

# **MASTEROPPGAVE**

**M5GLU17**

**Mai 2022**

Elevers opplevelse av motivasjon og mestring i musikkfaget:  
en studie av hvordan vurdering kan påvirke dette

Pupils' experience of motivation and mastery in the music subject:  
a study of how assessment can affect this

Akademisk masteroppgave

30 sp. oppgave

Amalie Ingebjørg Hack Urdal

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å gi innblikk i ungdomsskoleelever sin egen opplevelse av motivasjon og mestring i musikkfaget. Videre undersøker den hvilke måter vurdering kan ha en påvirkning på dette, og hvorvidt dette utspiller seg ulikt mellom kjønn. Denne oppgaven er avgrenset til elever på 10. trinn. For å få et helhetlig inntrykk ble det tatt i bruk en kvantitativ forskningsmetode, hvor 119 elever svarte på spørsmål knyttet til deres opplevelse av vurderingssituasjoner, og motivasjon og mestring.

Studien viser at majoriteten av elevene trives i musikkfaget, hvor mange også opplever glede og mestring. Når det kommer til vurderingssituasjoner svarer majoriteten av elevene at de hovedsakelig gjør det de skal for å oppnå gode resultater. De aller fleste elevene føler at de får vist hva de kan under vurderingene, men det kommer også frem at mange opplever ubehagelige følelser som følge av stress og nervøsitet på tross av dette. Dette gjelder majoriteten av jentene, men også mange av guttene. Til slutt er det også gjort funn av at det ikke bare er vurderinger som kan påvirke elevenes opplevelse av motivasjon og mestring, men det kan også være andre faktorer som spiller inn på dette.

## Abstract

The purpose of this master's thesis is to provide insight into upper secondary school pupils own experience of motivation and mastery in the music subject. Furthermore, it will investigate the impact assessment can have on this, and whether this unfolds differently between the different genders. The study is limited to students in the 10th grade. To get a holistic impression, a quantitative research method was used, where 119 pupils answered questions related to their experience with assessments, and motivation and mastery.

The study shows that the majority of the pupils thrive in the music subject, where many also experience joy and mastery. When it comes to assessment situations, most of the pupils answer that they mainly do what they are supposed to, so they can achieve good results. The majority of the pupils feel they manage to show their abilities during assessments, but despite this we can also see that many of them experience unpleasant feelings of stress and nervousness. This applies to the majority of the girls, but also among many of the boys. Finally, it has also been found that it is not only assessments that can affect pupils' experience of motivation and mastery, but there may also be other factors that play a role in this.

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på 5 år som student på Oslomet. Det har vært fem engasjerende og lærerike år. Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært tung, men jeg sitter igjen med masse kunnskap som jeg kommer til å ta med meg videre inn i arbeidslivet.

Jeg vil først og fremst gi en takk til alle elevene som svarte på spørreundersøkelsen, og videre takk til lærerne som har gjennomført spørreundersøkelsen i sine klasser. Det hadde ikke vært mulig å gjennomføre masteroppgaven min uten.

Videre vil jeg takke veilederen min Bendik Fredriksen, som har gitt meg gode tilbakemeldinger gjennom veiledningstimer og kommentarer til teksten min. Spesielt i innspurten har det vært utrolig hjelpsomt med rask respons, både i hverdager og helg.

Takk til vennene mine som gjennomførte pilotundersøkelsen og kom med hjelpsomme råd. I tillegg vil jeg takke venner og familie som har stilt opp for meg, og som har gitt meg støtte, gode avbrekk og fine kaffepauser når det har vært nødvendig.

Til slutt vil jeg også takke min far, Øyvind Urdal som har satt av tid til å lese, kommentere og gå igjennom oppgaven min sammen med meg. Det setter jeg veldig pris på.

Oslo, 16. mai 2022

Amalie Ingebjørg Hack Urdal

## Innholdsfortegnelse

<b>INNLEDNING</b>	<b>6</b>
<b>TEMA</b>	<b>6</b>
PROBLEMSTILLING	7
<b>TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING</b>	<b>8</b>
<b>MOTIVASJON</b>	<b>8</b>
INDRE OG YTRE MOTIVASJON	8
MOTIVASJON I MUSIKKFAGET	9
<b>MESTRING</b>	<b>10</b>
MESTRINGSFORVENTNING (SELF-EFFICACY)	10
STRESS	11
STRESS OG MESTRING	12
PRESTASJONSPRESSET I SKOLEN	13
<b>VURDERING</b>	<b>13</b>
VURDERING AV OG FOR LÆRING	14
PRESTASJENSORIENTERT SKOLE	15
<b>KJØNNSFORSKJELLER I MUSIKKFAGET</b>	<b>16</b>
<b>OPPSUMMERING AV TEORI</b>	<b>17</b>
<b>METODE</b>	<b>18</b>
<b>PLANLEGGINGSFASEN</b>	<b>18</b>
VALG AV METODE	18
RESPONDENTENE	19
<b>UTVIKLING AV SPØRREUNDERSØKELSEN</b>	<b>20</b>
STRUKTURERING	20
PILOTUNDERSØKELSE	22
<b>ETTERARBEIDSFASEN</b>	<b>22</b>
FUNN OG ANALYSEPROSESSEN	23
KODING OG KATEGORISERING AV ÅPNE SPØRSMÅL	24
FREMLEGGELSE AV FUNN	25
<b>FORSKNINGSETIKK</b>	<b>26</b>
<b>VALIDITET OG RELIABILITET</b>	<b>27</b>
<b>FUNN OG ANALYSE</b>	<b>29</b>
<b>PRESENTASJON AV FUNN</b>	<b>29</b>
<b>GENERELT</b>	<b>30</b>
<b>VURDERING</b>	<b>30</b>
FORMENING OM VURDERING	30
ELEVENS FORHOLD TIL ØVING	33
KRITERIER OG KOMPETANSEMÅL	34
<b>MOTIVASJON OG MESTRING</b>	<b>36</b>
TRIVSEL OG FORETRUKNE OPPGAVER	36
MESTRING OG OPPLEVD PRESTASJON	37

OPPLEVELSE AV TILBAKEMELDINGER	38
PÅVIRKNING FRA ANDRES PRESTASJONER	39
<b>OPPSUMMERING AV FUNN</b>	<b>40</b>
<b>DRØFTING</b>	<b>41</b>
<hr/>	
<b>DRIVEN TIL Å PRESTERE I MUSIKKFAGET</b>	<b>41</b>
<b>PRESTASJONSPRESS OG FORVENTNINGER</b>	<b>45</b>
<b>PÅVIRKNING FRA KRITERIER SOM STYRER, OG MEDELEVER SOM PRESTERER</b>	<b>48</b>
<b>OPPSUMMERING AV DRØFTING</b>	<b>50</b>
<b>KONKLUSJON</b>	<b>52</b>
<hr/>	
<b>MOTIVASJON OG MESTRING, KNYTTET TIL VURDERING</b>	<b>52</b>
<b>FORSKJELLER MELLOM KJØNN I MUSIKKFAGET</b>	<b>53</b>
<b>KILDER</b>	<b>55</b>
<hr/>	
<b>VEDLEGG</b>	<b>58</b>
<hr/>	
<b>SPØRREUNDERSØKELSEN</b>	<b>58</b>

## Innledning

Den optimale opplevelsen av mestring er når en elev er indre motivert til å utfordre sin egen læring, ved å sette seg mål som er på grensen av hva den kan få til, og evner å mestre aktiviteten (Samdal, Wold, Harris & Torsheim, 2017). I praksis er stresset blant elevene, idet man nevner vurdering, til å ta og føle på. Spørsmålet om «hva må jeg gjøre for å få en sekser?» er nærmest unngåelig. Majoriteten av dagens ungdom føler at de mestrer å håndtere det presset de blir utsatt for i hverdagen, men forskning viser fortsatt at det er en andel unge som ikke håndterer presset, og for noen vil dette si en kronisk opplevelse av usunt stress (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018). Ifølge Bakken et al. (2018) gjelder dette omtrent hver tiende elev, som vil si at selv om mesteparten føler at de klarer seg fint, er det sirka tre elever i hvert klasserom som opplever at presset fra skolen blir for mye for dem å håndtere.

Denne master oppgaven bunnset i et ønske om å få innsikt i hvordan elever opplever motivasjon og mestring i musikkfaget i dag, og videre hvordan opplevelsen deres kan bli påvirket av vurderinger. Fokuset er ikke å bevise i hvilken grad elever er motiverte eller demotiverte til faget, men rett og slett å kunne få et innblikk i spredningen av hvordan elever kan oppleve og videre begrunne sin egen motivasjon og mestring når det kommer til musikk.

## Tema

Når jeg skulle begynne å ta tak i masteroppgaven var spørsmålet til meg selv: «Hva er det jeg lurte på og syntes er interessant, når det kommer til musikkfaget». Svaret på dette er nettopp diskusjonen rundt motivasjon og mestring og hvordan elevene opplever det å bli vurdert i musikk.

Tankene jeg satt inne med på forhånd av oppgaven var at: karakterer er en negativ stressfaktor hos elever, og at dette i større grad gjelder jenter. Disse to tankene er for meg noe som baserer seg på konseptene om «generasjon prestasjon» og «flinke piker», som ikke er blitt uvanlige at folk trekker frem når de snakker om dagens unge.

Temaene for denne masteroppgaven og den endelige problemstillingen dreier seg rundt disse konseptene, og spørsmålet om hvorvidt dette gjelder majoriteten av elevene i ungdomsskolen. Hovedtemaene for denne oppgaven er: motivasjon, mestring og vurdering. Hovedfokuset er på hvordan elevene opplever sin egen motivasjon og mestring i faget, med et blikk på hvorvidt de opplever at vurdering kan ha en positiv eller negativ påvirkning. Etter litt

dypdykk i tidligere forskning kom jeg frem til et utvalg temaer som jeg har valgt å trekke frem under hovedtemaene. Under temaet motivasjon har jeg valgt å se på forskjellen mellom indre og ytre motivasjon, i tillegg til å legge frem tidligere forskning gjort på motivasjon direkte knyttet til musikkfaget. Under temaet om mestring trekker jeg inn mestringsforventning (Self-efficacy), men det ble også tydelig at stress og prestasjonspress er en store påvirkningsfaktorer hos elever. Dette gjorde at stress, stress og mestring og prestasjonspress ble lagt til som flere undertemaer. Når det kommer til temaet om vurdering trakk jeg inn begrepene vurdering for og av læring, og kriterieoverveielser. Til slutt har jeg også skrevet et avsnitt om kjønnsforskjeller i skolen og i musikkfaget.

### Problemstilling

I arbeidet med problemstillingen har det vært ganske klart at den skal handle om elevenes egen opplevelse av motivasjon og mestring i musikkfaget: om de opplever en følelse av motivasjon til å jobbe med faget og om de i utøvelse av faget opplever mestring. I tillegg lurte jeg på hvorvidt elevene føler at vurderingssituasjonene i musikk kan ha en påvirkning på disse følelsene av motivasjon og mestring. Med bakgrunn i dette er problemstillingen derfor todelt, første del av problemstillingen spør om elevenes egen følelse av motivasjon og mestring, hvor den videre spør om vurderinger kan ha en påvirkning på disse følelsene:

- *Hvilken opplevelse har elever på 10.trinn av egen motivasjon og mestring når det kommer til musikkfaget, og hvordan kan vurderingssituasjoner ha en påvirkning på dette?*

Videre har jeg også ønsket å se på om opplevelse av motivasjon og mestring opp mot vurdering i musikk utspiller seg ulikt mellom gutter og jenter. Dermed har jeg også formulert en underproblemstilling som fokuserer på dette:

- *På hvilke måter kan opplevelser rundt motivasjon og mestring, opp mot vurderinger i musikk, utspille seg ulikt hos gutter og jenter på 10. trinn?*

Før spørreundersøkelsen ble gjennomført fokuserte problemstillingen på «ungdomsskoleelever» og ikke bare på 10. klassinger. Etter spørreundersøkelsen ble gjennomført kom det frem av svarene at alle elevene gikk på 10. trinn, dermed måtte det en liten justering til, ettersom at variabelen om klassetrinn viste seg å være en konstant (Nardi, 2018).

## Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg ta for meg litteratur av teori og tidligere forskning som er relevant for de forskjellige temaene i denne oppgaven. Kapittelet er delt inn i fire hovedtemaer: motivasjon, mestring, vurdering og kjønnsforskjeller i musikkfaget. I tillegg til disse er det også noen undertemaer som skal være med på å gjøre kapittelet mer oversiktlig: Indre og ytre motivasjon; motivasjon i musikkfaget; mestringsforventning; stress; stress og mestring; prestasjonspresset i skolen; vurdering av og for læring; og prestasjonsorientert skole. I starten av hvert hovedtema kommer jeg til å legge frem hvilke undertemaer som blir redegjort for, og undertemaet sin relevans for oppgaven.

### Motivasjon

Under dette temaet kommer jeg til å trekke inn indre og ytre motivasjon, og motivasjon i musikkfaget. Motivasjon er en nødvendig forutsetning for læring (Manger & Wormnes, 2015, s. 28), og ifølge Ryan og Deci (2000, s. 68) uttrykker de fleste mennesker et naturlig ønske om å utvikle seg selv gjennom å lære og mestre nye ferdigheter. Når det kommer til indre og ytre motivasjon handler det om hva det er som skaper driven hos elevene, er det et indre ønske om å utvikle seg i faget på bakgrunn av egne interesser, eller er det ytre belønninger som setter i gang arbeidsprosessen hos elevene. Jeg legger også ved tidligere forskning som er knyttet til elevers motivasjon spesifikt koblet til musikkfaget for å se hvordan dette kan utspille seg.

### Indre og ytre motivasjon

Når det er snakk om motivasjon, er det vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Den naturlige driven til å lære og utvikle seg som Ryan og Deci (2000) snakker om handler om indre motivasjon. Indre motivasjonen kommer blant annet når aktiviteter skaper nysgjerrighet, interesse, og glede, men den kan også komme av tidligere positive erfaringer på samme område som for eksempel ros fra foreldre og lærere. Det vil si at indre motivasjon ikke nødvendigvis dukker opp av seg selv, men kan være et resultat av tidligere ytre belønning (Manger & Wormnes, 2015; Ryan & Deci, 2000). Når en opplever å bli motivert til en aktivitet på bakgrunn av en belønning kalles det ytre motivasjon. Ytre motivasjon kommer av belønninger, tilbakemeldinger og andre ytre faktorer, og er med på å skape motivasjon til



akkurat den situasjonen man står i. Som lærer er det et poeng å observere elevene sine og stille seg selv spørsmål som: «hvilke aktiviteter jobber elevene mine godt med av seg selv?». Forskning gjort på elevers indre og ytre motivasjon viser nemlig at lærere ikke burde friste med belønninger dersom elevene allerede har en indre motivasjon for arbeidet (Manger & Wormnes, 2015). Ytre motivasjon er ikke nødvendigvis bare positivt: trusler, frister, kriterier og vurderinger kan nemlig også være med på å motivere elever til å gjennomføre aktiviteter bra, hvor motivasjonen til arbeidet heller ligger på å unngå negative konsekvenser (Ryan & Deci, 2000).

### **Motivasjon i musikkfaget**

Personlig interesse er noe som spiller tydelig inn på indre motivasjon, og skaper en egen driv for å sette seg selv i aktivitet. Alle mennesker er ulike, og det er derfor forskjellige ting som er med på å vekke deres nysgjerrighet. Dette vil blant annet si at en person kan være veldig interessert i musikk, men den vil ikke nødvendigvis være motivert for å gjøre skolearbeid (Manger & Wormnes, 2015; Ryan & Deci, 2000). Forskning viser til at elever sin interesse for musikk hovedsakelig er knyttet til privatlivet deres, og at mange elever opplever musikk som en måte å kontrollere følelser og uttrykke seg selv på (Campbell, Connell & Beegle, 2007). Det er også vist at unge legger mer verdi i det å drive med musikk på fritiden, enn de legger i det å jobbe med musikk som et fag på skolen, blant annet fordi de ikke føler det er relevant for deres utdanning videre (McPherson & O'Neill, 2010; Tossavainen & Juvonen, 2015). Dette eksempelet viser til at en person kan være motivert til å drive med musikk hjemme, på bakgrunn av personlig interesse, men samtidig ikke føle på en indre motivasjon til musikkundervisningen på skolen. Det Campbell et al. (2007) trekker frem som motiverende for mange elever er det å kunne lage sin egen musikk i musikkundervisningen, dette begrunner elevene med at de føler de står friere til å lage det de vil uten at læreren begrenser aktiviteten på samme måte som ellers.

En oppfatning som går igjen hos elever er at det å være god i musikk ikke handler om å legge inn innsats og øve, men heller at man må ha et «talent» for å gjøre det bra (McPherson & O'Neill, 2010). Bucura (2019) trekker inn hvordan elever kan danne seg en formening om at musikk er perfekt og «effortless», og at det derfor er viktig å gi de et innblikk i prosessen som er bak det å lage musikk og prøve det sammen med dem. For det å lære seg et instrument tar tid, og «suksessfulle musikere blir ikke født, men lagd» (McPherson & Williamon, 2006; Sloboda & Davidson, 1996). Ifølge McPherson og O'Neill (2010) har denne feiloppfatningen

en negativ påvirkning på om elever velger å legge innsats i faget. Hva elever forventer av seg selv har stor påvirkning på motivasjonen de har til et fag, og etter hvert som elevene blir eldre uttrykker de også at vanskelighetsgraden i musikk øker og at de ser mindre verdi i faget knyttet til fremtidige mål (McPherson & O'Neill, 2010).

## Mestring

For å legge frem noen ulike sider av temaet mestring som er relevant for min oppgave, har jeg delt inn i undertemaene: mestringsforventning, stress, stress og mestring, og prestasjonspresset i skolen. Bandura sin teori om mestringsforventning gir et innblikk i ulike måter elever kan oppleve mestring, og hva som eventuelt kan være et hinder for mestring. Teorien om mestringsforventning som er redegjort for i dette kapitlet er hovedsakelig rettet mot musikkfaget. I resultatene fra spørreundersøkelsen i denne masteroppgaven var det mange elever som ga uttrykk for en opplevelse av stress knyttet til vurderingssituasjoner, derfor har jeg valgt å legge frem teori på hva stress er, og da spesielt på forskjellen mellom sunt og usunt stress. Videre legger jeg frem stress knyttet til mestring, for å gi et innblikk i hvordan stress faktisk kan være en nødvendighet for å oppnå mestring. Til slutt har jeg lagt til undertemaet om prestasjonspress i skolen, dette er blant annet med bakgrunn i nasjonale resultater fra en «Ungdata» undersøkelse som viser til at skolen er det området flest unge rapporterer at de opplever press (Bakken, 2018).

### Mestringsforventning (Self-efficacy)

Som lærer er det viktig at man er opptatt av å kartlegge elevene sin opplevelse av egen kompetanse, for mestring handler ikke bare om det å få til en aktivitet, men hvorvidt eleven faktisk føler at den har fått til aktiviteten (Hendricks, 2016). Hvilken forventning en elev har til egen mestring har stor påvirkning på motivasjonen og driven til å lære og legge inn arbeidsinnsats, som vil si at en elev i utgangspunktet kan ha kompetansen og ferdighetene til å mestre en oppgave men at forventningen om å ikke få det til kan veie sterkere (Hendricks, 2016). Dette «mindsettet» kalles self-efficacy, eller mestringsforventning, og er en sosial-kognitiv teori av Bandura. Teorien om mestringsforventning fokuserer på fire ulike aspekter av mestring: autentiske mestringsopplevelser; vikarierende erfaringer; verbal overveielse og fysiologiske reaksjoner.

Autentiske mestringsopplevelser kommer av en elev sin tidligere opplevelse av å mestre på samme område: «jeg har fått til dette før», men på samme måte kan en negativ erfaring påvirke mestringsforventningen negativt (Bucura, 2019; Hendricks, 2016; Manger & Wormnes, 2015). Hendricks (2016) legger til at det ikke bare handler om tidligere erfaring, men hvilke erfaringer personen velger å huske, og dermed blir påvirket av. Vikarierende erfaringer er når en elev sin egen forventning til mestring blir påvirket av andres prestasjoner, dette kan være positivt i form av at en elev kan tenke «hen fikk til dette, så dette kommer jeg også til å få til», men det kan også være negativt i form av «hen gjorde det så bra, jeg kommer ikke til å få til det samme» (Hendricks, 2016). Her legger Bucura (2019) til at det er viktig som lærer å være klar over hvordan elever sin mestringsforventning kan bli påvirket av å ha vurderinger foran hverandre. Det er også vist at vikarierende mestring med negativ påvirkning slår sterkes ut hos jenter (Hendricks, 2016). Verbal overveielse handler om tilbakemeldingene som elevene får av lærer, tilbakemeldingene må oppleves som ærlige, realistiske, rettet mot det nivået eleven er på og som anerkjenner innsatsen elevene legger inn i arbeidet (Bucura, 2019; Hendricks, 2016). Bucura (2019) poengterer at som lærer i musikkfaget er det viktig å se elevene sitt utgangspunkt og gi positive tilbakemeldinger på enkelt eleven sin fremgang, hvis ikke kan dette også være en fallgrube rundt tanken om det å ikke være musikalsk nok og ikke forvente å mestre i musikkfaget. Fysiologiske reaksjoner dreier seg om de fysiologiske signalene som blir sendt rundt i kroppen vår. Dette gjelder blant annet ubehag og angst som kan oppstå i arbeid med en oppgave, og dette fører som regel til lavere mestringsforventning (Manger & Wormnes, 2015). Elevenes selvfølelse og følelse av tilhørighet i klasserommet kan også ha stor betydning for deres forventning til egen mestring (Bucura, 2019). Bandura (gjengitt av Manger & Wormnes, 2015) sin teori bygger også på sammenhengen mellom mestringsforventning og troen på om det å mestre aktiviteten gagnar personen tilstrekkelig. Her kan man se en sammenheng mellom det McPherson og O'Neill (2010) og Tossavainen og Juvonen (2015) poengterer med at elever gir uttrykk for mindre motivasjon til å arbeide med musikkfaget på grunn av at de ikke ser på det som relevant for deres fremtidige utdanning.

## Stress

Lazarus og Folkman (gjengitt av Samdal et al., 2017) definerer stress som tilstanden som oppstår når en person ikke opplever å ha ressursene til å få til kravene som er satt i en gitt situasjon. Stress kan komme i form av både sunt og usunt stress (Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017; Samdal et al., 2017). Det kommer frem at det ikke nødvendigvis er et problem

om elevene opplever stress i skolehverdagen, sunt stress har ikke en tendens til å være skadelig, og elevene opplever det ikke nødvendigvis som truende. Det er likevel viktig at skolen er oppmerksomme på elever som sier at de føler seg veldig stresset. Dersom en elev opplever kronisk stressende situasjoner gjennom gjentatte møter med svært belastende og uunngåelig stress, kan dette bli et stort problem. Stress kan blant annet være forårsaket av negative sosiale relasjoner, eller gjentatt uoverensstemmelse mellom kravene fra skolen og elevens forventning til egen mestring (Lillejord et al., 2017; Samdal et al., 2017). Forskning viser til at jenter kan ha en tendens til å rapportere at de liker skolen og presterer bra på tross av mye stress, og kan derfor falle litt igjennom og ikke bli lagt merke til. Gutter har i større grad vist seg å ha tendens til å opptre kynisk og distansere seg fra skolen dersom utfordringene blir for vanskelige, dette er også rapportert å gjelde gutter som får for lite utfordringer over lengre tid (Lillejord et al., 2017). Negative sosiale relasjoner, eller gjentatt uoverensstemmelse mellom kravene fra skolen og elevenes mestringsforventning er faktorer som også kan være grunnlag for usunt stress (Lillejord et al., 2017; Samdal et al., 2017). Et annet funn Lillejord et al. (2017) legger frem, er at elever kan ha en tendens til å stresse hverandre, og at dette i størst grad gjelder jenter.

### **Stress og mestring**

Hvorvidt en klarer å håndtere møter med stressende og krevende situasjoner på en vellykket måte eller ikke, vil kunne ha en påvirkning på egen mestringsforventning (Hendricks, 2016; Samdal et al., 2017). Med dette poengterer de at stress kan ha en positiv påvirkning så vell som en negativ en, også kalt sunt og usunt stress. Ifølge Lillejord et al. (2017) er det å oppleve stress en nødvendighet for å klare å prestere. De trekker frem at personer som har passe stor forventning til egen mestring presterer best. Når en person opplever å være i en stressende situasjon, men har ressursene til å håndtere stresset vil den ifølge Samdal et al. (2017) komme ut av situasjonen med en følelse av mestring. Ettersom at mennesker er ulike vil ikke balansen mellom sunt og usunt stress være lik for alle, som vil si at det er viktig for en lærer å sette seg inn i hvor grensen går for sine elever, og ikke stille krav som fører til en konstant opplevelse av ubalanse mellom forventninger og hva de faktisk evner å prestere (Lillejord et al., 2017; Samdal et al., 2017).

## Prestasjonspresset i skolen

Forskning viser at unge opplever mest press knyttet til skolen sammenlignet med andre arenaer i samfunnet, som sosiale medier, idrett, kropp og utseende (Bakken et al., 2018; Skaalvik & Federici, 2015). Ifølge Bakken et al. (2018) er dagens samfunn mer basert på individet enn det det har vært tidligere, denne individualiseringen legger de frem som en faktor for et stadig press om å prestere på mange områder. Undersøkelser viser at elever i større og større grad opplever skolen som prestasjonsorientert, dette vil si at skolen legger større vekt på resultatene elevene får på vurderingen heller enn hvorvidt elevene faktisk sitter igjen med et læringsutbytte (Skaalvik & Federici, 2015). Forskning viser til at mennesker må være litt stresset for å prestere, og at for lette hindre kan fungere som en demotiverende faktor (Lillejord et al., 2017). Det skal videre påpekes at dersom skolen er veldig prestasjonsorientert kan dette påvirke elev – lærer relasjonen negativt, som kan medføre at elevene yter lavere innsats og har mindre motivasjon til å mestre utfordringer (Skaalvik & Federici, 2015). Videre kan opplevelsen av å ikke nå opp til forventningene fra skolen føles veldig skuffende (Imsen, 2017). Skolen burde jobbe for å motvirke et sterkt prestasjonspress og opplevelse av usunt stress i skolen. Dette kan være mulig med å, først og fremst ha realistiske forventinger til elevenes prestasjoner og å ha en bevisst holdning til hvordan en kommuniserer disse forventningene (Lillejord et al., 2017), for det andre må lærerne hjelpe elevene å utvikle de ressursene de trenger for å klare å håndtere stressende situasjoner (Lillejord et al., 2017; Samdal et al., 2017). Videre kan også trygghet være en motpol til angst, dersom elev føler seg trygg kan det føre til mindre angst og at den ikke gruer seg til vurderinger (Imsen, 2017). Hendricks (2016) trekker frem at prestasjonsangst er spesielt vanlig rundt musikkfremføringer, og at fremføring for publikum er den mest stressende måten å bli vurdert på.

## Vurdering

I paragraf §3-3 i forskrift til opplæringslova (2006) står det at formålet med å ha vurdering av fag i skolen er å fremme læring og lærelyst, i tillegg til å ha en måte å måle elevenes kompetanse underveis og i slutten av faget. Videre blir det også poengtert at grunnlaget for vurderingene skal være kompetansemålene i læreplanen, som i dag er LK20 (Forskrift til opplæringslova, 2006). Under vurdering kommer jeg først til å redegjøre litt for formålet med vurdering og hva som er læreren sin jobb og ansvar når det kommer til vurderinger. Hvordan

elevene opplever vurdering er et av hovedfokusene i denne masteroppgaven, når jeg bruker begrepet «vurdering» er det vurdering av læring jeg viser til. Jeg har derfor valgt å legge frem forskjellen mellom vurdering av og for læring, for å tydeliggjøre hva jeg legger i begrepet «vurdering» videre i oppgaven. Videre har jeg også redegjort for fokuset skoler kan ha på kriterieoppnåelse og ønske om gode resultater, og hvordan dette kan påvirke undervisning og vurderingssituasjoner.

Ved å sette karakter på vurderinger gjør læreren en vurdering av hvor godt elevenes prestasjon svarer på kriteriene som er satt for oppgaven (Hanken & Johansen, 2021). Grunnlaget for vurderingskriteriene skal være kompetansemålene i LK20 (Forskrift til opplæringslova, 2006), men vurderingene elevene får vil alltid være påvirket av lærerens subjektive mening og oppfatning av kompetansemålene, som baserer seg på dens erfaring og kunnskap knyttet til musikkfaget (Vinge, 2014). Her trekker Limstrand og Abrahamsen (2009) frem viktigheten av at vurderingen holder seg til det faglige arbeidet som elevene har gjort, og at en ikke blir påvirket av elevene sine holdninger til faget. Prosessen elevene går igjennom for å tilegne seg ferdigheter i faget er viktig å fokusere på, spesielt med de forventningene som er til at elevene skal jobbe mer med dybdelæring. Duke (1999) poengterer her at bare fordi en elev har klart å gjennomføre noe én gang, om det så er i vurderingssituasjonen, betyr ikke at elevene har tilegnet seg gode nok ferdigheter til å mestre det i senere tid. Musikk har relativt få timer sammenlignet med andre fag. Dette vil si at man ikke nødvendigvis har tid til at alle elevene får gode nok ferdigheter som dekker alle kompetansemålene. En stor del av jobben til musikk lærere blir da å gjøre beslutninger om hva en tenker er det viktigste at elevene lærer seg, og hvilke temaer som til en viss grad vil falle bort (Duke, 1999).

### **Vurdering av og for læring**

Ryan og Deci (2000) trekker frem frister, kriterier og vurdering som ytre faktorer som kan motivere til arbeid. Denne motivasjonen kan være et genuint ønske om å vise kunnskap og ferdigheter som en har tilegnet seg, men det kan også være provosert av et ønske om å unngå negative konsekvenser i form av dårlige tilbakemeldinger og lavere karakterer enn forventet (Ryan & Deci, 2000).

Vurdering av læring er det som tradisjonelt sett blir sett på som vurdering, og kommer som regel på slutten av en læringsperiode. I form av en prøve eller en presentasjon skal

vurderingen gi læreren et grunnlag for å sette karakter på elevens kunnskap og ferdigheter (Gamlem & Smith, 2013; Vinge, 2014). Spesielt i kunstfagene kan vurdering av læring oppleves som veldig sårbart, og kan ha en negativ påvirkning på selvbilde og motivasjon i faget dersom resultatet av vurderingen ikke samsvarer med forventningene eleven har til egen mestring. Det at det bare er sluttproduktet som blir vurdert kan signalisere at arbeidsprosessen og kreativiteten er uviktig (Vinge, 2014). En god tilbakemelding som motiverer til arbeid sier noe om: hva eleven mestrer, hva den må jobbe videre med, og hvordan den må jobbe for å oppnå dette (Thronsen, 2010). Dersom tilbakemeldingene bare oppsummerer hvilke kriterier eleven har og ikke har fått til kan det oppleves som dømmende og være demotiverende for senere arbeid (Black & Wiliam, 1998; Gamlem & Smith, 2013).

Tilbakemeldinger som elevene får underveis i en læringsperiode blir betegnet som vurdering for læring. Formålet med vurdering for læring er å bidra til å fremme læring og utvikling hos elevene (Gamlem & Smith, 2013; Thronsen, 2010; Vinge, 2014). Gode tilbakemeldinger som oppleves som ærlige og som anerkjenner elevens innsats i faget er med på å øke elevens forventning om mestring (Bucura, 2019). Når lærere gir tilbakemelding, er det viktig å rose utviklingen elevene har fått gjennom arbeidet og innsatsen de har lagt inn i oppgaven, dette kan være med på å øke elevens motivasjon (Black & Wiliam, 1998; Gamlem & Smith, 2013). Som sagt er formålet at tilbakemeldingene, i form av vurdering for læring, skal fremme læring. For at dette skal skje må man forsikre seg om at elevene forstår tilbakemeldingene som de får (Gamlem & Smith, 2013; Thronsen, 2010). Perrenoud (1998) poengterer at ingen læring tar sted uten eleven, derfor er det viktig at eleven ikke oppfatter tilbakemeldingen som unødvendig, men ser hvordan de kan bruke tilbakemeldingene for å forbedre seg selv (Perrenoud, 1998; Thronsen, 2010).

### **Prestasjonsorientert skole**

Som nevnt tidligere viser forskning til at elever i større grad opplever skolen som prestasjonsorientert, fordi hovedvekten av undervisningen blir preget av skolen sitt fokus om å vise til elevens gode prøveresultater (Skaalvik & Federici, 2015). Kriterieoverholdelse er et begrep Ferm Almqvist, Vinge, Väkevä, og Zandén (2017) tar i bruk for å sette lys på hvordan, i dette tilfelle, musikk lærere legger opp til at elevene skal nå konkrete kompetansemål heller enn å fokusere på at elevene faktisk tilegner seg forståelse og ferdigheter i musikkundervisningen. Ferm Almqvist et al. (2017) legger frem to former for vurdering: «Divergent assessment» som vil si at lærerne fokuserer på den kunnskapen og de ferdighetene

som eleven har klart å tilegne seg; og «Convergent assessment» som brukes når læreren heller fokuserer på å sjekke om eleven har lært seg konkret kunnskap og konkrete ferdigheter (Ferm Almquist et al. 2017). Skolen blir mer og mer resultatorientert, som betyr at fokuset blir mer og mer på hvilke karakterer elevene får, og ikke på hvilken kunnskap og ferdighetene elevene faktisk har lært seg (Black & Wiliam, 1998; Skaalvik & Federici, 2015).

## Kjønnsforskjeller i musikkfaget

Under dette temaet som er rettet mot kjønnsforskjeller i musikkfaget kommer jeg til å legge frem tidligere forskning på hvordan kjønnsrollene kan utspille seg i skolen og i musikkundervisningen. Som nevnt i tidligere har jeg sittet inne med en tanke om at det er visse forskjeller mellom jenter og gutter når det kommer til skolen, og ettersom at dette er noe jeg ser på som interessant å drøfte opp mot funnene fra spørreundersøkelsen i denne oppgaven, er kjønnsforskjeller funnet i tidligere forskning noe jeg har valgt å redegjøre for her.

Onsrud (2012) legger frem kjønn og seksualitet som viktige deler av ungdommers identitetsutvikling, og poengterer unges behov for å følge «forventningene» til kjønn. Det er en tanke om at jenter skal være søte, snille og gjøre som de får beskjed om mens gutter er mer urolige og følger ikke like godt med. Ifølge Green (2002) er den generelle tanken når guttene ikke gjør det de skal at «sånn er det bare», videre blir det poengtert at det er mye mindre rom for at en jente er urolig i klasserommet og at det er noe som blir sett veldig ned på.

Holdningene rundt hvordan gutter og jenter skal oppføre seg i klasserommet og valgene de tar kommer av allerede eksisterende holdninger rundt kjønn og seksualitet (Onsrud, 2012). Når lærere har disse tankene selv, preger det rammene de legger for undervisningen, som er med på å videre bygge opp under disse holdningene og føre de videre (Askerøi & Vestad, 2021; Green, 2002). I møte med friere oppgaver, uten konkrete kriterier, blir jentene karakterisert som lite selvgående, lite kreative og initiativløse, i motsetning til de «urolige guttene» som evner å tenke selvstendig og kreativt (Green, 2002). Videre legger Green (2002) til at flere jenter er flinkere når de kan følge regler og kriterier satt av læreren. Når det kommer til opplevelsen av prestasjonspress i skolen er det godt rapportert at jenter opplever prestasjonspress både oftere og sterkere enn gutter (Bakken et al., 2018; Lillejord et al., 2017; Skaalvik & Federici, 2015). Jenter legger mer vekt på sosiale krav, og har større tendens til å bli stresset når det blir satt uklare forventninger til dem (Giota & Gustafsson, 2016). Giota og



Gustafsson (2016) fant også at den store forskjellen i rapportert stress mellom gutter og jenter først slår ut i ungdomsskolealderen. Gutter ser ut til å være mer avslappet når det kommer til skoleresultater enn det jenter er, hvor stressfaktoren hos jenter kan se ut til å komme av et sterkere behov for å leve opp til visse standarder og forventinger (Lillejord et al., 2017).

## Oppsummering av teori

I dette kapitlet har jeg redegjort for tidligere forskning og teori på temaene og undertemaene for denne oppgaven. Når det kommer til motivasjon ser man på det som skaper driven hos elevene. Ettersom vi alle er ulike er det ulike grunner til hva som vekker motivasjonen, og forskning viser blant annet at interesse ikke bare er knyttet til selve tingen man interesserer seg i, for eksempel musikk, men at det kommer an på situasjonen man er i, for eksempel fritid versus skoleundervisning. Vi ser også at en oppfatning om at det å være god i musikk handler om talent og ikke øvelse, som kan ha en påvirkning på motivasjonen til musikk som et fag i skolen. Videre ser vi at mestring ikke bare handler om å få til en oppgave, men hvorvidt man sitter igjen med en følelse av mestring i etterkant. Det er ikke nødvendigvis kompetansen og ferdighetene elevene sitter inne med, men heller forventingene de har til seg selv som fører til innsats. Det å oppleve stress kan bli sett på som en nødvendighet for å klare å prestere, og dersom man håndterer den stressende situasjonen kan stresset fungere som noe positivt. Når det kommer til opplevelse av press, er det flest elever som opplever dette knyttet til skoleresultater. Å tydeliggjøre realistiske forventinger til elever og hjelpe de å utvikle de riktige ressursene kan være med på å redusere stress og en opplevelse av press. Når bare sluttproduktet, og ikke den kreative prosessen elevene går igjennom blir vurdert kan dette oppleves som demotiverende for elever. Skolen blir også opplevd som mer og mer resultatorientert, som betyr mer fokus på karakter og at elevene skal nå konkrete kompetansemål, heller enn fokus på tilegnet forståelse og ferdigheter i musikkfaget. En generell tanke som videre kom frem er at jenter er stille og fokuserte, mens gutter er urolige og ufokuserte. I kreativt arbeid kan jenter bli sett på som lite selvgående og avhengig av regler for hva de skal gjøre, mens gutter er kreative og selvstendige. Forskning viser også til forskjeller i rapportert stressnivå hos jenter og gutter, hvor skoleresultater er vist å være en større stressfaktor hos jenter versus gutter.

## Metode

I dette kapittelet er det blitt redegjort for de valgene og vurderingene som ble gjort med hensyn til; valg av metode, utforming av spørreundersøkelsen, håndtering av elevsvar og fremleggelse av resultater. Kapittelet er hovedsakelig delt inn i: planleggingsfasen, etterarbeidsfasen, forskningsetikk, og validitet og reliabilitet. Inndelingen er satt opp for å gi et innblikk i hvordan prosessen har gått for seg og begrunnelsen for hvorfor de valgene som ble tatt underveis ble tatt.

Kapittelet følger kronologisk rekkefølge og starter derfor med valg av metode og innsamling av respondenter. Videre kommer en redegjørelse for hvordan spørreundersøkelsen er satt opp, endringene som ble gjort underveis, og hvordan den endte opp til slutt (se *vedlegg* for spørsmålene i spørreundersøkelsen). I etterarbeidsfasen er funn og analyseprosessen lagt frem, i det ligger hvordan analysering av elevsvarene er blitt gjort og videre hvordan resultatene er lagt frem i «Funn og analyse» kapittelet. Til slutt i kapittelet er det redegjort for forskningsetikk, og validitet og reliabilitet koblet til denne oppgaven.

## Planleggingsfasen

### Valg av metode

Målet med denne masteroppgaven er å svare på problemstillingen: *Hvilken opplevelse har elever på 10.trinn av egen motivasjon og mestring når det kommer til musikkfaget, og hvordan kan vurderingssituasjoner ha en påvirkning på dette?* Rundt valg av metode reflekterte jeg over hva problemstillingen spør om, og hvordan jeg på best mulig måte kunne få svar på nettopp dette. Problemstillingen fokuserer på elevene sin egen opplevelse av motivasjon og mestring, og hvordan vurdering kan påvirke dette. For å kunne svare på hvordan noen opplever noe, må man gå til hovedkilden selv, som i dette tilfellet var elever på 10. trinn. Alternativene ble da rundet ned til intervju av et utvalg elever, eller en spørreundersøkelse som gir muligheten til å dekke et større omfang av elever. Dersom man gjennomfører intervju av et utvalg elever vil det gi muligheten til å få et dypere innblikk i hva de individuelle elevenes tanker og refleksjoner rundt temaene er, intervju gir også grunnlag for å være mer fleksibel rundt hvilke spørsmål en stiller hver enkelte elev (Christoffersen & Johannessen, 2012). Muligheten til å få mer utfyllende svar var også et fristende alternativ.

På andre siden gir en spørreundersøkelse mulighet til å samle inn datamateriale fra et større antall elever, og gir en ideell mulighet til å samle inn mange ulike meninger og holdninger rundt musikkfaget (Nardi, 2018). Andre fordeler med spørreundersøkelse er at alle elevene får spørsmålene formulert på samme måte, og i samme rekkefølge. Det er også enkelt å sikre anonymitet for respondentene, i tillegg til at de får bedre tenketid før de må oppgi et svar (Nardi, 2018). Etter litt vurdering frem og tilbake endte valget på spørreundersøkelse av et større utvalg elever, men med et litt begrenset utvalg for å kunne holde seg til en håndterbar mengde materiell. Dette gir et mer overordnet blikk over hva en musikk lærer faktisk kan komme til å møte i klasserommet selv, ettersom at det kommer inn elevsvar fra hele klasser som inkluderer både motiverte og umotiverte elever, i tillegg til alle som faller et sted imellom.

## Respondentene

Når det var klart at det var elever som skulle være respondentene i studien startet prosessen med å kontakte lærere for å luften ideen om å utføre studien i deres klasser. For å finne relevante respondenter ble det tatt i bruk kriteriebasert utvelgelse, dette vil si at visse kriterier måtte være på plass for at elevene kunne regnes som aktuelle respondenter (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kriteriene for respondentene til denne spørreundersøkelsen var (1) at elevene måtte gå på ungdomsskolen, og (2) at det var elevene sitt siste år med musikk. Begrunnelsen for at det skulle være elevene sitt avsluttende år med musikk som fag, var at vurderinger troligvis har større betydning for elever når det står om standpunktkarakter til vitnemålet deres. På bakgrunn av at noen skoler har musikk som avsluttende fag på 8. trinn eller 9. trinn er spørsmål om hvilket trinn elevene går på fortsatt inkludert i spørreundersøkelsen. Lærerne som ble kontaktet har jeg bekjentskap til fra tidligere, og begge jobber som musikk lærere på hver sin ungdomsskole. Spørreundersøkelsen ble gjennomført i totalt 6 klasser, som resulterte i 119 respondenter. Fra noen av klassene var det elever som ikke deltok på spørreundersøkelsen av ulike grunner.

Da spørreundersøkelsen var ferdig og klar for å besvares, ble det sendt ut en ny mail til lærerne med et infoskriv som blant annet inneholdt linken til spørreundersøkelsen. Infoskrivet ble skrevet for å gi lærerne informasjon om formålet med spørreundersøkelsen, hva resultatene skulle brukes til, elevenes anonymitet, og hvordan selve spørreundersøkelsen skulle gjennomføres med tanke på tidsomfang og frivillig deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2019). For å bidra til flest mulig svar foreslo jeg for lærerne at alle elevene skulle

gjennomføre undersøkelsen, men at elevene sto fritt for å trykke «send» når de var ferdig å svare. På denne måten ville det ikke være et «alternativt-opplegg» som kunne virke mer fristende.

## Utvikling av spørreundersøkelsen

### Strukturering

I utformingen av spørreundersøkelsen hadde jeg et ønske om å gi elevene mulighet til å fritt begrunne svarene de ga. Dermed ble spørreundersøkelsen bygget opp av spørsmål med gitte svaralternativer, i tillegg til spørsmål med åpne svar som ga elevene mulighet til å dele deres egne tanker og refleksjoner. Fordelen med å ha spørsmål med svaralternativer er at det er enkelt for respondenten å svare, men med åpne spørsmål kommer også muligheten til å få et innblikk i hva respondenten sine egne tanker er, som kan være en stor fordel (Christoffersen & Johannessen, 2012).

I startfasen av en masteroppgave har man gjerne en konkret tanke om hva det er man er ute etter når man stiller et spørsmål. Fordelen med å bruke åpne spørsmål er at det kan fange opp respondentens tanker og gi rom for uforutsette svar, og dermed unngå at resultatene blir låst til hva en selv antar at elevene mener og tenker (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016; Nardi, 2018). Nardi (2018) trekker også frem at det som regel er flere grunner til at elever tenker og gjør som de gjør, det er ikke nødvendigvis begrenset til bare et svaralternativ. Et eksempel på uforutsette svar, tatt fra denne studien, er på spørsmålet: «Opplever du at du blir påvirket av hvordan dine medelever gjør det på vurderinger?». På dette spørsmålet hadde jeg en tanke om at de ville uttrykke hvorvidt de ble positivt eller negativt påvirket av å se på andres fremføringer, men her kom det frem i et oppfølgingsspørsmål at flere av elevene koblet dette opp mot hvordan gruppesammensetning kunne påvirke presentasjonen deres når det var vurderinger med gruppearbeid. I dette eksempelet ga det åpne spørsmålet et innblikk i elevenes tanker som jeg ikke hadde forutsett. Det skal sies at det også er ulemper med bruk av åpne spørsmål i spørreundersøkelser, det kan blant annet være vanskelig å formulere gode åpne spørsmål, man har ikke muligheten til å oppklare spørsmålet dersom respondenten misforstår, i tillegg til at noen respondenter kan oppleve det som krevende å uttrykke seg godt skriftlig (Johannessen et al., 2016; Nardi, 2018).

I utarbeidelsen av spørreundersøkelsen ble det først lagd en «Test» undersøkelse. I «Test» skjemaet ble alle idéer og tanker til spørsmål skrevet ned, dette skjemaet ble også justert

underveis med nye spørsmål og videre notater. Spørsmålene i den endelige spørreundersøkelsen endte opp med å være en blanding av det jeg i startfasen hadde tenkt på når det kom til elevenes opplevelse av vurdering, motivasjon og mestring i musikk, i tillegg til spørsmål som ble utformet underveis i samsvar med relevant litteratur. Neste steg var å operasjonalisere tankene og ideene til målbare verdier i form av svaralternativer, denne prosessen gjaldt bare spørsmålene som ble formulert med svaralternativer. Spørsmålene endte opp med å variere mellom verdier i form av nominale og ordinale målenivåer, som vil si at noen av spørsmålene hadde alternativer i form av kategorier, mens noen ble formulert for å finne ut av i hvilken grad elevene gjør eller opplever noe (Nardi, 2018). Det ble også brukt tid på å utforske de forskjellige funksjonene som var tilgjengelig i «nettskjema.no». Nettskjema.no er en nettside av UiO som blant annet gir muligheten til å lage en spørreundersøkelse. Som nevnt tidligere inkluderte spørreundersøkelsen både spørsmål med svaralternativer og åpne spørsmål. I tillegg til hovedspørsmålene som alle elevene svarte på, var det også ulike oppfølgingsspørsmål som var spesifikt rettet mot svaralternativet/svaralternativene som ble gitt på gitte spørsmål.

Spørreundersøkelsen bestod av to hoveddeler: «Vurdering» og «Motivasjon og mestring». I tillegg til spørsmålene som var sortert inn under disse hoveddelene, svarte respondentene i starten av undersøkelsen på noen generelle spørsmål om kjønn og klassetrinn, dette ble inkludert som beskrivende spørsmål for å kunne sjekke kriteriene om klassetrinn, og musikk som avsluttende fag, i tillegg til å kunne skille mellom kjønn i elevsvarene. Etter å ha utforsket mulighetene i nettskjema og ha blitt tilstrekkelig fornøyd med spørsmålene i testen, ble det utformet et nytt skjema som skulle fungere som den endelige spørreundersøkelsen. Selv om spørsmålene ble lagt under «vurdering» eller «motivasjon og mestring» var de ikke nødvendigvis avgrenset til å bare handle om det gitte temaet. Spørsmålene som kom under «vurdering» var hovedsakelig rettet mot elevenes syn på ulike vurderingsformer, i hvilken grad de har øvd i faget, deres kjennskap og forhold til kriteriene som lærerne tidligere har satt og hvorvidt de hadde kunnskap om kompetansemålene som er i musikkfaget. I oppfølgingsspørsmålene ble elevene spurt om hvorfor de valgte gitt svar, i disse spørsmålene kom motivasjonen til elevene og deres opplevelse av mestring frem. Under «motivasjon og mestring» var spørsmålene mer rettet mot elevenes trivsel, om de har opplevd å få til aktivitetene og vurderingene de har hatt, og i hvilken grad de har opplevd å bli påvirket av andres prestasjoner. Her var flere av spørsmålene rettet mot prestasjons- og vurderingssituasjoner.

## Pilotundersøkelse

Før spørsmålene ble ferdigstilt i et eget skjema gjennomførte to medstudenter, og en bekjent uten lærerutdanning den foreløpige spørreundersøkelsen. Formålet med å ha denne pilotundersøkelsen var at de skulle svare på spørreundersøkelsen og i etterkant gi tilbakemelding på hvorvidt spørsmålene var formulert godt nok og eventuelle endringer av begreper og formuleringer som kunne vært mer hensiktsmessige (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette var også med på å gi en pekepinn på hvor lang tid spørreundersøkelsen tok. Ved å spørre en som ikke har vært borti de samme fagbegrepene som meg og mine medstudenter, fikk jeg gode tilbakemeldinger på hva som kunne være forvirrende eller vanskelig å forstå for en ungdomsskoleelev, og hvordan formulering av spørsmålene kunne være tydeligere (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette var en stor fordel med tanke på at det er ungdomsskoleelever som skal klare å svare på spørsmålene, og ikke andre lærere med samme ordforråd som jeg har tilegnet meg gjennom studiet.

I spørreundersøkelsen hadde jeg 21 hovedspørsmål som alle elevene svarte på. Mange av disse spørsmålene ble bygget opp med svaralternativer (avkryssingsbokser eller radioknapper). Ut ifra hvilket svaralternativ som ble valgt kom det opp ulike oppfølgingsspørsmål. Hvor hovedspørsmålet hadde åpent svar fikk alle elevene samme oppfølgingsspørsmål, som vil si at to av hovedspørsmålene også er oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene var hovedsakelig i form av åpne spørsmål, som ga elevene mulighet til å forklare hvorfor de hadde valgt det svaralternativet som de gjorde, et eksempel på dette er spørsmål fire: «hvordan liker du best å bli vurdert i musikk?», og dersom en elev valgte «fremføringer» ble oppfølgingsspørsmålet spørsmål 4.1: «hvorfor liker du fremføringer?». Ifølge Nardi (2018) er et av poengene med å gjøre forskning å finne ut hvorfor folk svarer ulikt på spørsmål, og valget om å ha mange oppfølgingsspørsmål var et forsøk på å få innblikk i hvorfor elever mener det de mener.

## Etterarbeidsfasen

I etterarbeidsfasen er det redegjort for funn og analyse prosessen, her blir det gitt et innblikk i stegene som ble gjort når datamaterialet fra spørreundersøkelsen ble analysert og tolket, og videre hvordan funnene har blitt lagt frem. Først blir analysen av de kvantitative spørsmålene trukket frem, dette blir gjerne kalt for statistisk analyse (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre

er det blitt redegjort for analysen av de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen, her ble det tatt i bruk koding og kategorisering mer i form av kvalitativ metode.

### **Funn og analyseprosessen**

Da spørreundersøkelsen var ferdig gjennomført av alle respondentene, var det neste steget å analysere dataen som hadde kommet inn. Kvantitative metoder har som kjennetegn å få inn datamateriale i form av tall som kan telles (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å ordne dette er det vanlig å gjennomføre en kode prosess, som gjør svaralternativene målbare (Postholm & Jacobsen, 2018). I fremleggelsen av funnene i denne oppgaven, er svarene fra hvert spørsmål lagt frem et og et og beskrevet med bruk av diagrammer og tabeller, dette kalles univariat analyse (Postholm & Jacobsen, 2018). Kodingen av datamaterialet har ikke hatt en effekt for fremlegges av funnene, og kommer derfor ikke til å bli trukket frem senere i denne oppgaven.

For å analysere spørsmålene hvor respondentene hadde fått oppgitt svaralternativer, ble det som nevnt tatt i bruk univariat analyse. Postholm og Jacobsen (2018) trekker frem to former av univariat analyse. Den første formen ser på enkle fordelinger og legger frem frekvensen av svaralternativene med bruk av prosent eller proporsjon. Den andre formen er en analyse av det mest typiske tallet, og hvor stor variasjonen det er i svarene. I analyse prosessen ble det tatt tak i en og en variabel, som blant annet gjorde det enkelt å se hvorvidt variablene faktisk var variabler og ikke konstanter (Nardi, 2018). Gjennom denne prosessen ble det funnet at alle elevene gikk på tiende trinn, som vil si at trinn ikke var en variabel, men en konstant som gjaldt alle respondentene i spørreundersøkelsen.

For å strukturere datamaterialet ble det bruk Excel regneark. Etersom at en del av oppgaven var å se etter likheter og eventuelle ulikheter mellom kjønn i musikkfaget, ble svarene fra respondentene sortert inn i kjønn og samle de inn i ulike «ark». Ved å gjøre det på denne måten kunne man enkelt se frekvensen i svaralternativene til hvert kjønn og videre sette de opp mot hverandre. I «Funn og Analyse» kapittelet blir det poengtert når frekvensen var av betydelig forskjell hos de ulike kjønnene. I tillegg har jeg trukket frem hvor det ikke ble funnet store ulikheter på tross av tidligere forskning.

Da datamaterialet hadde kommet inn gjorde jeg en vurdering av hvilke av spørsmålene som var ekstra interessante å legge vekt på. I denne utvelgelsesprosessen ble tolv av spørsmålene lagt vekk, dette vil si at resultatet fra disse spørsmålene ikke ble trukket inn i oppgaven. Et

eksempel på dette er spørsmål 3.: «Hvilke vurderinger har dere hatt/skal dere ha i musikk?», bakgrunnen for dette er at svarene ikke belyste hvorvidt de har hatt motivasjon til, eller opplevd mestring i gjennomførelsen av gitte vurderinger. I svar hvor elever trakk inn spesifikke vurderinger som motiverende, kom det frem i andre spørsmål som f.eks. «hvorfor liker du fremføringer?». Valget om å fokusere på et utvalg av spørsmålene ble gjort for å kunne ta et dypdykk inn i de mest interessante funnene fra elevsvarene, heller enn å legge frem alt datamaterialet som hadde kommet inn. I gjennomgangen av spørsmålene ble det vurdert om elevsvarene ga et godt svar på problemstillingen eller fungerte mer som unødvendig fyll. Steget med å være streng på hvilke spørsmål som ble med videre kunne i større grad kommet tidligere, selv om mange spørsmål ble kuttet i utformingen av spørreundersøkelsen ble det tydelig at enda flere kunne vært tatt ut i denne prosessen. En av ulempene med å ha spørreundersøkelse kan nemlig være at respondentene synes at det er for mange spørsmål å svare på, som igjen kan påvirke svarprosenten (Christoffersen & Johannessen, 2012; Nardi, 2018).

### **Koding og kategorisering av åpne spørsmål**

Spørreundersøkelsen er som nevnt todelt, med en kombinasjon av åpne spørsmål og spørsmål med svaralternativer. Dette vil si at deler av spørsmålene ble analysert med bruk av univariat analyse som nevnt over (spørsmål med svaralternativer), hvor av spørsmålene med åpne svar ble analysert kvalitativt. Her ble det tatt i bruk koding og kategorisering av elevsvarene, denne prosessen ble gjort for å kategorisere elevsvarene til målbare verdier som kunne sammenlignes med de kvantitative spørsmålene. Det første steget i denne prosessen var å lese igjennom elevsvarene for å få et helhetsinntrykk, dette var blant annet for å bli kjent med datamaterialet og få et innblikk i hvordan elevene hadde svart på de ulike spørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2019).

Det andre steget var å markere elevsvarene i ulike koder, for å gjøre dette ble svarene lagt inn i NVivo, dette er et analyseringsverktøy som blir brukt i kvalitative forskningsmetoder, blant annet for å analysere og organisere data. Da svarene fra hvert spørsmål ble lagt inn i NVivo ble det også skilt mellom kjønn. Koder blir brukt for å enkelt markere hva man tenker at setningen, eller ordet, man markerer betyr. Kodene som ble brukt for å markere de ulike elevsvarene var induktive koder, dette vil si at kodene oppstod underveis med bakgrunn i de svarene elevene oppga (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2019). Ved å ta i bruk koding, vil det være enklere å analysere svarene senere.



Når elevsvarene var markert med de ulike kodene, var det neste steget å samle de inn i kategorier. Kodene som oppstod underveis dannet grunnlaget for kategoriene som funnene i oppgaven ble delt inn i (Christoffersen & Johannessen, 2012). Etter en gjennomgang var det tydelig at flere av kodene hadde samme formål, et eksempel på dette var at jeg skilte mellom mestring og glede, hvor jeg merket at det var et svært tynt skille mellom hvilke elevsvar som ble lagt i hvilken kode, disse ble derfor slått sammen til en kategori: glede. Et annet eksempel på dette er spørsmål 17.3. hvor elevsvarene opprinnelig var delt inn i to koder: frustrasjon og tristhet, disse kodene ble videre slått sammen til kategorien: skuffelse. På noen av spørsmålene er «Vet ikke» blitt en av kategoriene, dette referer til elever som ga uttrykk for å ikke vite hva svaret er selv. De endelige kategoriene som elevsvarene ble sortert inn i ble de målbare verdiene som er blitt referert til videre i oppgaven.

### **Fremleggelse av funn**

I fremleggene av funn er det tatt utgangspunkt i hovedtemaene i oppgaven, nemlig; vurdering, og motivasjon og mestring. Strukturen av spørreundersøkelsen ble lagd på slik måte at man enkelt kunne legge frem resultatene under temaer i samme rekkefølge som spørsmålene lå i spørreundersøkelsen. Først er spørsmålene under vurdering lagt frem, disse er delt inn i tre temaer: 1. Formening om vurdering, 2. Elevenes forhold til øving, og 3. Kriterier og kompetansemål. Videre ble funnene fra motivasjon og mestring lagt frem fordelt på fire ulike temaer: 4. Trivsel og foretrukne oppgaver, 5. Mestring og opplevd prestasjon, 6. Opplevelse av tilbakemeldinger, og 7. Påvirkning av andres prestasjoner.

Ved fremleggelse av funnene fra spørreundersøkelsen ble det brukt ulike tabeller og diagrammer for å visualisere resultatene. Som nevnt tidligere var svaralternativene i form av nominale eller ordinale målenivåer. Spørsmålene med åpne svar ble alle kodet og sortert inn i kategorier, som vil si at de er i form av nominale målenivåer (Nardi, 2018). Spørsmålene som alle elevene svarte på, er hovedsakelig blitt lagt frem ved hjelp av søylediagram eller kakediagram for enklere å kunne visualisere frekvensen av verdiene (Christoffersen & Johannessen, 2012; Nardi, 2018; Postholm & Jacobsen, 2018). Spørsmålene som fungerte som oppfølgingsspørsmål ble hovedsakelig lagt frem i form av frekvenstabell. Grunnen til dette valget var at frekvenstabeller enkelt visualiserer hvor stor prosent svarene utgjør av det totale antallet respondenter (prosent), samt prosent av de som har svart på gitt spørsmål (valid prosent) (Nardi, 2018). Unntakene fra hvordan spørsmålene er visualisert er hvor det er

oppfølgingsspørsmål som alle elevene svarte på, disse er også lagt frem med bruk av søyle- eller kakediagram.

I fremleggelse av funne har det hovedsakelig blitt oppgitt resultater i form av prosent eller valid prosent, på oppfølgingsspørsmålene hvor det var få elevsvar er det blitt oppgitt i antall ettersom at fremleggelse av prosent kan være misvisende med få respondenter (Christoffersen & Johannessen, 2012). Med bruk av nominale målenivåer er det vanlig å bruke modus som statistisk mål (Christoffersen & Johannessen, 2012). Når resultatene av denne spørreundersøkelsen har blitt lagt frem, har fokuset hovedsakelig vært på å vise til modus, det vil si svaralternativet som fikk høyest frekvens, altså det mest typiske svaret (Postholm & Jacobsen, 2018). Her har det også blitt poengtert hvorvidt majoriteten var enige, som vil si at 50% eller flere av elevene svarte det samme (Nardi, 2018). Hvor det var liten eller stor variasjon i svarene er dette blitt poengtert. Dersom en stor andel av elevsvarene gir uttrykk for samme svar er variasjonen lav. Hvis elevsvarene er jevnt fordelt på svaralternativene viser det til stor variasjon (Postholm & Jacobsen, 2018).

## Forskningsetikk

Når man gjennomfører en studie er det viktig at forskningsetikken er på plass, og ansvaret for dette ligger på den som utfører studien. Dette ansvaret handler om at studien skal bli organisert og utøvd på forsvarlig vis, ved å følge forskningsetiske normer og retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Ansvaret for å sjekke at man tar forskningsetiske valg er gjeldene gjennom hele prosessen av masteroppgaven, fra planleggingsfasen til etterarbeidsfasen. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 41) trekker frem tre punkter som man hovedsakelig må tenke på når det kommer til forskningsetikk: (1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, (2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, og (3) forskerens ansvar for å unngå skade.

Det første punktet handler om at respondenten selv skal få bestemme hvorvidt den ønsker å delta. Her under skal det også poengteres at dette skal gjelde gjennom hele prosessen, som vil si at deltakeren skal kunne trekke seg når den selv måtte ønske (Christoffersen & Johannessen, 2012). Elevene kunne selv bestemme om de ønsket å ta del i studien ved å la vær å sende inn svarene, selv om spørreundersøkelsen fungerte som en del av en undervisningstime. Å gjennomføre spørreundersøkelser i en setting hvor respondentene er pålagt å være, er noe Nardi (2018) poengterer som et mulig dilemma rundt frivillig deltakelse.

Videre skal vi se på det andre punktet som Christoffersen og Johannessen (2012) trekker frem som handler om at elevene selv skal kunne bestemme hva de ønsker å dele av informasjon, at opplysningene de oppgir blir ivaretatt og at det holdes konfidensielt. Elevene som deltok i denne spørreundersøkelsen, fikk informasjon om at svarene deres skulle forbli helt anonyme. En av fordelene med å ha spørreundersøkelsen er at det er enkelt å opprettholde anonymitet (Nardi, 2018), ettersom at ingen av spørsmålene spurte om personopplysninger som helt eller delvis kan identifiseres med enkelte elever, samt at det ikke er noen skildringer av enkeltpersoner, har anonymiteten til elevene blitt opprettholdt i denne oppgaven og det har ikke utløst meldeplikt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Dersom studien man gjennomfører har med helt eller delvis identifiserbare personopplysninger utløser dette meldeplikt, for å forsikre meg om at dette ikke var tilfelle i min oppgave sendte jeg melding til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Gjennom samtalen med NSD fikk jeg bekreftet at jeg ikke trengte å søke godkjenning hos dem.

Det siste punktet dreier seg om å unngå skade, som vil si at den som utfører studien står ansvarlig for å være forsiktig med sårbare områder, og eventuelle sårbare temaer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Nardi (2018) trekker frem at selv om man tenker at studien ikke nødvendigvis påfører noe form for skade, er det viktig å drøfte hvordan dette eventuelt kan skje. I denne oppgaven kommer det noen spørsmål om hvorfor elever tror at tilbakemeldinger ikke matcher forventningene deres, og hvordan de føler seg når de ikke får til noe eller ser andre prestere. Dette er spørsmål som for noen elever kan være kjipe å svare på. For å ta tak i dette ble det gitt informasjon om at spørsmålene i spørreundersøkelsen gikk ut på at elevene skulle utdype sin opplevelse av temaene: vurdering, motivasjon og mestring.

Samtykke er også en viktig del av forskningsetikk. Ettersom at ingen av spørsmålene i spørreundersøkelsen spør om helt eller delvis identifiserbare personopplysninger, eller spør om sensitiv informasjon som kan knyttes til enkeltpersoner, var bare informasjon om frivillig deltakelse nødvendig for denne oppgaven (Christoffersen & Johannessen, 2012; De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021; Nardi, 2018).

## **Validitet og reliabilitet**

Dersom funnene i studien ikke er pålitelige og relevante, kan man ikke stole på dem. To ting som må på plass for at funnene skal være tilstrekkelige nok til å kunne stoles på er validitet og reliabilitet (Nardi, 2018).

Validitet handler om gyldighet og relevans: er datamaterialet en god representasjon av virkeligheten? (Christoffersen & Johannessen, 2012). En måte å sikre at datamaterialet er valid, er å sjekke elevsvarene opp mot hva som var intensjonen med spørsmålet: svarer elevene på det spørsmålet hadde som formål å finne ut av? (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2021; Nardi, 2018) I denne studien opplevde jeg å få inn svar som svarte på spørsmålet, det skal likevel nevnes at jeg ikke nødvendigvis hadde forutsett svarene som elevene oppga. Det at elevene får svart akkurat det de tenker å ikke begrense seg til svaralternativer er med på å sikre validiteten i oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2018). Datamaterialet i studien kom fra ungdomsskoleelever med musikk som undervisningsfag, dette er med på å støtte validiteten i oppgaven ettersom at elevsvarene kommer fra respondenter som faller under kriteriene for utvalget.

Reliabiliteten i en oppgave handler om å se på hvor pålitelige resultatene er. I denne oppgaven har jeg som nevnt tidligere brukt åpne spørsmål, dette er med på å gi mer nøyaktige svar, heller enn at elevene må låse seg til forhåndsformulerte svaralternativer (Christoffersen & Johannessen, 2012). En annen måte å sjekke reliabiliteten er å se på spørsmålene som ble stilt i spørreundersøkelsen. Det er bra å ha flere spørsmål innenfor samme tema. Dette gir et grundigere innblikk i hva en elev tenker om gitt tema. I resultatene fra denne spørreundersøkelsen har det kommet frem at elevsvarene fra spørsmål til spørsmål ikke gir motstridende resultater, dette støtter reliabiliteten til oppgaven (Nardi, 2018). Som vist i metode-kapittelet er det gitt en tydelig beskrivelse av oppgaveprosessen, hvor det blant annet er gitt begrunnelser for de valgene som er tatt og stegene som er gjort i løpet av arbeidet med denne oppgaven (Johannessen et al., 2021).

## Funn og analyse

I dette kapittelet skal jeg legge frem funnene som kom frem av datamaterialet fra spørreundersøkelsen. Spørreundersøkelsen er hovedsakelig delt inn i: generelle spørsmål, vurdering, og motivasjon og mestring. I tillegg til å følge denne inndelingen har jeg satt opp noen underinndelinger for å systematisere fremleggelsen av funnene, disse er: formening om vurdering; elevenes forhold til øving; kriterier og kompetansemål; trivsel og foretrukne oppgaver; mestring og opplevd prestasjon; opplevelse av tilbakemeldinger; og påvirkning fra andres prestasjoner.

Resultatene fra spørsmålene er blitt lagt frem i kronologisk rekkefølge i samsvar med selve spørreundersøkelsen. Som nevnt tidligere er ikke alle spørsmålene lagt frem, men spørsmålene vil fortsatt holde sitt originale nummer. Dette er grunnen til at det, for eksempel hopper fra spørsmål 1. til spørsmål 4. i presentasjonen.

## Presentasjon av funn

Funnene er blitt lagt frem under hovedinndelingene, og underinndelingene, som er nevnt i innledningen til dette kapittelet. Funnene blir lagt frem i form av tabeller og figurer for å visualisere dem. I tillegg er det en forklaring av hva disse tabellene og figurene viser. Som nevnt vil det bli vist til frekvensen av de ulike svaralternativene og kategoriene, samt variasjon og likheter/ulikheter mellom kjønnene hvor dette er relevant å poengtere.

Under fremleggelsen av funn er alle variasjonene av svar som elevene har oppgitt blitt lagt frem. Videre har noen av disse kategoriene blitt samlet til større mer overordnede kategorier som er blitt koblet opp mot teori i drøftingen.

To av kategoriene har fått navn i form av begreper som jeg har valgt å begrunne før fremleggelsen av funn, dette er for å konkretisere hvilken type elevsvar som faller under gitt kategori. Disse begrepene er: prestasjonsangst og resultatfokus. Under begrepet prestasjonsangst ligger elevsvar som uttrykte angst for å mislykkes, og som trakk frem ord som press, stress og nervøsitet når det kom til gitte vurderingssituasjoner. I denne studien var disse ordene hovedsakelig knyttet til fremføringsituasjoner som tar plass foran medelever. Denne oppgaven har ikke som mål å definere eller finne den nøyaktige kilden til elevene sin opplevelse av prestasjonsangst, men på bakgrunn av følelsene elevene uttrykker faller svaret deres under denne kategorien. Det andre begrepet jeg skal legge frem forståelsen min av, er resultatfokus. Som nevnt opplever elever skolen som mer og mer prestasjonsorientert, ved at

det blir lagt mye vekt på resultater (Skaalvik & Federici, 2015). Dersom elevene ikke når opp til skolen sine forventninger, kan dette resultere i følelser av skuffelse (Imsen, 2017).

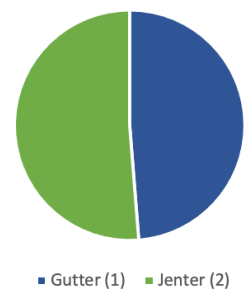
Elevsvarene som falt under denne kategorien er svarene som fokuserer på å få vist det de kan, og på å oppnå et godt nok resultat. I fremleggelsen av funnene kommer konkrete eksempler fra elevsvar til å bli trukket frem.

## Generelt

Som generelle spørsmål ble elevene spurt om 1. kjønn, 2. klassetrinn og 2.1. om det var deres siste år med musikk som fag. Fra svarene kom det frem at respondentene bestod av 58 gutter og 61 jenter (*Diagram 1*), som vil si at det var en jevn fordeling av kjønn. Videre kom det frem at alle elevene gikk i 10. klasse, klassetrinn regnes derfor ikke som en variabel men en konstant, som vil si at det gjelder alle respondentene i spørreundersøkelsen (Nardi, 2018). Dette vil også si at spørsmål 2. om trinn og spørsmål 2.1. om hvorvidt det er deres avsluttende år med musikk, faller ut og ikke lenger er relevant for studien.

*Diagram 1*

1. Kjønn



## Vurdering

Funnene under «vurdering» handler hovedsakelig om elevene sine tanker rundt vurderingssituasjoner. Dette gjelder blant annet hvilke vurderinger elevene foretrekker, hvor mye innsats de legger inn i øvingsprosessen, og hvordan de opplever kriteriene i musikkfaget. Underinndelingene som ligger under vurdering, er: formening om vurdering; elevenes forhold til øving; og kriterier og kompetansemål.

### Formening om vurdering

Av resultatene fra spørsmål 4. om hvilken vurderingsform elevene liker best, har elevene hatt mulighet til å oppgi flere svar. På bakgrunn av dette er funnene fra spørsmålene lagt frem i form av antall og ikke prosent. 63 av elevene, og dermed majoriteten har svart at de liker fremføringer, og 55

*Diagram 2*



av elevene liker innlevering av video og/eller lydfil. Videre har de andre alternativene ca. 20 elever hver, skriftlig prøve 22; skriftlig innlevering 26; og egenvurdering 24 (*Diagram 2*).

Oppfølgingsspørsmålene til spørsmål 4. spurte elevene om hvorfor de liker akkurat den vurderingsformen de liker (elevene som huket av på flere svaralternativer fikk også opp flere oppfølgingsspørsmål). Av elevene som valgte fremføringer svarte 54%, majoriteten, at

grunnen til at de liker denne vurderingsformen best er at det gir dem glede: «*Det er veldig gøy å se hva andre har funnet på, og du får også muligheten til å vise frem til de andre i klassen. Det er alltid god stemning og masse latter.*» -Elevsvar spørsmål 4.1. Videre uttrykte 38% av dem resultatfokus: «*Det er lettere å vise frem hva man kan*» -Elevsvar spørsmål 4.1. 5 av respondentene hadde ingen begrunnelse for valget sitt (*Frekvenstabell 1*).

46% av alle elevene valgte innlevering av video/lydfil i spørsmål 4. I motsetning til elevsvarene fra spørsmål 4.1. om fremføringer, hvor glede var den mest typiske kategorien, ga 55%, av elevene i spørsmål 4.2. uttrykk for resultatfokus som begrunnelse for valg av innlevering av video/lydfil som vurderingsform (*Frekvenstabell 2*).

I Frekvenstabell 2 ser vi videre at 35% av elevene som liker innlevering av video/lydfil faller under kategorien prestasjonsangst. Disse elevene begrunnet valget sitt med at de unngikk ubehag som stress og nervøsitet med å ha vurderinger på denne måten: «*Jeg liker innlevering digitalt fordi da er det ikke noe å være nervøs for, fordi hvis man sier eller gjør noe feil kan man bare gjøre det på nytt*» -Elevsvar spørsmål 4.2. Bare 6 av respondentene uttrykte glede koblet til denne vurderingsformen.

Som nevnt var det relativt få elever som huket av på de tre siste vurderingsformene; skriftlig prøve; skriftlig innlevering; og egenvurdering. I likhet med elevsvarene i spørsmål 4.2. var det resultatfokus som slo sterkest ut. For å illustrere elevsvarene fra spørsmål 4.3., 4.4. og 4.5. er de slått sammen til et søylediagram (*Diagram 3*). Her vil jeg minne om at samme respondent kan ha huket av på flere av disse vurderingsformene og stå for, for eksempel resultatfokus på både spørsmål 4.3. og 4.4.

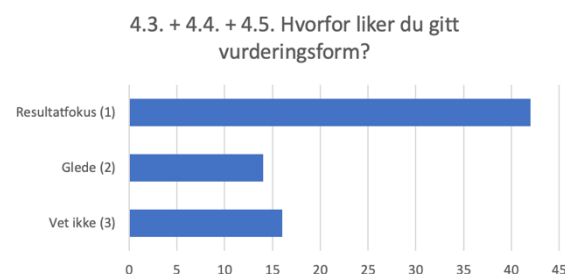
Frekvenstabell 1

4.1. Hvorfor liker du fremføringer?				
		FREKVENS	PROSENT	VALID PROSENT
Valid	(1) Resultatfokus	24	20 %	38 %
	(2) Glede	34	29 %	54 %
	(3) Vet ikke	5	4 %	8 %
	Total	63	53 %	100 %
Missing		56	47 %	
Total		119	100 %	

Frekvenstabell 2

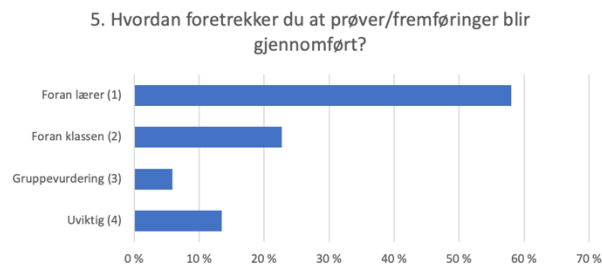
4.2. Hvorfor liker du innlevering av video/lydfil?				
		FREKVENS	PROSENT	VALID PROSENT
Valid	(1) Resultatfokus	30	25 %	55 %
	(2) Prestasjonsangst	19	16 %	35 %
	(3) Glede	6	5 %	11 %
	Total	55	46 %	100 %
Missing		64	54 %	
Total		119	100 %	

Diagram 3



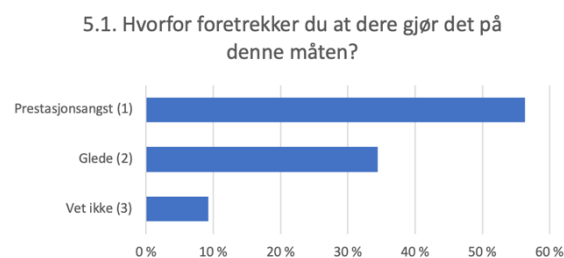
For å få et dypere innblikk i respondentene sine tanker rundt vurderingssituasjoner, skulle de under spørsmål 5. utdype hvordan de foretrekker at vurderinger blir gjennomført. I analyseringen av elevsvarene som ble oppgitt i spørsmål 5. dukket det opp fire ulike kategorier som skilte tydelig mellom elevenes tanker: foran lærer; foran medelever; gruppevurdering; og uviktig. Majoriteten av elevene, 58%, foretrekker når vurderinger skjer bare foran læreren, videre var det 22% av respondentene som foretrakk å ha vurdering foran klassen (Diagram 4). 13% av respondentene uttrykte at de syntes vurderinger går greit, og at det derfor ikke var viktig hvordan vurderingen foregikk. Til slutt poengterte en liten andel av elevene, 6%, at de foretrakk gruppevurderinger, det vil si at en gruppe samarbeider om oppgaven, ikke nødvendigvis at de får en samlet gruppekarakter (Diagram 4).

Diagram 4



I oppfølgingsspørsmål 5.1. ble elevene bedt om å begrunne hvorfor de foretrekker at vurderingene foregår på gitt måte. Majoriteten av elevsvarene, 56%, var begrunnet i et ønske om å unngå ubehagelige opplevelser som stress og nervøsitet: «Jeg foretrekker at det gjøres foran bare læreren fordi da slipper jeg å tenke på å prestere foran alle i

Diagram 5



klassen, (...)» -Elevsvar spørsmål 5.1. I likhet med funn i tidligere spørsmål kom det frem at et utvalg av elevene hovedsakelig trakk frem glede koblet til vurderingssituasjonen, dette utgjorde 34% av respondentene (Diagram 5). 11 av respondentene visste ikke grunnen til at de foretrakk å ha vurdering på den måten de oppga i spørsmål 5.

Av analyseprosessen ble det tydelig at det var liten variasjon i begrunnelsene som jenterespondentene ga. Blant gutterespondentene var det litt mer variasjon. Majoriteten av jenterespondentene som deltok uttrykte et ønske om å unngå følelser koblet til prestasjonsangst, dette utgjorde nesten 70% (Frekvenstabell 3). Videre begrunnet 26% av jenterespondentene svaret sitt med glede. Blant gutterespondentene stilte glede og prestasjonsangst kategoriene likt, med 43% hver (Frekvenstabell 4). Blant gutterespondentene var det også litt flere som ikke visste hvordan de skulle begrunne svaret sitt.

Frekvenstabell 3: 5.1. J – jenterespondentene

5.1. J Hvorfor foretrekker du at dere gjør det på denne måten?				
		FREKVENS	PROSENT	VALID PROSENT
Valid	(1) Glede	16	13 %	26 %
	(2) Prestasjonsangst	42	35 %	69 %
	(3) Vet ikke	3	3 %	5 %
	Total	61	51 %	100 %
Missing		58	49 %	
Total		119	100 %	

Frekvenstabell 4: 5.1. G – gutterespondentene

5.1. G Hvorfor foretrekker du at dere gjør det på denne måten?				
		FREKVENS	PROSENT	VALID PROSENT
Valid	(1) Glede	25	21 %	43 %
	(2) Prestasjonsangst	25	21 %	43 %
	(3) Vet ikke	8	7 %	14 %
	Total	58	49 %	100 %
Missing		61	51 %	
Total		119	100 %	



## Elevenes forhold til øving

Hvor mye elever legger i øving før vurderinger kan variere. I spørsmål 6. skulle elevene si i hvilken grad de øver til vurderinger i musikk i forhold til andre fag. Av dette spørsmålet kom det frem at majoriteten av elevene, 53%, føler at de øver like mye uavhengig av om det er vurdering i musikk eller et annet fag. Elevene som ga uttrykk for å øve, enten mer (13%) eller mindre (34%), utgjør 47% av respondentene (Diagram 6). For noen av respondentene, nærmere sagt 7%, øver de i ulik grad enn andre fag fordi de føler de tar musikkfaget lett: «Fordi jeg har musikk i meg så trenger jeg ikke å øve like mye» -Elevsvar spørsmål 6.1.

Diagram 6



Videre skal vi se litt næyere på de elevene som svarte at de enten øver mer eller mindre (Frekvenstabell 5). Majoriteten av disse 56 respondentene, 61%, begrunner at de øver ulikt med at de opplever faget som mindre viktig. Disse elevsvarene lyder av: «Det føles ikke like viktig» -Elevsvar spørsmål 6.1. og

Frekvenstabell 5

6.1. Hvorfor øver du ulikt i musikk enn andre fag?

		FREKVENNS	PROSENT	VALID PROSENT
Valid	(1) Lite behov	8	7 %	14 %
	(2) Mindre viktig fag	34	29 %	61 %
	(3) Mestring	14	12 %	25 %
	Total	56	47 %	100 %
Missing		63	53 %	
Total		119	100 %	

«Musikk er ikke så viktig for den skolen jeg vil gå på, og til den jobben jeg vil ha» -Elevsvar spørsmål 6.1. Ved å se på frekvenstabell 5 ser vi også at 25% av dem opplever mestring, og at de velger å øve mer på grunn av dette.

I et forsøk på å gripe tak i noe av det som kan motivere elevene, ble de videre spurt om hva det er som får de til å øve. Her hadde respondentene igjen mulighet til å huke av på flere svaralternativer. Majoriteten av respondentene med 66%, svarte at en av grunnene til at de øvde i musikkundervisningen var for å få gode resultater på vurderingene (Diagram 7). Videre ser vi at 43% øver

Diagram 7



fordi de synes det er gøy, og 34% gjør det fordi det er det de skal. Av oppfølgingsspørsmålet som ble gitt til de som svarte «ingen av alternativene over», kom det frem at disse opplever musikkundervisningen som demotiverende. Dette utgjorde 3% av respondentene. Til slutt var det bare 2% som huket av for at de aktivt øver lite i timene (Diagram 7).

For elevene som valgte: «Jeg vil gjøre det bra på vurderingen» kom oppfølgingsspørsmål 7.1. Dette spørsmålet ble gitt for å avklare hvorvidt dette er hovedgrunnen til at de øver i musikkfaget, eller om det bare er en ekstra fordel. Av elevsvarene kom det frem at 86% av dem hovedsakelig øver til musikk for å oppnå en god karakter. Dette utgjør 56%, og da majoriteten, av alle respondentene som deltok i spørreundersøkelsen (*Frekvenstabell 6*).

Frekvenstabell 6

7.1. Er resultatet på vurderingen hovedgrunnen til at du øver i musikkundervisningen?

		FREKVENNS	PROSENT	VALID PROSENT
Valid	(1) Ja	67	56 %	86 %
	(2) Nei	11	9 %	14 %
	Total	78	66 %	100 %
Missing		41	34 %	
Total		119	100 %	

## Kriterier og kompetansemål

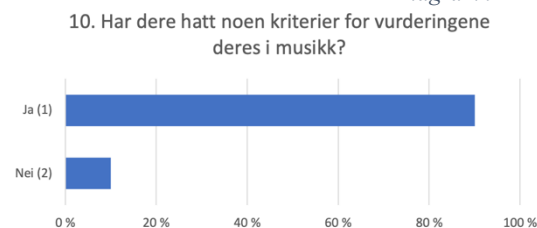
De siste spørsmålene under «vurdering» handlet om elevenes kunnskap om kompetansemål, og hvordan de opplever kriteriene de har i musikkfaget. Kompetansemålene er det som legger føringer for hva lærere har ansvar for å lære elevene gjennom skolegangen. De skal også ligge som et grunnlag for hva det er elevene blir vurdert i. Av respondentene som deltok var det 29% som følte at de hadde kjennskap til kompetansemålene (*Diagram 8*).

Diagram 8



Kriterier er med på å gi lærere et grunnlag for å vurdere produktet til elevene. I spørsmålet om elevene husker å ha hatt kriterier for vurderingene sine svarte 90% av elevene ja (*Diagram 9*), dette utgjør 107 elever, og en helt klar majoritet av elevene.

Diagram 9



Formålet med å spørre om kriterier kommer av en interesse for å finne ut hvordan elever føler at de blir påvirket av å ha kriterier til oppgavene de gjør. I spørsmål 11. fikk elevene spørsmål om hvorvidt de føler at kriteriene de får styrer kreativiteten deres. 58% av respondentene huket av på «nei», og 42% huket av på «ja» (*Diagram 10*).

Diagram 10

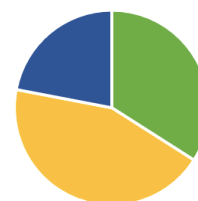
11. Opplever du at kriteriene for oppgaven styrer kreativiteten din?



Videre fikk respondentene som huket av «ja» et oppfølgings spørsmål om hvordan de opplever at kriteriene styrer kreativiteten deres når de skal løse og/eller svare på oppgaver i musikkfaget. Etter å ha lest igjennom elevsvarene ble de fordelt på kategoriene: positivt, negativt, og både og. 34% av disse respondentene så på kriterier som en fordel, fordi kriteriene kunne føre de i riktig retning av hva læreren var ute etter. De 44% som opplevde det som negativt følte at de ikke fikk løst oppgavene slik de ønsket på grunn av kriteriene (Diagram 11). De gjestående 22% ga uttrykk for at de kunne oppleve det på begge måter, avhengig av hva oppgaven var: «Noen ganger styrer kriteriene kreativiteten min med å gi med nye ideer, men de kan også gjøre det vanskeligere hvis man har en god ide som man ikke kan gjennomføre» -Elevsvar spørsmål 11.1.

Diagram 11

11.1. Hvordan opplever du at kriteriene for oppgaven styrer kreativiteten din?



■ Positivt (1) ■ Negativt (2) ■ Både og (3)

Et interessant funn som kom frem av disse resultatene var skillet mellom gutter og jenter. Av de 22 gutterespondentene som føler at kriterier påvirker, var det 15 stykker av dem som ga uttrykk for at det er en negativ påvirkning: «Det er så mange ting man ikke kan gjøre når man har kriterier, det ødelegger kreativiteten min» -Elevsvar, gutt, spørsmål 11.1.

(Frekvenstabell 7). For majoriteten av de 28 jenterespondentene som svarte at kriteriene er med på å styre kreativiteten deres, ble det i motsetning til guttene, sett på som noe positivt (Frekvenstabell 8). 16 av jentene svarte altså at de opplever kriterier som noe positivt heller enn negativt, og begrunnet det i form av: «Jeg synes det går helt fint at kriteriene styrer kreativiteten min. Når jeg har kriterier å jobbe ut fra, så synes jeg det er lettere. Siden da vet jeg hva jeg må kunne, istedenfor å gjette meg frem til hva som kan være riktig» -Elevsvar, jente, spørsmål 11.1.

For å sette disse resultatene i sammenheng var det bare en av guttene som svarte at han opplever kriterier som noe positivt (Frekvenstabell 7) opp mot 16 av jentene (Frekvenstabell 8). Hos de som opplevde kriteriene som noe negativt var det litt mindre skille. Kriterier opplevd som noe negativt utgjorde 15 av guttene og 7 av jentene.

Frekvenstabell 7: 11.1. G – gutterespondentene

11.1. G Hvordan opplever du at kriteriene for oppgaven styrer kreativiteten din?

		FREKVENS	PROSENT	VALID PROSENT
Valid	(1) Positivt	1	2 %	5 %
	(2) Negativt	15	26 %	68 %
	(3) Både og	6	10 %	27 %
	Total	22	38 %	100 %
Missing		36	62 %	
Total		58	100 %	

Frekvenstabell 8: 11.1. J – jenterespondentene

11.1. J Hvordan opplever du at kriteriene for oppgaven styrer kreativiteten din?

		FREKVENS	PROSENT	VALID PROSENT
Valid	(1) Positivt	16	26 %	57 %
	(2) Negativt	7	11 %	25 %
	(3) Både og	5	8 %	18 %
	Total	28	46 %	100 %
Missing		33	54 %	
Total		61	100 %	

## Motivasjon og mestring

For å svare på problemstillingen om hvordan ungdomsskoleelever, rettere sagt 10. klassinger, opplever motivasjon og mestring i musikkfaget er det nettopp det man må spørre om. I denne delen av funnene kommer jeg til å legge frem hva elevene selv sier de føler når det kommer til hvorvidt de trives i musikkfaget, deres opplevelse av mestring knyttet til egen prestasjon, og om de opplever å bli påvirket av hvordan medelevene presterer. I fremleggelse av funnene på disse områdene, skal jeg prøve å sette lys på de ulike opplevelsene og følelsene elevene trekker frem i svarene sine.

### Trivsel og foretrukne oppgaver

Musikkfaget er et praktiskeestetisk fag som skiller seg litt fra andre skolefag. I spørsmål 12. om hvorvidt elevene trives i musikkfaget, er det mange som trekker frem at de synes det er deilig med litt variasjon fra de andre skolefagene. 77% av respondentene, og da en tydelig majoritet, uttrykker at de trives i musikkfaget (Diagram 12). Det skal derimot sies at det er flere av elevene som sier at de trives, men også trekker frem at de ikke liker vurderingene: «Jeg liker musikkfaget når vi ikke har vurderinger ja, men vurderinger blir stressende» -Elevsvar spørsmål 12. Elevene som har svart på denne måten har falt i «både og» kategorien (Diagram 12). Av respondentene var det bare 8% som svarte at de ikke liker musikkfaget, og begrunnet det blant annet med: «synes det er blant de mest meningsløse fagene å få vurdering i (...)» - Elevsvar spørsmål 12.

Videre ble elevene spurt om hva de liker best å gjøre i musikkundervisningen. Dette spørsmålet søker etter hva som motiverer elevene med selve undervisningen, og fokuserer ikke på vurderingsdelen av faget. Kategoriene som elevsvarene ble samlet i her er: komponere, lytte, og musisere. Majoriteten av respondentene, med 81%, liker best å musisere (Diagram 13). Denne kategorien inneholder det å lære seg instrumenter, synging og samspill: «Jeg synes det er spennende når vi sitter sammen og spiller på instrumenter» -Elevsvar spørsmål 13. Komponering utgjør respondentene som trakk inn komponering på PC/iPad, eller andre aktiviteter hvor en er kreativ og skaper noe eget. Dette

Diagram 12

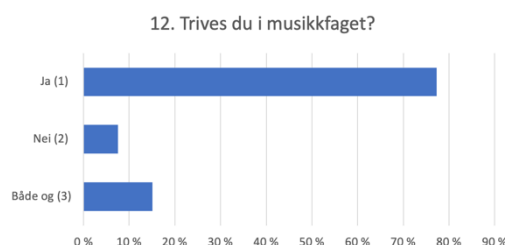
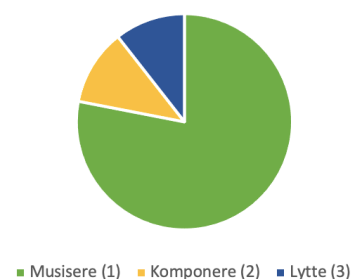


Diagram 13

13. Hva liker du best å gjøre i musikkfaget?



gjaldt 12% av elevene (*Diagram 13*). 11% av elevene foretrakk aktiviteter som innebar å lytte, blant annet å høre lydeksempler og lære mer om historien bak lytteeksemplene.

## Mestring og opplevd prestasjon

Hvorvidt elevene sitter igjen med en følelse av å få til oppgaver har mye å si for hvilken opplevelse av mestring de sitter igjen med fra aktivitetene. I spørsmål 15. ble elevene spurt om de opplever å få til oppgavene de gjør i musikkundervisningen. Majoriteten av elevene, med 71%, føler de får til oppgavene (*Diagram 14*). Videre ser vi at 27%

av elevsvarene gir inntrykk av å få til oppgavene i varierende grad: «Ja, men til tider så kan det være litt vanskeligere å forstå nøyaktig hva det er vi skal gjøre, for innimellom får vi ikke kriterier på samme måte som i andre fag og da er det litt vanskelig å finne ut av hva jeg skal gjøre» -Elevsvar spørsmål 15. Flere av elevsvarene starter med å svare «ja», for så å legge til en kommentar etter komma, i form av «for det meste» og «til en viss grad». 3% av respondentene svarte at de ikke opplever å få til oppgavene som de skal gjøre (*Diagram 14*).

For å få et innblikk i sammenhengen mellom elevenes opplevelse av å mestre i undervisningstimene versus vurderingssituasjonene, ble elevene spurt om de opplever at de får vist det de kan når de har vurderinger. 76%, og da majoriteten, av respondentene svarte at de får vist det de kan når de har vurderinger. Dette er 5% mer enn de som opplever å få til aktivitetene. 24% av respondentene føler ikke at de får vist det de kan når de blir vurdert (*Diagram 15*). For å få innblikk i elevenes egne tanker om hvorfor dette skjer, fikk de som svarte «nei» et oppfølgingsspørsmål hvor de skulle utdype hva de trodde var grunnen til dette.

Av elevsvarene på oppfølgingsspørsmålet kom det frem tre ulike kategorier. Av respondentene som ikke opplever å få vist det de kan var det 18% som oppga prestasjonsangst som grunnen til at de ikke klarer å prestere. Videre var det 21% som poengterte at de synes oppgavene er for vanskelige (*Frekvenstabell 9*). De resterende 61% begrunnet det med frustrasjon over utenforstående faktorer. Med dette menes at de pekte på andre ting enn deres egne ferdigheter, som for

Diagram 14



Diagram 15



Frekvenstabell 9

16.1. Hva tror du er grunnen til at du ikke føler at du får vist det du kan under vurderinger i musikk?

		FREKVENNS	PROSENT	VALID PROSENT
Valid	(1) Utenforstående faktorer	17	14 %	61 %
	(2) Prestasjonspress	5	4 %	18 %
	(3) Vanskelighetsgrad	6	5 %	21 %
	Total	28	24 %	100 %
Missing		91	76 %	
Total		119	100 %	

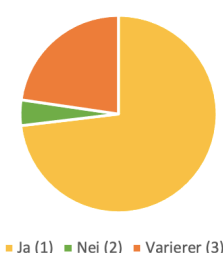
eksempel gruppesammensetningen, eller at selve oppgaven var årsaken: «Kanskje fordi oppgavene er så teite» -Elevsvar spørsmål 16.1. Her ble det gjort en vurdering om de elevene som syntes at det er for vanskelig skulle falle under koden utenforstående faktorer, men her har jeg da valgt å skille mellom de som fokuserer på at oppgaven er «teit» og de som fokuserer på at de selv ikke føler seg flinke nok.

## Opplevelse av tilbakemeldinger

Spørsmålene så langt har fokusert på forarbeidet elevene legger inn før vurderinger, hvordan de foretrekker å bli vurdert og opplevelsen deres av vurderingssituasjoner. Videre fikk elevene spørsmål som var rettet mot tilbakemeldinger. På spørsmål 17. skulle elevene svare på hvordan de føler tilbakemeldingene de får samsvarer med egne forventninger. En tydelig majoritet av respondentene, 73%, opplever at tilbakemeldingene stemmer med egne forventninger (Diagram 16). 23% av respondentene opplever at det stemmer i varierende grad. Hvor de siste 4% svarer at tilbakemeldingene ikke stemmer (Diagram 16).

Diagram 16

17. Føler du at tilbakemeldingene du får samsvarer med dine egne forventninger?



Respondentene som uttrykte at det enten varierer, eller ikke stemmer over ens, fikk et felles oppfølgingsspørsmål. Dette spørsmålet skulle gi et innblikk i følelsene elevene sitter inne med når tilbakemeldingene ikke stemmer med egne forventninger. Av disse respondentene svarte majoriteten, 78%, at de følte seg skuffet når tilbakemeldingene ikke levde opp til forventningene de hadde til seg selv: «Jeg har følt mange ganger at de ikke setter pris på kreativiteten min (...)» -Elevsvar spørsmål 17.3. De resterende 22% ga uttrykk for at det ikke gjorde dem så mye når tilbakemeldingene ikke stemte: «Helt greit. Hvis jeg får den karakteren, så fikk jeg den karakteren» -Elevsvar spørsmål 17.3. (Frekvenstabell 10).

Frekvenstabell 10

17.3. Hvordan føler du deg når tilbakemeldingene ikke stemmer med dine egne forventninger?

		FREKVENS	PROSENT	VALID PROSENT
Valid	(1) Skuffelse	25	21 %	78 %
	(2) Uviktig	7	6 %	22 %
	Total	32	27 %	100 %
Missing		87	73 %	
Total		119	100 %	

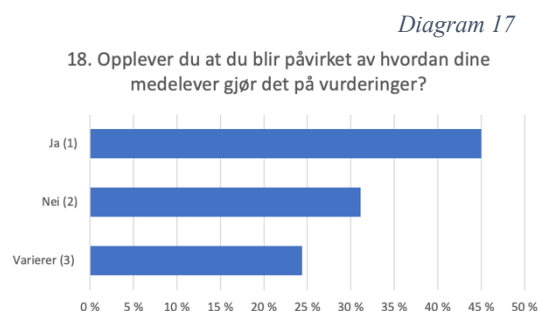
## Påvirkning fra andres prestasjoner

De siste funnene jeg skal trekke frem skal gi et innblikk i hvorvidt elevene føler at de blir påvirket av å se medelever prestere. I spørsmål 18 ble elevene spurt om de føler at de blir påvirket av å se på vurderingene til medelever. 45% av respondentene oppga at de opplever å bli påvirket av andre (Diagram 17). Videre rapporterer 31% at de ikke blir påvirket,

hvor de resterende 24% blir påvirket i varierende grad. Hvis vi ser på totalen av elever som kan oppleve å bli påvirket av andre sitter vi med 69% (Diagram 17). Dette vil si at majoriteten av elevene i en grad har opplevd å bli påvirket av andre.

Respondentene fikk alle oppfølgings spørsmål rettet mot svaret de ga. Etter analysering av svarene viste det seg at alle respondentene som svarte «nei» på spørsmål 18. svarte så enkelt som «Jeg fokuserer på meg selv» -

*Elevsvar spørsmål 18.2.* Dermed er funnene spørsmål 18.2. ikke lagt frem. Det ble også tydelig at elevsvarene fra de som blir påvirket, og de som blir det i varierende grad, hang tett sammen. Dermed er elevsvarene fra oppfølgings spørsmål 18.1. og 18.3. slått sammen (Frekvenstabell 11). Som vi kan se i frekvenstabell 11, rapporterte mange om en følelse av prestasjonsangst: «Man kan føle seg dårligere enn andre og føle at eget arbeid er dårlig» - *Elevsvar spørsmål 18.1.* og «Man vil jo selvfølgelig gjøre det bra og derfor kan man lett sammenligne seg med sidemannen» - *Elevsvar spørsmål 18.3.* Dette utgjør 71% av de som kan oppleve å bli påvirket av andre. Videre rapporterte 16% av dem at dårlige gruppesammensetninger påvirket dem negativt: «Når jeg kommer på gruppe med noen som ikke vil samarbeide eller ikke gidder å gjøre noe blir jeg dratt ned av dem» - *Elevsvar spørsmål 18.1.* Noen få trakk frem det å se medelevers vurderinger som noe positivt, dette utgjorde 7% av respondentene som kan oppleve å bli påvirket (Frekvenstabell 11): «Hvis du ser en presentasjon så ser du noe du ikke har, så kan du kjapt implementere det inn i din egen presentasjon» - *Elevsvar spørsmål 18.1.*



Frekvenstabell 11

18.1. + 18.3. Hvordan elevene opplever å bli påvirket av andres prestasjoner

		FREKVENS	PROSENT	VALID PROSENT
Valid	(1) Prestasjonsangst	58	49 %	71 %
	(2) Negativ gruppesammensetning	13	11 %	16 %
	(3) Positiv påvirkning	6	5 %	7 %
	(4) Vet ikke	5	4 %	6 %
	Total	82	69 %	100 %
Missing		37	31 %	
Total		119	100 %	

## Oppsummering av funn

De fleste respondentene sier de trives i musikkundervisningen. Hvor vi ser at elevene trekker inn opplevelse av stress og ubehag er dette hovedsakelig knyttet til vurderingssituasjoner. Det er variasjon i hvordan elevene foretrekker å bli vurdert, og videre begrunnelsen deres for det. Hvor noen får en opplevelse av glede i vurderingssituasjoner, er det andre som ønsker å skjerme seg for ubehag. Eksempler på måter de føler de kan unngå ubehag på, er å fremføre foran bare læreren, eller å ha digitale innleveringer hvor de ikke trenger å prestere foran andre. Majoriteten av jentene trekker frem prestasjonsangst, selv om det ikke stiller like sterkt hos guttene ser vi tendenser til det også hos dem. Majoriteten av elevene ønsker å gjøre det bra på vurderinger, og for mange av dem er dette også hovedgrunnen til at de ønsker å prestere i musikkfaget. Det vi videre ser er at cirka en tredjedel av elevene ser på musikk som mindre viktig sammenlignet med andre skolefag. Kriterier er ment som en føring for hvordan oppgaver skal bli løst, her ser vi at jentene hovedsakelig ser på dette som noe positivt, hvor guttene opplever dette som noe negativ som setter en stopper for kreativitet.

Majoriteten av elevene opplever å få vist hva de kan når de vurderes, men det er fortsatt en del som ikke føler de får det til. Av disse er fokuset hovedsakelig på at det er andre ting enn dem selv som gjør det vanskelig å prestere. Vi ser også at elever syntes det er kjipt og skuffende dersom tilbakemeldingene på arbeidet deres ikke når opp til egne forventninger. Til slutt gir majoriteten av elevene uttrykk for å kunne bli påvirket av andres prestasjoner, og av disse elevene knytter de dette hovedsakelig opp med å føle på prestasjonsangst.



## Drøfting

*«Jeg trives veldig godt i musikktime. Musikklæreren vår lar oss være så fri på vurderingsoppgavene som det er mulig å være. Og det gjør det veldig spennende å eksperimentere» -Elevsvar spørsmål 12. om trivsel i musikkfaget.*

Formålet med denne oppgaven er å gi innblikk i hvordan 10. klasse elever kan oppleve motivasjon og mestring i musikkfaget, og hvorvidt vurderinger påvirker disse opplevelsene. For å prøve å svare på problemstillingen: *«Hvilken opplevelse har elever på 10. trinn av egen motivasjon og mestring når det kommer til musikkfaget, og hvordan kan vurderingssituasjoner ha en påvirkning på dette?»*, skal jeg i dette kapitlet drøfte funnene jeg har lagt frem, ved å trekke inn likheter og ulikheter koblet til teorier og tidligere forskning som er redegjort for i: Teori og tidligere forskning-kapitlet. For å svare på underproblemstillingen: *«På hvilke måter kan opplevelser rundt motivasjon og mestring, opp mot vurderinger i musikk, utspille seg ulikt for gutter og jenter på 10. trinn?»* vil likheter og ulikheter mellom gutte- og jenterespondentene bli trukket frem. Dette vil gi et innblikk i hvorvidt et utvalgt elever kan leve opp til, eller bryte med ulike synspunkt på kjønn i musikkfaget.

Kapitlet er delt inn basert på temaer, i likhet med kapitlet om funn. Jeg skal hovedsakelig ta for meg elevene sine tanker knyttet til motivasjon, mestring, vurdering og kjønn.

Inndelingene i dette kapitlet er: driven til å prestere i musikkfaget; prestasjonspress og forventninger; påvirkning fra kriterier som styrer, og medelever som presterer.

## Driven til å prestere i musikkfaget

Formålet med å ha vurdering i skolen er blant annet å fremme læring og lærelyst, i tillegg til å ha en måte å måle elevenes kompetanse i fagene på (Forskrift til opplæringslova, 2006). Når elever føler på mestring av å fremføre, fordi de føler at de får vist hva de kan og opplever det som noe positivt, vil denne erfaringen være en god forutsetning for å føle på egen mestring når de møter like situasjoner senere. Dette kan vi se i forhold til at en tredjedel av elevresponentene begrunnet at de liker fremføringer med at det gir de denne opplevelsen av glede og mestring: *«Jeg liker å fremføre ting. Har ikke sceneskrekk så det er bare koselig, og vi er så trygge med hverandre så det er bare gøy» -Elevsvar spørsmål 4.1.* Når erfaringer bygger opp en positiv holdning til lignende situasjoner i form av: «jeg har fått til dette før, så

derfor vil jeg få det til igjen», kan man kalle det en autentisk mestringsopplevelse (Bucura, 2019; Hendricks, 2016; Manger & Wormnes, 2015). For noen av elevene kan dette også være en indre motivasjon til musikk, og musikkutøvelse i faget som former den positive tankegangen rundt vurderingssituasjoner. Med dette ser vi at vurderingssituasjoner ikke nødvendigvis har en negativ innvirkning på elevene sin opplevelse av motivasjon og mestring i musikkfaget. Av alle elevene som deltok i studien var det bare 9 stykker som sa at de ikke trives i musikktimene, som vil si at de aller fleste elevene synes at det er kjekt å ha musikk. Indre motivasjon kan komme av en indre driv som eleven alltid har følt på (Ryan & Deci, 2000). Videre skal det påpekes at indre motivasjon også kan vokse frem med utgangspunkt i ytre belønninger som ros og positive tilbakemeldinger, som senere har formet en indre motivasjon til lignende situasjoner (Manger & Wormnes, 2015; Ryan & Deci, 2000).

Dagens unge viser i hovedsak til skolen som arenaen hvor de opplever mest press (Bakken et al., 2018; Skaalvik & Federici, 2015). Dette kan være noe av bakgrunnen for at elevene, med unntak av fremføringer, foretrekker vurderingsformer som de opplever som enklere å få gode karakterer i: *«Når man har innlevering av video/lydfil så har man flere sjanser til å perfeksjonere det (...)» -Elevsvar del 1, spørsmål 4.2.* Når det handler om et fokus på resultater, kan en alltid vurdere hva dette fokuset kommer av. Hvorvidt det kommer av et indre ønske om å mestre oppgavene man får, eller om det kommer av et fokus på å ha gode nok resultater til å gjøre det man ønsker senere i livet. Fra funnene i spørreundersøkelsen ser vi at rett over halvparten av elevene hovedsakelig gjør det de skal for å oppnå gode nok resultater. Hva som blir sett på som gode nok resultater vil selvfølgelig være individuelt. En mulig årsak til resultatfokuset blant elever kan være at skolen er prestasjonsorientert. Dette vil si at det er forventet at elevene på skolen skal oppnå gode resultater på vurderingene (Skaalvik & Federici, 2015). Prestasjonsorienterte skoler vektlegger resultatene mer enn ferdighetene elevene har tilegnet seg (Black & Wiliam, 1998; Skaalvik & Federici, 2015). Dette er noe som kan smitte over på elevene, hvor resultatet de får på vurderingene blir viktigere enn hvilke ferdigheter de faktisk har tilegnet seg. Dette betyr ikke nødvendigvis at alle disse elevene opplever vurderinger som svært stressende, men det er en mulighet for at denne driven skyldes et usunt press til å prestere: *«(...) Men dette kan være negativt og, hvis man aldri tenker at noe er perfekt» -Elevsvar del 2, spørsmål 4.2.* I motsetning til glede og mestring som mange av elevene sitter igjen med etter fremføringer, ser vi her at vurderinger kan fremme et ubehag. Dette ubehaget kan ha en negativ påvirkning på hvorvidt elevene sitter igjen med en følelse av motivasjon og mestring i etterkant av en vurderingssituasjon. Lillejord

et al. (2017) påpeker at utydelige og urealistiske forventninger til elevene kan resultere i usunt stress, og legger vekt på at ved å tydeliggjøre mål og legge forventningene til elevene på et realistisk nivå kan ha stor påvirkning på hvordan elevene opplever faget. Her skal det sies at en elev sin forventning til egen mestring ikke nødvendigvis samsvarer med den kompetansen og de ferdighetene eleven faktisk sitter inne med (Hendricks, 2016). Ved å forsikre seg om at man stiller realistiske krav til elevene, og er tydelig i formuleringen av hva som forventes av dem kan hjelpe mange elever (Lillejord et al., 2017). Trygghet er også noe som kan fungere som en motpol til angst (Imsen, 2017), som vil si at en måte lærere kan jobbe med dette på er å forsøke å skape et trygt klassemiljø hvor alle elevene føler seg komfortable. Dette kan være med på å utvikle de ressursene elevene trenger for å håndtere ubehaget koblet til vurderinger.

Hva en musikk lærer velger å undervise om, og videre vurdere elevene i, kan også ha en påvirkning på elevene sin opplevelse av motivasjon og mestring. Vinge (2014) og Duke (1999), trekker begge frem betydningen av musikk lærers subjektive tanker når det kommer til valg og prioriteringer i faget. Vinge (2014) kommenterer hvordan den enkelte lærer sin oppfatning av «gode nok» musikkferdigheter, påvirker elevenes måloppnåelse i gitte emner. Hvor Duke (1999) trekker inn at temaene læreren selv opplever som viktigst, om det så er komponering, musisering, eller lignende, påvirker hva elevene til syvende og sist blir vurdert i. Forskning viser også til at elever som har interesse for musikk på fritiden ikke nødvendigvis har motivasjon til skolefaget musikk, eller i det hele tatt ser verdien av å ha musikk som fag på skolen (McPherson & O'Neill, 2010; Tossavainen & Juvonen, 2015). For å presisere dette kan en elev ha svært gode ferdigheter i klassisk pianospill, men dersom ingen av vurderingssituasjonene er rettet mot akkurat dette vil ikke elevens ferdigheter gi noe utfall i musikkfaget: *«Jeg føler ikke jeg får vist det jeg kan fordi de ikke har instrumentene som jeg kan spille på skolen» -Elevsvar spørsmål 16.1.*

Musikkfaget har relativt få undervisningstimer sammenlignet med andre fag. Dette kan være med på å påvirke elevenes tanker om hva som burde prioriteres når de skal jobbe med skolearbeid. Cirka en tredjedel av elevene sier at de øver mindre til musikkvurderinger, sammenlignet med vurderinger i andre fag. Med dette får vi et innblikk i hvordan det ikke nødvendigvis er vurderingssituasjoner, men heller andre faktorer som kan påvirke elevenes grad av motivasjon og mestring i musikkfaget. Ifølge McPherson og O'Neill (2010) har mange en oppfatning om at ferdigheter i musikk kommer av et naturlig talent som noen bare har. Musikken som elever har interesse for på fritiden kan oppleves kompleks og uanstrengt (Bucura, 2019), dette kan være med på å gjøre at elever ser på ferdigheter i musikk som

uopnåelige. Dersom elevene ikke har en forventning om å mestre oppgavene, i tillegg til å ha en tanke om at det ikke er øving, men et naturlig talent som skal til, kan denne misoppfatningen påvirke hvor mye innsats elevene velger å legge i faget. For å unngå denne fallgruven er det viktig at læreren tydelig anerkjenner de tingene elevene får til (Bucura, 2019). Å ikke ha forventning om å mestre, i tillegg til å føle at faget er for vanskelig kan resultere i at elever blir demotiverte (McPherson & O'Neill, 2010). Dette kan være en årsak til at elever legger inn mindre tid til å øve i musikkfaget. Derfor er det viktig at musikk lærere blant annet modulerer for elevene hva som er forventet av dem, og gir et innblikk i hvilken prosess det ligger bak musikken de lytter til. Om det så er hvor mange timer en gitarist må øve, eller som en produsent må sitte med et musikkprogram for å skape den musikken de lytter til.

Forskning viser også til at elever som har interesse for musikk på fritiden ikke nødvendigvis har motivasjon til skolefaget musikk, eller i det hele tatt ser verdien av å ha musikk som fag på skolen (McPherson & O'Neill, 2010; Tossavainen & Juvonen, 2015).

Som nevnt tidligere ser ikke nødvendigvis elever verdi i et skolefag, som for eksempel musikk, selv om de har interesse for musikk på fritiden (McPherson & O'Neill, 2010; Tossavainen & Juvonen, 2015). Dette kan ses i sammenheng med at 29% av elevene som deltok i studien ga uttrykk for at musikk oppleves som et mindre viktig fag: «*Musikk føles ikke like viktig som andre fag, så da blir det nedprioritert*» - *Elevsvar spørsmål 6.1*. Videre begrunnelser som ble trukket fram var blant annet: det er et så lite fag, og det har ikke betydning for videre utdanning. Dersom elever tenker at musikkfaget er uviktig, kan man også tenke seg at motivasjonen til faget ikke nødvendigvis er på et høyt nivå. Bandura sin teori bygger på sammenhengen mellom forventning til egen mestring og tanken om at det å mestre oppgaven gir en selv tilstrekkelig (Manger & Wormnes, 2015). Hvis elevene ikke opplever faget som viktig, kan det tenkes at de ikke legger inn nok innsats til å sitte igjen med en særlig opplevelse av mestring. Med dette kan man trekke linjer mellom det å tenke at faget ikke er relevant for fremtidig utdanning, og det å være mindre motivert i faget, på tross av personlig interesse. Eksempelet som er beskrevet om ferdigheter som ikke blir anerkjent er en faktor som kan vise til hvorfor noen elever opplever å ha stor interesse for musikk på fritiden, men ikke nødvendigvis er motivert til musikken de har i skolesammenheng. For noen kan dette gjelde en interesse for musikk som grunner i det å lytte og føle gjennom musikk, som de da ikke klarer å relatere til musikkundervisningen i skolen. For andre kan musikkferdighetene

deres gi grunnlag for gode tilbakemeldinger og ros i fritidssammenheng, men kan i skolesammenheng nærmest oppleves som ubetydelige.

## Prestasjonspress og forventninger

Vurderinger i musikkfaget kan oppleves som sårbart, med tanke på at musikken i stor grad kan knyttes til følelser og identitet, og at læreren med vurdering da setter en verdi på dette (Vinge, 2014). Dersom resultatene elevene får på vurderingen ikke når opp til forventningene deres kan dette ha en negativ påvirkning på selvbilde og motivasjon til faget (Vinge, 2014). Fra funnene i denne oppgaven fikk vi innblikk i at rett over halvparten av elevrespondentene foretrekker å ha vurderingene sine foran bare læreren. 22% av elevene synes det er best å ha fremføringene foran hele klassen, og ettersom 20% av elevene oppga at de føler glede og mestring av å ha fremføringer i spørsmål 4.1. er det en viss sannsynlighet for at dette er noen lunne de samme elevene.

Ifølge Hendricks (2016) er fremføringer foran et publikum den mest stressende måten å bli vurdert på, og prestasjonsangst er spesielt vanlig når det kommer til musikkfremføringer. Av alle elevene uttrykte majoriteten en opplevelse av press, stress og nervøsitet knyttet til vurderinger. Av disse var majoriteten jenter. Mer nøyaktig var det 69% av jentene som deltok i spørreundersøkelsen, som trakk frem disse følelsene av ubehag knyttet til vurderinger. Dette kan vi se i sammenheng med at Bakken et al. (2018), Lillejord et al. (2017) og Skaalvik og Federici (2015) alle rapporterer at jenter opplever prestasjonsangst oftere og sterkere enn det gutter gjør når det kommer til skolesammenheng. I motsetning til jentene var det hos guttene likt fordelt mellom hvor mange som uttrykte prestasjonsangst, og hvor mange det var som uttrykte glede og mestring med tanke på vurdering i musikk. Det som blant annet trekkes frem som forklaringer på denne forskjellen er at jenter har lettere for å bli stresset dersom de ikke forstår hva som er forventet av dem, og at jenter har et mer anspent forhold til skolerresultater enn gutter (Giota & Gustafsson, 2016; Lillejord et al., 2017).

Mestring handler ikke bare om det å nå kravene til en oppgave. For at en opplevelse av mestring skal komme må eleven selv føle at den har mestret oppgaven (Hendricks, 2016). Majoriteten av elevene som deltok uttrykte at de føler de klarer oppgavene som blir gitt dem i musikkfaget. Av de resterende elevene var det 37% som uttrykte at de i varierende grad får til oppgavene. De fleste av disse elevene hadde svar i en variasjon av «ja» de føler de får til oppgavene, men la til kommentarer av tvil bak: «Ja jeg synes jeg får til de fleste oppgavene,

*men det er alltid noe jeg kan forbedre» -Elevsvar spørsmål 15.* At elever påpeker at de kunne ha gjort det bedre kan tyde på at de ikke har sittet igjen med en følelse av mestring på tross av at de har fått til oppgaven. Dersom elevene helt klart opplever egen mestring vil jeg tro at de svarer blank ja på dette spørsmålet. Når det kommer til noen av elevene som havnet i «både og» kategorien grunner det kanskje i at de får til oppgaven, men at de ikke nødvendigvis føler de presterer bra nok til å oppnå en opplevelse av egen mestring. Dette kan komme av at de har høyere forventninger til seg selv enn hva de klarer å oppnå. En elev som har passe store forventninger til seg selv mestrer best (Lillejord et al., 2017). Denne følelsen av mestring vil komme uavhengig av om eleven opplever stress, så lenge den har resursene til å håndtere stresset (Samdal et al., 2017). Som Hendricks (2016) poengterer er det ikke nødvendigvis alle erfaringene elevene har som påvirker deres forventning til egen mestring, men heller de hendelsene elevene selv «velger» å huske. Som vil si at erfaringen av å ikke mestre noe én gang kan for noen elever sette dypere spor enn erfaringene de har med å mestre. Med tanke på dette er det viktig at musikk lærere ikke bare antar at elevene sitter igjen med en opplevelse av mestring fordi de har gjort en god jobb på vurderingen.

Av elevene som tok del i studien så vi at 76% opplever at de får vist det de kan i vurderingssituasjoner. På tross av at flere elever uttrykker ubehag knyttet til vurderinger, betyr det ikke nødvendigvis at de ikke får det til. Her vil jeg igjen trekke inn at så lenge en elev klarer å håndtere situasjonen på tross av stress, er ikke stresset et problem. For som Lillejord et al. (2017) sier er stress nødvendig for å klare å prestere. Med dette i bakhodet er ikke høye tall av prestasjonsangst nødvendigvis et problem, selv om man fortsatt skal være observant på noen elever som rapporterer om stress. Videre var det cirka en fjerdedel av elevene i studien, som svarte at de har opplevd at tilbakemeldingene fra lærer ikke stemmer overens med egne forventninger. Dersom tilbakemeldingene elevene får på vurderingene ikke samsvarer med hvordan de selv føler at de har gjort det, kan dette fungere som en demotiverende faktor hos elevene, og er også en erfaring som kan påvirke elevenes forventning til mestring under senere vurderingssituasjoner (Black & Wiliam, 1998; Gamlem & Smith, 2013). For majoriteten av disse elevene er det følelser av skuffelse og frustrasjon de knytter til det at tilbakemeldingene ikke stemmer overens med egne forventninger. Det kan for elever være mye identitet og følelser knyttet til musikk, som vil si at vurderinger i kunstfagene kan føles sårt og påvirke både selvbilde og elevens motivasjon til faget (Vinge, 2014). Spesielt dersom tilbakemeldingene bare fungerer som en sjekkliste på hva eleven har og ikke har oppnådd (Vinge, 2014). Vinge (2014) og Bucura (2019) trekker frem at gode og

tydelige tilbakemeldinger som fokuserer på hva eleven har mestret, pluss hva og hvordan hen burde jobbe videre, kan fungere som en motiverende faktor for elevene. Dette viser til hvordan verbal overveielse i form av gode tilbakemeldinger, som blir gitt i etterkant av en vurderingssituasjon kan ha en positiv påvirkning på elevene sin opplevelse av mestring. 14% av elevene i denne studien legger vekt på utenforstående faktorer, når de begrunner hvorfor de ikke får vist det de kan på vurderingene. Dette kan blant annet utspille seg med at elevene opplever at læreren og/eller oppgavene er årsaken til at de ikke opplever mestring: «*Det jeg kan er ikke en del av oppgavene*» -*Elevsvar spm. 16.1*. I situasjoner hvor elever opplever at forventningene til dem blir for høye, kan det føre til at elevene bli negative til skolen (Lillejord et al., 2017). Forskning viser at det i hovedsak er gutter som reagerer med å peke på faktorer med skolen (Lillejord et al., 2017), men i dette tilfelle utgjør jentene syv stykk og guttene ti. Antall elever i denne undersøkelsen er alt for få til å bevise eller motbevise annen forskning, men av dette utvalget er det ikke betydelig forskjell mellom gutter og jenter når det kommer til akkurat dette.

Fysiologiske reaksjoner har også noe å si for elevers forventning til egen mestring. Som nevnt tidligere er vurderinger i form av fremføringer, ifølge Hendricks (2016) den mest stressende formen å bli vurdert på. Av resultatene i denne spørreundersøkelsen ser vi også tegn til dette med tanke på at flere av elevene begrunner at de foretrekker andre vurderingsformer enn fremføringer, nettopp fordi de kobler presentasjoner med blant annet stress, press og nervøsitet. Ifølge teorien om mestringsforventning kan følelser av angst og ubehag som kommer fra arbeid med en oppgave føre til lavere mestringsforventning (Manger & Wormnes, 2015). Dette kan blant annet trekkes opp mot elever som føler på et press av tanken på vurderinger, og at de opplever selve vurderingssituasjonen som ubehagelig på tross av at majoriteten av elevene gir uttrykk for at de faktisk får vist hva de kan under vurderinger. En følelse av ubehag kan altså være knyttet til konseptet vurdering, selv om de fortsatt klarer å prestere. Dette kan vi se i sammenheng med at det bare er 5 stykker av alle respondentene som opplever at de ikke får vist hva de kan på grunn av ubehag knyttet til prestasjonsangst. Dette tyder gjerne på at, selv om elevene kan oppleve vurderingene som stressende og foretrekke andre former for vurdering fremfor fremføringer, så betyr det ikke nødvendigvis at de ikke klarer å prestere av den grunn. Det Lillejord et al. (2017) blant annet vektlegger er at for å prestere er det faktisk nødvendig å bli litt stresset, og at det å møte på stressende situasjoner, men å ha ressursene til å håndtere det blir omtalt som «sunt» stress.

## Påvirkning fra kriterier som styrer, og medelever som presterer

Ytre motivasjon kommer ofte i form av belønninger (Manger & Wormnes, 2015), noe som kan få elever til å føle en driv til å gjøre det de skal for å ende opp med gitt belønning. Dette kan være alt fra å få slutte tidlig en dag, til å få en god tilbakemelding fra en lærer. Ytre motivasjon som leder til arbeid kan også komme av ting som kriterier, frister og vurderinger (Ryan & Deci, 2000). Om det ikke er glede og mestring som motiverer elevene til arbeid, kan det for eksempel komme av et ønske om å gjøre det bra på vurderinger og få gode karakterer i skolefagene. Dette vil si at vurderinger kan være årsaken til at elever opplever mestring og videre blir motivert i musikkfaget. Som nevnt tidligere svarte majoriteten av elevene som deltok i studien at de hovedsakelig la innsats inn i faget for å få gode resultater på vurderingene. Når majoriteten av elevene har dette fokuset på vurderinger er det viktig at lærerne har tydelige og realistiske forventninger til dem (Bucura, 2019; Hendricks, 2016). Dersom en elev opplever å få tilbakemeldinger som ikke matcher det eleven selv forventer av egen prestasjon, kan dette føre til følelser av frustrasjon og skuffelse (Imsen, 2017).

Når det kommer til vurderinger blir det lagt kriterier til oppgavene som elevene skal gjennomføre, disse blir lagt for at læreren skal ha noe konkret å vurdere elevene opp imot (Hanken & Johansen, 2021). I tillegg til at kriteriene skal tydeliggjøre hvilke forventninger som er satt til elevene. I spørreundersøkelsen fikk elevene spørsmål om hvorvidt de føler at kriteriene i oppgavene styrer kreativiteten deres. Rett under halvparten av elevene svarte at de føler kriteriene er med på å styre kreativiteten deres på en eller annen måte. Som nevnt tidligere hadde jeg sett for meg at alle elevene som opplevde å bli påvirket av kriterier skulle sitte inne med en negativ holdning til gitte kriterier, og at dette skulle være en faktor som påvirket elevene sin motivasjon negativt. Dette var noe som viste seg å gjelde for majoriteten av guttene som har opplevd å bli påvirket, hvor de svarte at kriteriene er med på å sette hindringer for kreativiteten deres: «*Kriteriene begrenser alt jeg kan og ikke kan gjøre*» - *Elevsvar spm. 11.1*. Dette kan vi se i sammenheng med spørsmålet om hvilke oppgaver elevene foretrekker i musikkfaget. Her begrunnet guttene som foretrekker komponering at dette blant annet er fordi de står friere til å skape det de selv ønsker uten like tydelige kriterier. Når det kommer til det å bli påvirket av kriterier ser vi en forskjell mellom guttene og jentene i denne studien. Av jentene som opplever å bli påvirket av kriterier, svarte majoriteten av dem at dette var noe de så på som positivt. De utdypet blant annet at kriteriene hjalp kreativiteten deres, fordi det ga dem en pekepinn på om det de gjorde var riktig eller ikke. Dette kan vi se i sammenheng med tidligere forskning som viser til at jenter er mer stresset



når det kommer til skoleprestasjoner enn gutter (Bakken et al., 2018; Lillejord et al., 2017; Skaalvik & Federici, 2015), blant annet fordi de har et større behov for å leve opp til visse standarder og forventinger de opplever at er satt til dem (Lillejord et al., 2017). For de elevene som har dette behovet, kan det oppleves som stressende å ikke vite om det de gjør er riktig i forhold til forventningene som er satt til dem.

Det å skape egen musikk i musikkundervisningen er noe Campbell et al. (2007) trekker frem som motiverende for elever. Det å kunne stå friere til å lage det de vil og utfolde seg kreativt uten at læreren begrenser oppgavene kan også fungere motiverende for selve vurderingssituasjonen. 14 av elevene i studien ga uttrykk for at det de likte best med musikkundervisningen var å lage og komponere musikk selv. Av disse 14 elevene var 13 av de gutter, som vil si at nesten en fjerdedel av alle guttene i studien foretrekker å komponere og skape noe eget i musikkundervisningen. Green (2002) trekker frem at når det kommer til oppgaver som er friere og ikke har konkrete kriterier så stiller jenter svakere, hvor de blir karakterisert som lite selvgående og kreative. Dette kan vi se i sammenheng med at bare en av alle jentene trakk frem komponering, som en av jentene sier: «(...) *Jeg vil slippe å ha Soundtrap. Soundtrap synes jeg er veldig vanskelig og dritt at vi blir vurdert i*» -Elevsvar spørsmål. 13. Guttene blir derimot sett på som mer selvstendige og kreative av lærerne når de løser kreative oppgaver (Green, 2002). Dette kan bli sett i sammenheng med at gutter i større grad sier de foretrekker å holde på med komponering i musikkundervisningen. Videre legger Green (2002) til at oppgaver hvor det er flere kriterier og elevene ikke står like fritt stiller jenter sterkt. Det blir også poengtert at jenter er flinkere til å følge «reglene» og kriteriene som læreren setter til musikkundervisningen og oppgavene de skal gjøre (Green, 2002). Dette kan også bli sett i denne studien, hvor 26% av jentene som deltok ser på kriterier som en positiv faktor. Det at elever skal nå opp til visse kriterier er noe som har vist seg å være mer vektlagt i skolen, enn det at de faktisk lærer seg ting ordentlig (Black & Wiliam, 1998; Ferm Almqvist et al., 2017; Skaalvik & Federici, 2015). Dette kommer gjerne av det prestasjonsfokus som skoler viser seg å ha mer og mer. Så på tross av at jenter gir inntrykk av å se på kriterier som noe positivt, er det kanskje et poeng at lærere går mer inn for å tydeliggjøre hvilke forventninger de har til elevenes læring, heller enn å ramse opp kriterier som de kan lene seg på.

Hvilken selvfølelse elevene har, og hvorvidt de har en følelse av tilhørighet i klasserommet kan ha mye å si for deres mestringsforventning (Bucura, 2019). Dersom elever har negative sosiale relasjoner, dårlig selvfølelse og ikke føler på tilhørighet, er dette noe som kan

forårsake stress (Lillejord et al., 2017; Samdal et al., 2017). Med andre ord har det sosiale i klasserommet mye å si for hvordan elevene føler seg, og dette kan også ha en påvirkning på deres opplevelse av vurderingssituasjoner. Alle elevene som liker å fremføre, og da spesielt foran hele klassen, har mest sannsynlig et godt utgangspunkt når det kommer til trygge relasjoner i klasserommet. Majoriteten av elevene som deltok i studien svarte at de opplever, eller har opplevd å bli påvirket av medelevers prestasjoner. Hvis vi kaster et blikk på mestringsforventning og vikarierende erfaringer, kan vi se at forventningen elever har til egen mestring kan bli direkte påvirket av å få med seg hvordan medelever presterer (Hendricks, 2016). Ifølge Hendricks (2016) kan dette for noen ha en positiv påvirkning, ved at elever tenker: «den fikk det til, da kommer jeg også til å få det til». Seks av respondentene påpekte at den påvirkningen de opplevde fungerte som noe positivt, ved at de kunne ta inspirasjon fra hverandre. Her kan vi se hvordan noen av elevene kan få en positiv påvirkning på forventning til egen mestring av å observere andres vurderinger. En forklaring på dette kan være at elevene er trygge i klassen, med tanke på at Imsen (2017) trekker frem opplevelse av trygghet i klasserommet som en motpol til ubehag som angst. Dette kan videre være en begrunnelse for at en del av elevene ikke gruer til vurderinger med bakgrunn i andres prestasjoner. Når det kommer til å observere andres prestasjoner, er dette noe som også kan slå ut negativt (Hendricks, 2016). 49% av elevene som deltok i studien rapporterte følelser av ubehag koblet til prestasjonsangst, av å se på medelever prestere. Vikarierende mestring kan også fungere negativt, i form av at «den fikk det til så bra, det kommer ikke jeg til å klare» (Hendricks, 2016), som vil si at det er en sannsynlighet for at noen av disse elevene får lavere forventning til egen mestring av å se på andre prestere. Lillejord et al. (2017) påpeker at elever også kan ha en tendens til å stresse hverandre, som kan være en annen årsak til at elevene føler på ubehag av å se hverandre prestere. Både Hendricks (2016) og Lillejord et al. (2017) påpeker at jenter har en større tendens til å bli negativ påvirket av å se hverandre prestere, men dette var en ulikhet mellom kjønn som ikke slo ut med tanke på funnene i denne studien.

## Oppsummering av drøfting

I dette kapittelet har vi sett på: driven til å prestere i musikkfaget; prestasjonspress og forventninger; og påvirkning fra kriterier som styrer, og medelever som presterer.

Hvilken vurderingsform elevene foretrekker kommer som regel av deres tidligere erfaring fra lignende vurderingssituasjoner. I hovedsak varierer vurderingsformene de foretrekker mellom

hva som gir dem glede, og et ønske om å skjerme seg fra å presentere foran andre. Videre ser vi at majoriteten av elevene som deltok i studien svarer at de får vist hva de kan når de vurderes. Dette kan tyde på at stresset de opplever av vurderingene ikke nødvendigvis påvirker resultatene deres. I tillegg ser vi at elever hovedsakelig gjør det de skal på grunn av et ønske om å oppnå gode resultater, som kan bety at dersom elevene oppnår «gode nok» resultater har ikke nødvendigvis vurderingsformen så mye å si. Hvorvidt kriterier har en positiv eller negativ påvirkning slår ulikt ut blant jentene og guttene som deltok i studien. Videre fikk vi også innblikk i at de fleste elevene har opplevd å bli påvirket av å se på medelever prestere, og av disse har mesteparten opplevd dette som en negativ påvirkning. Til slutt har vi også sett at det ikke nødvendigvis bare er vurderingssituasjoner som påvirker elevene sin opplevelse av motivasjon og mestring. Læreres valg av undervisningsopplegg og formulering av tilbakemeldinger er blant annet faktorer som kan påvirke både positivt og negativt.

## Konklusjon

### Motivasjon og mestring, knyttet til vurdering

I denne oppgaven har jeg gjennom fremleggelse av teori, tidligere forskning og egen studie forsøkt å svare på problemstillingen: *«Hvilken opplevelse har elever på 10. trinn av egen motivasjon og mestring når det kommer til musikkfaget, og hvordan kan vurderingssituasjoner ha enn påvirkning på dette?»*

Fra resultatene av spørreundersøkelsen ser vi at en tydelig majoritet av elevene trives med å ha musikk som fag i skolen. Hvorvidt vurderingssituasjonene har en påvirkning på elevene sin opplevelse av motivasjon og mestring varierer. Det har vist seg at hvor noen elever opplever glede og mestring av vurderingssituasjonene, er det andre som heller ønsker å skjerme seg for ubehagelige følelser knyttet til prestasjonsangst.

En tredjedel av elevene trives med å fremføre, de ser på det som noe gøy de kan gjøre sammen med resten av klassen. Disse elevene uttrykker at de får følelser av glede og mestring av å vise hva det er de har lært seg av ferdigheter innen musikk. Selv om vi ikke har kunnskap om hvorvidt det er de samme elevene, ser vi også at en tredjedel av elevene ikke føler noen form for påvirkning av å se på medelever prestere. Her kan vi også trekke inn at en håndfull av de elevene som svarte at de blir påvirket, sier at dette er i form av en positiv påvirkning. Dette blir blant annet begrunnet med at de kan se og lære av hverandre, som til syvende og sist gjør alle bedre. Flere steder i funnene ser vi at elever havner i kategorien resultatfokus, dette er fordi de gir inntrykk av at vurderingene de foretrekker, kommer av hvorvidt de føler de kan oppnå et bra resultat. Majoriteten av elevene svarte også at hovedgrunnen til at de gjør det de skal er for å oppnå et godt resultat på vurderingen. For noen elever er det å nå opp til forventninger noe som oppleves som stressende, men for andre er det ikke nødvendigvis en negativ følelse knyttet til ønsket om å prestere.

Det skal sies at ikke alle elevene ser på vurderingssituasjoner som givende og som en god anledning for å vise frem hva de kan. For noen er det heller ubehagelige følelser som stress og nervøsitet dukker opp. Av studien ser vi blant annet at majoriteten av elevene foretrekker å ha vurdering foran bare læreren, og videre at majoriteten foretrekker at vurderinger skjer på gitt måte for å unngå følelser knyttet til prestasjonsangst. Det at majoriteten bare vil ha vurderinger foran læreren, kan bli sett i sammenheng med at nærmest halvparten av elevene svarer at de opplever følelser knyttet til prestasjonsangst av å se på vurderinger hvor medelever presterer. Her velger jeg igjen å trekke frem at Hendricks (2016) poengterer at

fremføringer foran publikum er den mest stressende måten å bli vurdert på. Videre funn av denne studien er at det ikke bare er vurderinger som påvirker elevene sin opplevelse av motivasjon og mestring, men at andre faktorer også kan ha både positiv og negativ effekt på dette.

## Forskjeller mellom kjønn i musikkfaget

I tillegg til hovedproblemstillingen, har denne oppgaven forsøk å svare på underproblemstillingen: *«På hvilke måter kan opplevelser rundt motivasjon og mestring, opp mot vurdering i musikk, utspille seg ulikt hos gutter og jenter på 10. trinn?»*

En stor andel av jentene som deltok i studien svarte at de kunne oppleve følelser av ubehag knyttet til vurderingssituasjoner. Blant guttene stilte kategoriene prestasjonsangst og glede derimot likt. Det skal sies at det var få spørsmål hvor dette kom frem. Et sted hvor tidligere forskning stilte likt med funnene i denne studien, var forskjellene mellom kjønn i forhold til komponering i musikkfaget. I likhet med tidligere forskning trives guttene i denne studien med friheten i komponeringsoppgaver hvor de får mulighet til å skape det de selv måtte ønske. Det at jenter stiller svakere i komponeringsoppgaver, kunne vi også se av funnene. Bare en av jentene trakk inn at hun trives med komponering, og jentene svarte også i mye større grad enn guttene at de foretrekker å ha kriterier som forteller dem hva de skal gjøre. Som nevnt i drøftingen kan det tenkes at jenter liker oppgaver hvor det er tydelig hva de skal gjøre, ettersom at jenter i større grad blir stresset når det kommer til skoleprestasjoner. Av denne studien kom det altså frem noen likheter og ulikheter som kunne bekrefte tidligere forskning.

Det denne masteroppgaven har kommet frem til er at vurderinger kan ha en påvirkning på elevene sin opplevelse av motivasjon og mestring i musikkfaget. Dette kan utspille seg både positivt og negativt. Vi ser av svarene i spørreundersøkelsen at mange av elevene trives i musikkfaget, og for noen skaper vurderingssituasjonene en indre driv som baserer seg på glede og mestring. De aller fleste elevene sier også at de opplever å få vist hva de kan av ferdighet i musikk når de vurderes. Videre ser vi også tendenser til at elever kan oppleve at vurderingssituasjoner skaper et ubehag som kan ha en negativ påvirkning på hvilken opplevelse av motivasjon og mestring elevene opplever i faget. Men her kan også andre faktorer enn vurderinger ha en like stor påvirkning på elevenes opplevelse. Når det kommer til kjønn i oppgaven, er det også her tydelig at jentene rapporterer mer stress i form av

prestasjonsangst koblet til vurderinger. I tillegg ser vi hvordan gutter har et større ønske om å ha kreative og skapende oppgaver.

Til slutt vil jeg trekke inn hva som kunne vært interessant å se på videre. Denne masteroppgaven har bare skrappt litt på overflaten av hva en musikk lærer kan møte i klasserommet. For hva er det egentlig som gjør at elevene har det resultatfokusert de har, og i hvilken grad styrer det gleden de opplever av å mestre noe i musikk. Er det for eksempel noen likheter mellom de elevene som ikke opplever mestring på tross av de får til det de skal når de blir vurdert, for hva er det egentlig musikk lærere burde være observant på når det kommer til dette. Dersom jeg skulle gjennomført denne masteroppgaven på nytt tror jeg at jeg hadde tatt en ekstra runde for å kutte ned antall spørsmål før spørreundersøkelsen ble gjennomført. Færre spørsmål hadde gjerne også gitt rom for å heller ha enda flere respondenter.

## Kilder

- Askerøi, E. & Vestad, I., L. (2021). Singing like a Child: Transgressive Girlhood in the Music Classroom? I S. Onsrud, V., H. Blix, S. & I. Vestad, L (Red.), *Gender Issues in Scandinavian Music Education: From Stereotypes to Multiple Possibilities*. Milton: Taylor & Francis Group.
- Bakken, A. (2018). Ungdata 2018: Nasjonale resultater 2018. I *NOVA Rapport* (bd. 8/18). Oslo: NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5128/Ungdata-2018.%20Nasjonale%20resultater.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2. <https://doi.org/https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bucura, E. (2019). Fostering Self-Efficacy Among Adolescents in Secondary General Music. *General music today*, 32(3), 5-12. <https://doi.org/10.1177/1048371319834080>
- Campbell, P. S., Connell, C. & Beegle, A. (2007). Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School. *Journal of research in music education*, 55(3), 220-236. <https://doi.org/10.1177/002242940705500304>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 20.04.2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Duke, R. A. (1999). Assessment in General Music: What Children Should Know and (Be Able to) Do. . *General music today*, 13(1), 8-14. <https://doi.org/10.1177/104837139901300103>
- Ferm Almqvist, C., Vinge, J., Väkevä, L. & Zandén, O. (2017). Assessment as learning in music education: The risk of “criteria compliance” replacing “learning” in the Scandinavian countries. *Research studies in music education*, 39(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/1321103X16676649>
- Forskrift til opplæringslova (2006). Forskrift til opplæringslova. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Gamlem, S., M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20:2, 150-169. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Giota, J. & Gustafsson, J. (2016). Perceived Demands of Schooling, Stress and Mental Health: Changes from Grade 6 to Grade 9 as a Function of Gender and Cognitive Ability. *Stress and Health*, 33(3), 253-266. <https://doi.org/10.1002/smi.2693>

- Green, L. (2002). Exposing the Gendered Discourse of Music Education. *Feminism & Psychology*, 12(2), 137-144. <https://doi.org/10.1177/0959353502012002003>
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk*. (3. utg.) Oslo: Cappelen akademisk forelag.
- Hendricks, K. S. (2016). The Sources of Self-Efficacy: Educational Research and Implications for Music. *Update : applications of research in music education*, 35(1), 32-38. <https://doi.org/10.1177/8755123315576535>
- Imsen, G. (2017). *Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Limstrand, K. & Abrahamsen, G. (2009). Bedre vurdering i kunstfagene. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/02/Bedre-vurdering-i-kunstfagene-1.pdf>
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og Mestring - Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- McPherson, G. E. & O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research studies in music education*, 32(2), 101-137. <https://doi.org/10.1177/1321103X10384202>
- McPherson, G. E. & Williamon, A. (2006). Giftedness and talent. I G. E. McPherson (Red.), *The child as musician: A handbook of musical development* (s. 239-256). Oxford: Oxford University Press:
- Nardi, P., M. (2018). *Doing Survey Research: A Guide to Quantitative Methods* (4. utg.). New York: Routledge.
- Onsrud, S., V. (2012). Musikk, kjønn og skole: Perspektiver på elevers kjønnsprestand gjennom musikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96, 465-475. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2012-06-06>
- Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102. <https://doi.org/10.1080/0969595980050105>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *Am Psychol*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>



- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring* (IS-2655). Hentet fra [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/\\_/attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_/attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf)
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3. <https://doi.org/https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Sloboda, J. A. & Davidson, J. W. (1996). The young performing musician. I I. Deliége & J. A. Sloboda (Red.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (s. 171-190). New York: Oxford University Press.:
- Thronsen, I. (2010). Lærerens tilbakemeldinger og elevenes motivasjon. *Nordic studies in Education*, 31, 165-179. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1891-5949-2011-03-02>
- Tossavainen, T. & Juvonen, A. (2015). Finnish primary and secondary school students' interest in music and mathematics relating to enjoyment of the importance and usefulness of the subject. *Research studies in music education*, 37(1), 107-121. <https://doi.org/10.1177/1321103X15589259>
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag: En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.

## Vedlegg

### Spørreundersøkelsen: Vurdering, og motivasjon og mestring – i musikkfaget

#### Generelt

Spørsmål 1:

Hvilket kjønn er du?

- Gutt
- Jente

Spørsmål 2:

Hvilket trinn går du på?

- 8. trinn
- 9. trinn
- 10. trinn

Spørsmål 2.1:

Er dette det siste året dere har musikk på ungdomsskolen?

- Ja
- Nei

Dette elementet vises kun dersom alternativet «9. Trinn» eller «8. Trinn» er valgt i spørsmålet «Hvilket trinn går du på?»

#### Vurdering

Spørsmål 3:

Hvilke vurderinger har dere hatt/skal dere ha i musikk?

## Spørsmål 4:

Hvordan liker du best å bli vurdert i musikk?

- Fremføring av sang/dans/spill på instrumenter
- Innlevering av video/lydfil
- Skriftlig prøve
- Skriftlig innlevering
- Egenvurdering

## Spørsmål 4.1:

Hvorfor liker du fremføringer?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Fremføring av sang/dans/spill på instrumenter» er valgt i spørsmålet «hvordan liker du best å bli vurdert i musikk?»

## Spørsmål 4.2:

Hvorfor liker du innlevering av video/lydfil?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Innlevering av video/lydfil» er valgt i spørsmålet «hvordan liker du best å bli vurdert i musikk?»

## Spørsmål 4.3:

Hvorfor liker du skriftlig prøve?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Skriftlig prøve» er valgt i spørsmålet «hvordan liker du best å bli vurdert i musikk?»

## Spørsmål 4.4:

Hvorfor liker du skriftlig innlevering?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Skriftlig innlevering» er valgt i spørsmålet «hvordan liker du best å bli vurdert i musikk?»

## Spørsmål 4.5:

Hvorfor liker du egenvurdering?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Egenvurdering» er valgt i spørsmålet «hvordan liker du best å bli vurdert i musikk?»

## Spørsmål 5:

Hvordan foretrekker du at prøver/fremføringer blir gjennomført?

## Spørsmål 5.1:

Hvorfor foretrekker du at dere gjør det på den måten?

## Spørsmål 6:

Øver du i ulik mengde til vurdering i musikk i forhold til andre fag?

- Jeg øver mer
- Jeg øver mindre
- Jeg øver like mye

## Spørsmål 6.1:

Hvorfor øver du i ulik mengde i musikk enn andre fag?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg øver mer» eller «Jeg øver mindre» er valgt i spørsmålet «Øver du i ulik mengde til vurderinger i musikk i forhold til andre fag?»

## Spørsmål 7:

Hva får deg til å øve til vurderinger i musikkundervisningen?

- Jeg synes det er gøy
- Jeg har interesse for musikk/dans
- Jeg får til det vi skal gjøre
- Jeg vil gjøre det bra på vurderingen
- Jeg øver når det er det vi skal
- Jeg øver lite i timene
- Ingen av alternativene over

## Spørsmål 7.1:

Er resultatet på vurderingen hovedgrunnen til at du øver i musikkundervisningen?

- Ja
- Nei

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg vil gjøre det bra på vurderingen» er valgt i spørsmålet «Hva får deg til å øve til vurderinger i musikkundervisningen?»

## Spørsmål 8:

I hvor stor grad øver du til vurderinger i musikk hjemme?

- Svært stor
- Stor
- Middels
- Liten
- Svært liten
- Varierer

## Spørsmål 8.1:

Hvorfor øver du mye

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Stor» eller «Svært stor» er valgt i spørsmålet «I hvor stor grad øver du til vurderinger i musikk hjemme?»

## Spørsmål 8.2:

Hvorfor øver du i middels grad?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Middels» er valgt i spørsmålet «I hvor stor grad øver du til vurderinger i musikk hjemme?»

## Spørsmål 8.3:

Hvorfor øver du lite?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Svært liten» eller «Liten» er valgt i spørsmålet «I hvor stor grad øver du til vurderinger i musikk hjemme?»

## Spørsmål 8.4:

Hvorfor varierer det hvor mye du øver til vurderingene?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Varierer» er valgt i spørsmålet «I hvor stor grad øver du til vurderinger i musikk hjemme?»

## Spørsmål 9:

Kjenner du til kompetansemålene i musikkfaget?

- Ja
- Nei

## Spørsmål 9.1:

Kan du nevne noen av kompetansemålene du kjenner til i musikk?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Kjenner du til kompetansemålene i musikkfaget?»

Spørsmål 10:

Har dere hatt noen kriterier for vurderingene deres i musikk?

Kriteriene er kravene om hva dere skal ha med i vurderingene

- Ja
- Nei

Spørsmål 10.1:

Kan du nevne noen av kriteriene dere har hatt til vurderingene i musikk?

Spørsmål 11:

Opplever du at kriteriene for oppgaven styrer kreativiteten din?

- Ja
- Nei

Spørsmål 11.1:

Hvordan opplever du at kriteriene for oppgaven styrer kreativiteten din?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Opplever du at kriteriene for oppgaven styrer kreativiteten din?»

### **Motivasjon og mestring**

Spørsmål 12:

Trives du i musikkfaget?

Spørsmål 13:

Hva liker du best å gjøre i musikkfaget?

Spørsmål 14:

Er det noe du savner å ha mer av i musikkundervisningen?

Spørsmål 15:

Opplever du at du får til oppgavene/aktivitetene dere gjør i musikkundervisningen?

Spørsmål 16:

Opplever du at du får vist det du kan i musikk når dere vurderes?

- Ja
- Nei

Spørsmål 16.1:

Hva tror du er grunnen til at du ikke føler du får vist det du kan under musikkvurderingene?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Opplever du at du får vist det du kan i musikk når dere vurderes?»

Spørsmål 17:

Føler du at tilbakemeldingene du får samsvarer med dine egne forventninger til hvordan du gjør det i musikk?

- Ja
- Nei
- Varierer

Spørsmål 17.1:

Hva tror du er grunnen til at tilbakemeldingene du får ikke samsvarer med dine egne forventninger?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Føler du at tilbakemeldingene du får samsvarer med dine egne forventninger til hvordan du gjør det i musikk?»

Spørsmål 17.2:

Hva tror du er grunnen til at du i varierende grad føler at tilbakemeldingene stemmer?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Varierer» er valgt i spørsmålet «Føler du at tilbakemeldingene du får samsvarer med dine egne forventninger til hvordan du gjør det i musikk?»

## Spørsmål 17.3:

Hvordan føler du deg når tilbakemeldingene ikke stemmer med dine egne forventninger?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» eller «Varierer» er valgt i spørsmålet «Føler du at tilbakemeldingene du får samsvarer med dine egne forventninger til hvordan du gjør det i musikk?»

## Spørsmål 18:

Opplever du at du blir påvirket av hvordan dine medelever gjør det på vurderinger?

- Ja
- Nei
- Varierer

## Spørsmål 18.1:

Hvordan opplever du at du blir påvirket av andres prestasjoner?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Opplever du at du blir påvirket av hvordan dine medelever gjør det på vurderinger?»

## Spørsmål 18.2:

Hvorfor tror du at det andre presterer ikke påvirker deg?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Opplever du at du blir påvirket av hvordan dine medelever gjør det på vurderinger?»

## Spørsmål 18.3:

Hvorfor tror du at du av og til blir påvirket av andres prestasjoner, men ikke alltid?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Varierer» er valgt i spørsmålet «Opplever du at du blir påvirket av hvordan dine medelever gjør det på vurderinger?»

## Spørsmål 19:

Har du noe mer du har lyst til å si om musikkfaget?