteren dei får i faget:

*Sigurd: «Det blir jo eit lite paradoks då. For vi seier jo nesten at vi må ha desse teoriprøvene for å beskytte oss sjølve».*

*Hanne: «Mhm».*

*Sigurd: «Ha noko handfast. Fordi då går det an å vise til ei prøve og slik skulle svaret vere her, altså blir det meir sann... Opplevinga av kunst er jo veldig subjektiv».*

- Fokusgruppeintervju 2, 15.03.23

Innhaldet i musikktimeane er altså i stor grad styrt av at musikk lærarane må vere sikre på å skaffe nok dokumentasjon, og dei må ha eit breitt nok vurderingsgrunnlag å basere karakteren på. Bjørnar synest ikkje noko om at musikk er eit karakterfag, og prøver å dysse ned fokuset på karakterar hos elevane:

*Bjørnar: «Det som er viktigast for meg, og det bruker eg ofte å seie til elevane, er at... Eg vil ikkje at dei skal fokusere så mykje på at musikk er eit karakterfag. For nokre så blir det ei avgrensing. Dei er redde for å feile, og dei er redde for å ta større plass på grunn av at det kan gå skeis».*

- Fokusgruppeintervju 1, 08.03.23

Bjørnar og Gunnar reflekterer også rundt motivasjon i forhold til karaktersetting:

*Gunnar: «Eg føler vel eigentleg at det med motivasjon og karakterar er ein liten ting. Og eg synest ikkje det er ein... Vi dreg ikkje noko stor nytte av det i faget synest eg».*

*Bjørnar: «Nei, eg er heilt einig. Det blir sjeldan indre motivasjon av ehm... karakterar».*

- *Fokusgruppeintervju 1, 08.03.23*



## 6. Drøfting

I dette kapitlet vil eg drøfte funna mine i lys av det teoretiske rammeverket mitt og dokumentanalysen. I førre kapittel presenterte eg funna mine rundt vurdering, og i dette kapitlet vil eg avslutningsvis sjå spesifikt på innsats for å belyse problemstillinga: Kva for haldningar har fem musikk lærarar til innsats i standpunkt vurderinga i musikkfaget i ungdomsskulen?

### 6.1 Fagsyn, innhaldsfridom og dokumentasjonskrav

Alle trekk fram det utøvande som viktigast i musikkfaget, noko som tyder på at dei har ei tilnærming til musikk som ferdigheitsfag (Hanken & Johansen, 2021, s. 187). I tillegg nyttar dei teoretiske prøver for skaffe dokumentasjon på eleven sin musikalske kompetanse. Hanken og Johansen (2021, s. 189) skriv at musikkfaget på ungdomsskulen ofte blir eit kunnskapsfag fordi det er strenge krav til dokumentasjon når det kjem til vurdering. Sigurd føler at han må ha prøver for å ha noko handfast å vise til, for å beskytte seg sjølv i tilfelle elevar klagar på karakteren.

Analysen min viser at innhaldet i musikk timane i stor grad er styrt av dokumentasjonskrav med omsyn til vurdering, og at det derfor er læringsproduktet som blir vektlagt mest. Når verken innsats eller føresetnader skal telje i standpunkt vurderinga, vert det vanskeleg å vite korleis ein skal vektlegge elevane sine læringsprosessar i ein vurderingssituasjon. Som ein kan sjå av dokumentanalysen handlar halvparten av kompetansemåla etter 10.trinn om utforsking. Bjørnar sa at hans undervisning før og etter ny læreplan var lik, og ingen av informantane hadde fokus på utforsking i musikkundervisninga. Gunnar skulle ønske det var rom for å gå i djupna på ting i musikkfaget, men med mange kompetansemål og få timar er dette vanskeleg. I LK20 er det fokus på utforsking, djupnelæring og tverrfaglege tema, men lærarane må bruke mykje tid på å skaffe seg eit dokumenterbart vurderingsgrunnlag. Fører rammefaktorar som timetal og dokumentasjonskrav til at den nye læreplanen ikkje blir realisert i praksis? Ut frå intervjuet ser det ut til at vurdering avgrensar moglegheitene i faget, og sentrale aspekt som utforsking og eksperimentering blir nedprioritert.

Standpunktvurderinga skal vere tilnærma lik uavhengig av kva for skule ein går på eller kven som set karakteren (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Marte, Sigurd og Hanne er tilsett på same skule, men dei har lite innsyn i kvarandre si undervisning og vurdering. Då eg spurte om dei hadde dialog på kriterium og krav til dei ulike karakterane nøla dei litt, og førte samtalen raskt vidare til eit anna tema. Sigurd trekk seinare fram at han prioriterer innhald ut frå kva han kan, og at han til dømes prioriterer ned dans. Dette er eit døme på det Hanken og Johansen (2021, s. 154) skriv om at ein felles læreplan kan gi opphav til ulike pedagogiske praksisar. Sigurd reflekterer rundt dette, og seier at det kan skape urettferdigheit med tanke på karakterar.

Bjørnar og Gunnar er tilsett på same skule, og dei har også lite innsyn i kvarandre sine praksisar. Gunnar seier at dei sikkert legg vekt på ulike ting når dei vurderer elevane, og Bjørnar trekk fram at det derfor blir forskjell med tanke på at elevane skal ha karakter. Mine funn viser altså at standpunktvurderinga ikkje nødvendigvis blir lik sjølv om lærarane jobbar på same skule, og at innhaldsfridomen i faget er for stor til at elevane skal få rettferdige karakterar. Kva då med skilnadane mellom skular og på tvers av kommunegrenser? Desse elevane konkurrerer alle om dei same plassane i vidaregåande opplæring, men konkurrerer dei på eit rettferdig grunnlag?

## 6.2 Vurdering i musikkfaget

Den summative vurderinga har til hensikt å informere om elevane sine læringsresultat (Imsen, 2020b, s. 493). Gunnar og Bjørnar snakkar om at det sjeldan blir indre motivasjon av karakterar, og at eit karakterfokus har negativ påverknad på faget. Karakterar er eit døme på det Illeris (2012, s. 121) skriv om eksterne faktorar i utdanningssystemet som kan påverke elevane sin motivasjon. Imsen (2020a, s. 305) skriv om at karaktersystemet i skulen kan føre til ytre motivasjon hos elevane. Dette viser igjen i Bjørnar sine utsegn om at elevane er redde for å feile og dermed få ein dårleg karakter. Elevane Bjørnar snakkar om er styrt av ein ytre motivasjon, og dette avgrensar det potensielle læringsutbyttet og hindrar dei i å oppleve meistring og utvikle indre motivasjon. Dersom innsats skulle telje vil dette også vere ei form for ytre motivasjon, og ein kan derfor tenke seg at det kan ha negativ påverknad på elevane sin indre motivasjon om det skal telje med i vurderinga.

Hanken og Johansen (2021, s. 132) skriv at den formative vurderinga handlar om å skape grunnlag for vidare læring og utvikle elevane sin kompetanse i faget. Informantane trekk fram denne vurderinga som den viktigaste, noko som er i tråd med Vygotskij sin teori om den proksimale utviklingssona og tilpassa opplæring (Hopfenbeck, 2014, s. 122). Hanne og Sigurd snakkar om kor viktig det er at elevane veit kva dei må jobbe med for å bli betre og slik oppnå ein høgare karakter. Det kan derfor verke som at undervegsvurderinga har eit sterkt karakterfokus, noko som kan gjenspegle eit generelt fokus på karakterar i ungdomsskulen. Det kan tyde på at karakterfokuset gjer at elevane kanskje ikkje heilt ser skulen sitt auka fokus på vurdering for læring. Hanne sitt fokus på undervegsvurdering handlar om å unngå klager, og ho legg vekt på at dersom elevane veit korleis dei ligg an så veit dei kvifor dei får ein viss karakter. Då er det vanskeleg for elevane å få gjennomslag på eventuelle klager.

### 6.3 Innsats i standpunktvurderinga

Då eg spurte om innsats burde telje i standpunktvurderinga meinte dei fleste at det ikkje burde telje. Etter kvart kom det derimot fram ulike synspunkt som var med på å belyse kompleksiteten i spørsmålet. Marte tenker at haldningar burde telje med, fordi det er noko elevane lett kan endre på. Ho fortalde også at ho tek med innsats i vurderinga dersom det er gruppeoppgåver, og då var både Hanne og Sigurd einige om at det burde telje som ein del av kompetansen i faget i slike tilfelle. Dersom elevar hjelper kvarandre til å bli betre og gjer ein innsats for å inkludere alle i gruppa så skal dette telje positivt for karakteren. Alle informantane var einige om at innsats og resultat heng saman, og at elevar som gjer ein innsats vil bli flinkare i faget. Ein kan derfor argumentere for at innsats ikkje burde telje, sidan det uansett vil vise gjennom elevane sine resultat.

Bjørnar snakkar derimot om at innsats ikkje alltid viser i resultat, og han meiner at innsats burde telje litt i nedre sjiktet av karakterskalaen. Han meiner at det burde lønne seg å delta aktivt i undervisninga, og han skulle ønske at dei elevane som viste god innsats kunne få ein kommentar på vitnemålet fordi det er relevant for arbeidsgivarar å vite. Her er han inne på det Imsen (2020a, s. 465) skriv om instrumentalisme. Det er ikkje kunnskapen ein har tileigna seg i dei ulike faga som er relatert til framtidige jobbar, det er karakterane som står på vitnemålet.

Som ein ser av dokumentanalysen min kan mange av dei same argumenta for kvifor innsats skal telje i kroppsøving også nyttast i musikkfaget. Aktiv deltaking vert skildra som noko av det viktigaste innhaldet i begge fag, då det er inkludert i kjerneelementa (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det faktum at dans er felles signaliserer også at faga handlar om å bevege kroppen. Evensen (2020, s. 101) skriv at ord som «utforske» og «gjennomføre» fordrar til innsats, og heile fem av ti kompetansemål i musikk etter 10.trinn handlar om utforsking. Til samanlikning er omgrepet «utforske» brukt i berre eitt kompetansemål i kroppsøving. Kroppsøving og musikk har som nemnt dans som felles innhald. Det vil seie at dersom ein har dans i kroppsøving så skal innsatsen telje, og dersom ein har dans i musikk så skal innsatsen ikkje telje. Ut frå dokumentanalysen vil eg derfor påstå at innsats også burde telje i musikkfaget. Det eg derimot er usikker på, og som eg gjerne skulle ha forska vidare på, er om innsats burde telje i det heile.

Når det kjem til den sosiale dimensjonen for læring er deltaking ein føresetnad (Illeris, 2012, s. 142). Alle informantane trekk fram samarbeid som noko av det viktigaste i faget, noko som støttar opp under eit sosiokulturelt læringssyn. Eleven sitt læringsutbytte blir bestemt av elevane si deltaking i praksisfellesskapet (Bjørk & Theodorsen, 2018, s. 47), og frå eit sosiokulturelt perspektiv kan ein derfor argumentere for at innsatsen bør telje i til dømes gruppesituasjonar. Elevane sitt læringsutbytte blir påverka av kvarandre si deltaking, og Marte seier at ho tek med innsats i vurderinga til elevane når det kjem til gruppearbeid.

Som nemnt over var informantane einige om at innsats vil gjenspegle seg i elevane sine resultat. Evensen (2020, s. 107) skriv at det vil vere vanskeleg å ikkje ta med innsats som ein del av eleven sin kompetanse i lys av eit sosiokulturelt læringssyn. Både Marte og Bjørnar snakka om at dei alltid vurderer elevane, og at dei skriv ned kommentarar undervegs. Bjørnar prøver å dysse ned karakterfokuset og er opptatt av at elevane skal kjenne på meistring i faget. Inntrykket mitt frå intervjuet er at informantane vurderer både læringsprosessen og læringsproduktet, men at det er læringsproduktet som har mest å seie sidan det er handfast. Undervegsvurderinga vil med andre ord også spele inn på karakteren. Hanken og Johansen (2021, s. 131) skriv at ein må sjå på både produkt og prosess for å vurdere dei samla læringsresultata til elevane, og at læringsprosessen blant anna handlar om korleis elevane samarbeider med kvarandre. Elevane sin innsats vil derfor vere ein del av dette, då det har

påverknad på læringsutbyttet. Eg er derfor usikker på om lærarane faktisk klarer å sjå vekk frå elevane sin innsats i vurderingsprosessen.

## 7. Konklusjon

I denne bacheloroppgåva har eg sett på fem musikk lærarar sine haldningar til innsats i standpunkt vurderinga for å belyse problemstillinga: Kva for haldningar har fem musikk lærarar til innsats i standpunkt vurderinga i musikkfaget i ungdomsskulen?

Føremålet med prosjektet var å få eit innblikk i fem musikk lærarar sine meiningar og erfaringar knytt til vurdering og innsats i standpunkt vurderinga. Dersom eg skulle ha forska vidare på dette ville eg supplert med fleire intervju for å klare opp spørsmål som dukka opp i løpet av transkriberings- og analyseprosessen. I tillegg hadde det vore interessant å observere alle informantane i klasserommet og sjå korleis vurderingssituasjonar går føre seg i praksis. Funna mine seier ikkje noko om haldningane til musikk lærarar generelt. Dette er mi tolking av fem musikk lærarar sine refleksjonar rundt innsats, men funna er likevel overførbare då dei belyser sentrale utfordringar med vurdering i musikkfaget i ungdomsskulen.

### 7.1 Sentrale funn

Innhaldet i musikkundervisninga i ungdomsskulen er påverka av musikk læraren sitt fagsyn. Fagsynet til musikk læraren blir styrt av dei krava som læreplanen legg til vurdering i faget, og det er lett for at musikkfaget i ungdomsskulen hovudsakleg blir eit ferdigheits- og kunnskapsfag der andre sentrale tema i faget blir nedprioritert. Funna mine viser at vurdering er utfordrande, tidkrevjande og at det kan avgrense moglegheitene i faget. Med andre ord kan ein seie at lærarane blir styrt mot musikk som ferdigheits- og kunnskapsfag.

Eg har samanlikna musikk og kroppsøving i dokumentanalysen, og dei mange fellestrekk gjer at eg stiller spørsmålsteikn til kvifor innsats skal telje i berre det eine faget. Alle informantane er einige om at vurderingsprosessen hadde blitt vanskelegare dersom innsats skulle telje med. Analysen min viser derimot at informantane snakkar forskjellig om innsats. Dei tok det til dømes med i nokre vurderingssituasjonar, og dei noterer ned haldningar og åtferd undervegs som ein del av den formative vurderinga. Vurderingsgrunnlaget består av både læringsprosess og læringsprodukt, og eg er derfor usikker på om lærarane faktisk klarer

å sjå vekk frå elevane sin innsats i vurderingsprosessen. I tillegg har informantane mine lite innsyn i kvarandre si undervisning og vurdering. Det at fleire til dømes nedprioriterer dans støttar argumenta om at det er for stor innhaldsfridom i musikkfaget til at ein kan få eit så likt vurderingsgrunnlag som mogleg hos alle ungdomsskuleelevar i Noreg.

## 8. Referanseliste

Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder—Med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Bjørk, T. B. & Theodorsen, J. H. (2018). Motiverende vurdering: Systematisk bruk av samarbeidsprøver i matematikk. *Bedre skole*, 30(4), 46–51.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202018.pdf>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17–45). Gyldendal Norsk Forlag.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.

Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 133–152). Gyldendal Norsk Forlag.

Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Universitetsforlaget.

Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal Norsk Forlag.



Imsen, G. (2020a). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2020b). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.  
<https://www.nb.no/items/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?page=0>

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode—Ei innføring*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del—Verdiar og prinsipp for grunnopplæringa*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordna-del---verdiar-og-prinsipp-for-grunnopplaringa\\_nynorsk.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordna-del---verdiar-og-prinsipp-for-grunnopplaringa_nynorsk.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>

Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MUS01-02.pdf?lang=nno>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Leirhaug, P. E. (2013, 22. mai). *Hvorfor innsats i kroppsøving?* Norges idrettshøgskole. <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/leirhaug-petter-erik/hvorfor-innsats-i-kroppsoving/>

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Sevilhaug, S. H. (2022). Musikkfagets plass i norsk skole siden 1974 og fram til i dag. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 25(3), 165–184. <https://doi.org/10.18261/nkt.25.3.2>

Språkrådet og Universitetet i Bergen. (u.å.). Innsats. I *Nynorskordboka*. Henta 13. februar 2023 frå <https://ordbokene.no/nn/34322#def8>

Stokke, K. H., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E. L. (2008). *Evaluering av vurdering for læring. Underveisrapport fra følgeforskningen «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag»*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS). [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2008/5/evaluering\\_laring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2008/5/evaluering_laring.pdf)

Sætre, J. H. (2010). Vurdering. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 73–86). Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Kroppsøving (KRO01-05): Kompetansemål og vurdering*. Kompetansemål etter 10.trinn. Henta 26. februar 2023 frå <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?Verb=true>

Utdanningsdirektoratet. (2022a, 16. mars). *Hvordan ta i bruk læreplanene?*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153408>

Utdanningsdirektoratet. (2022b, 16. mars). *Tolkningsfellesskap om standpunktvurdering.*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/tolkningsfellesskap-om-standpunktvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022* (Nr. 1/2022) [Rundskriv].  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#>

Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Norges Musikkhøgskole].  
<https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/191291>

Witteck, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: En innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

## 9. Vedlegg

### 9.1 Intervjuguide

Problemstilling: Kva for haldningar har fem musikk lærarar til innsats i standpunkt vurderinga i musikkfaget i ungdomsskulen?

#### Bakgrunn

- Utdanning og erfaring som musikk lærar i ungdomsskulen

#### Generelt om vurdering

- Korleis opplever de å gi elevar karakter i musikk?
- Har de noko døme på kva som er positivt med å gi elevar karakter i musikk?
- Har de noko døme på eventuelle utfordringar knytt til vurdering i musikk?
- Kva legg de vekt på i standpunkt vurderinga og kvifor?
- Kva reknar de som det viktigaste vurderingsgrunnlaget i musikkfaget?
- Har måten de skaffar vurderingsgrunnlag på endra seg noko frå gammal til ny læreplan?
- Korleis har det å måtte skaffe eit vurderingsgrunnlag påverknad på kva for innhald de prioriterer i undervisninga?

#### Innsats i standpunkt vurderinga

- Kva legg de i omgrepet innsats knytt til musikkfaget?
- Legg de vekt på innsatsen til elevane når de gir standpunkt vurdering? Korleis?
- Synest de at innsats burde telje? Kvifor/kvifor ikkje?
- Korleis trur de vurderingsprosessen hadde vore dersom læreplanen opna for å ta med innsats i standpunkt vurderinga i faget?

## 9.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### **Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet**

*”Innsats i standpunktvurderinga – ein kvalitativ studie om seks musikk lærarar sine vurderingspraksisar i ungdomsskulen”*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å sjå på innsats som ein faktor i standpunktvurderinga i musikkfaget. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Føremål**

Eg studerer faglærer i musikk ved Høgskulen på Vestlandet og skal skrive bachelor om vurdering i musikkfaget i ungdomsskulen. Problemstillinga mi er: Kva for haldningar har seks musikk lærarar til innsats i standpunktvurderinga i musikkfaget i ungdomsskulen?

Kroppsøving er det einaste faget i grunnskulen der innsats står nemnt som ein faktor i vurderinga. Eg vil gjennom denne studien sjå på om dei same argumenta for kvifor innsats skal telje i kroppsøving kan overførast til musikkfaget. Eg er derfor nysgjerrig på tankane dine rundt innsats som ein faktor i standpunktvurderinga, og kva for tankar du har rundt vurdering i musikkfaget.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

#### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Utvalet mitt er basert på følgande kriterium: musikk lærar tilsett i ungdomsskulen som har eller har hatt ansvar for å sette standpunkt karakter i musikkfaget.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du er med i eit fokusgruppeintervju som vil ta om lag ein time. Eg skal gjennomføre to intervju med tre informantar i kvar gruppe. Føremålet med intervjuet er å skape ein samtale rundt vurdering i faget, der eg vil legge fram dei punkta eg vil at de skal reflektere rundt. Eg er svært nysgjerrig på ulike tankar og erfaringar du som musikk lærar har rundt tema. Intervjua vil bli tatt opp som lydopptak og seinare transkribert. Dersom du ønsker det vil du få anledning til å sjå transkripsjonen av intervjuet i etterkant for å klare opp eventuelle misforståingar eller manglar.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine**

Eg vil berre bruke opplysingane om deg til dei føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og det vil ikkje vere mogleg å kjenne igjen informanten i transkripsjonen. Under transkripsjon vil lydopptaket bli kryptert, og det vil bli sletta med ein gong etter at anonymisert transkripsjon er gjennomført. Datamaterialet vil berre vere tilgjengeleg for meg og min rettleiar, og det vil ikkje vere mogleg å kjenne igjen deltakarane i sluttrapporten.

### **Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast 31.juli 2023, og då vil samtykkeskjema bli makulert.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt. På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du gir samtykke til å delta i denne studien, er det fint om du skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringa. Dersom du har spørsmål, eller om du ønsker å vite meir eller utøve rettane dine, er du velkomen til å ta kontakt med meg på telefon: [REDACTED], eller sende ein mail til [REDACTED].

Rettleiar for prosjektet er Rebecca Almås, som kan nåast på mail: [REDACTED].

Vårt personvernombod er Trine Anikken Larsen, som kan nåast på mail: [REDACTED].

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller telefon: 53 21 15 00.

Med venleg helsing

Torine Gundersen

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *"Innsats i standpunktvurderinga – ein kvalitativ studie om seks musikk lærarar sine vurderingspraksisar i ungdomsskulen"* og har fått høve til å stille spørsmål.

- Eg samtykker til å delta i fokusgruppeintervju og til at Torine Gundersen kan lydfeste intervjuet gjennom lydopptak
  
- Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## 9.3 Godkjenning frå Sikt

17.02.2023, 08:43

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Innsats som faktor i standpunktvurderinga – ein kvalitativ studie om...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

890374

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

07.02.2023

**Prosjekttittel**

Innsats som faktor i standpunktvurderinga – ein kvalitativ studie om seks musikk lærarar sine vurderingspraksisar i ungdomsskulen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Rebecca Almås

**Student**

Torine Gundersen

**Prosjektperiode**

05.01.2023 - 31.07.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

**TAUSHETSPLIKT**

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!