



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

## Klasseledelse i musikk

En studie om grunnskolelærerstudenters erfaringer  
og refleksjoner fra utdanningen

## Classroom management in music

A study of teacher students experiences and  
reflections from the education

**Ingrid Hollingen Westad**

Kandidatnummer: 405

Master i musikk i Grunnskolelærerutdanningen 5-10

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for kunsthøgskolen

16.05.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Forord

Denne masteroppgaven har vært et lærerikt og krevende prosjekt. I startfasen av arbeidet med denne oppgaven tenkte jeg på hva jeg selv har vært mest opptatt av gjennom disse årene på studiet og hva jeg har interessert meg mest for. Klasseledelse har for meg vært en viktig del av lærerutdanningen og jeg har selv i mine refleksjonsnotater i praksis alle årene bedt om spesifikke tilbakemeldinger rundt min klasseledelse. Å forske på noe som jeg finner spennende har hjulpet på motivasjonen og fått meg i mål med prosjektet.

Jeg vil takke mine to veiledere Tine Grieg Viig og Silje Valde Onsrud for trygg og god veiledning hele veien. Tine for hjelpen i startfasen med oppgaven og for hjelp til utforming av forskningsdesign og Silje for videreutvikling og ferdigstilling av oppgaven. Veiledningen har inneholdt faglige samtaler, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord som har fått meg i mål med mitt arbeid.

Jeg vil også takke de fire lærerstudentene som ville være informanter i min oppgave. Uten dere hadde dette aldri blitt noe av.

Selv om jeg har skrevet denne masteroppgaven alene, vil jeg også takke mine medstudenter og kollokviegruppe. Uten dere og utallige timer på skolen sammen, med lunsjpauser og digresjoner tror jeg aldri jeg ville kommet i mål.

Helt til slutt vil jeg også rette en stor takk til musikkseksjonen ved Høgskolen på Vestlandet for mange kjekke opplevelser både faglig og sosialt.

God lesning!

## Sammendrag

Hensikten med mitt masterprosjekt har vært å se hvordan musikkstudenter i lærerutdanningen opplever opplæringen i klasseledelse i musikkfaget, og hvilke kompetanser de har opparbeidet seg rundt tema samt hvilket utbytte de får av praksisopplæringen og undervisningen på utdanningsinstitusjonen. Studien bidrar til å gi studentene en stemme og kan bidra til det musikkpedagogiske forskningsfeltet. Oppgaven har følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har musikkstudenter i grunnskolelærerutdanningen med opplæringen i klasseledelse i musikk og hvilke refleksjoner gjør de seg rundt denne opplæringen?*

For å få svar på dette har jeg gjennomført et fokusgruppeintervju med fire lærerstudenter, som følger grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn med musikk som masterfag. I fokusgruppeintervjuet ble tema som klasseledelse, musikk, praksis og utdanningsinstitusjon berørt, og studentenes erfaringer og refleksjoner styrte samtalen.

Funnene viser at studentene opplever økt kompetanse innenfor flere områder i musikkfaget gjennom læringsaktiviteter på utdanningsinstitusjonen, noe som bidrar til trygghet innenfor ulike aspekter når det kommer til være en god klasseleder i musikkfaget. Studentenes generelle opplevelser av praksis er positive og praksisopplæringen bidrar i størst grad når det kommer til å tilegne seg erfaring i klasseledelse, og ved at studentene gjennom refleksjon og veiledning kan utvikle sin klasseledelse.

Et annet funn viser også at klasseledelse i musikk handler om å være trygg på de faglige kompetansene man behøver i faget, i tillegg til det å være trygg foran en klasse og at man tør å by på seg selv. Studentene ønsker en så praksisnær undervisning ved utdanningsinstitusjonen som mulig, noe de mener musikkfaget har fått til i stor grad.

Studiens funn sier noe om hvordan lærerstudenter opplever opplæringen i klasseledelse i musikk og kan gi både praksisfeltet og lærerutdanningen et innblikk i studenters erfaringer.

## Abstract

The purpose of this thesis has been to show how students in teacher education experience the training in class management in the subject of music, and what competences they have acquired around the topic, and which benefits they get from the practical training and teaching at the educational institution. The study helps to give the students a voice and can contribute to the field of research. The thesis has the following research question:

*What experiences do music students have in the primary school teacher education with the training in class management in music and which reflections do they make around this training?*

To get an answer to this, I have conducted a focus group interview with a group of teacher students, who follow the primary school teacher education program 5.-10., with music as their master's subject. Through a qualitative research interview, we went through the topics of class management, music, practice and educational institution where the interview was semi-structured, and the students' experiences and reflections guided the conversation.

The findings show that students experience increased competence in several areas in the music subject through learning activities at the educational institution, which contributes to security in various aspects when it comes to being a good class leader in the music subject. The students' general experiences of practice are positive, and the practice training contributes to the greatest extent when it comes to acquiring experience in classroom management, and in that the students can develop their class management through reflection and guidance.

Another finding also shows that class management in music is about being confident in the academic expertise in the subject, in addition to being confident in front of a class and that you dare to put yourself out there. The students want a tuition relevant for the practical part off the education as much as possible, something they believe the music subject has achieved to a large extent.

The findings say something about how teacher students experience the training in class management in music and can give both the field of practice and teacher education an insight in students' experiences.

# Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og motivasjon for studien.....	1
1.2 Tidligere forskning på feltet.....	2
1.3 Studiens formål .....	5
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	6
1.5 Oppgavens struktur .....	7
2. Teori .....	9
2.1 Sosiokulturell vitenskapsteori .....	9
2.2.1 Sosiokulturelt perspektiv .....	9
2.2.2 Medierende redskaper.....	10
2.2.3 Den proksimale utviklingssonen.....	11
2.2.4 Teorier om læring .....	12
2.3 Musikkfaget i skolen.....	13
2.3.1 Musikkfagets historie.....	13
2.3.2 Musikkopplæring ved grunnskolelærerutdanningene .....	14
2.3.3 Musikkfaget i grunnskolen .....	14
2.3.4 Musikk lærerrollen.....	15
2.3.5 Musikkutdanning og profesjon .....	15
2.3.6 Klasseledelse i musikk.....	16
2.4 Klasseledelse .....	17

2.4.1 Klasselederens kompetanser .....	18
2.4.2 Struktur ved klasseledelse.....	19
2.4.3 Klasselederrollen i dag .....	19
2.4.4 Utvikling av klasseledelse .....	20
2.4.5 Trygg klasseledelse.....	20
2.4.6 Klasseledelse i lærerutdanningen .....	21
2.5 Praksis .....	22
2.5.1 Forholdet mellom utdanningssted og praksissted.....	22
2.5.2 Forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen.....	23
2.5.3 Aktørposisjonen i praksis .....	24
2.5.4 Refleksjon over praksis.....	24
2.5.5 Praksissjokket .....	25
2.6 Profesjon og fellesskap .....	26
3. Metode.....	27
3.1 Kvalitativ metode .....	27
3.2 Intervju som metode.....	27
3.2.1 Fokusgruppeintervju .....	28
3.2.2 Semistrukturert intervju .....	29
3.2.3 Intervjuguide.....	29
3.2.4 Forberedelser til intervju.....	30
3.3 Informantutvalg.....	31

3.4 Datamateriale .....	31
3.4.1 Lydopptak .....	31
3.4.2 Etiske avveininger ved bruk av lydopptak.....	32
3.4.3 Transkripsjon av opptak .....	32
3.4.4 Sterke og svake sider ved mine valg.....	33
3.5 Etiske refleksjoner.....	33
3.5.1 Etiske problemstillinger ved ulike forskningsstadier .....	34
3.5.2 Informert samtykke.....	34
3.5.3 Vitenskapelige og metodologiske overveielser .....	34
3.6 Analysemetode.....	35
3.6.1 Min forskerrolle i analyseprosessen .....	35
3.6.2 Analyse av tekstdata .....	36
3.6.2 Fremgangsmåte.....	36
4. Resultat.....	38
4.1 Klasseledelse .....	38
4.1.1 Hva er klasseledelse? .....	38
4.1.2 Hva er en god klasseleder? .....	38
4.1.3 Klasseledelse i praksis .....	39
4.1.4 Klasseledelse ved undervisningsinstitusjon.....	40
4.1.5 Klasseledelse i musikk.....	40
4.1.6 Trygghet i klasselederrollen .....	41

4.2 Musikkfaget .....	42
4.2.1 Musikk lærerrollen.....	42
4.2.2 Kompetanse i musikkfaget .....	43
4.3 Praksis .....	44
4.3.1 Opplevelsen av praksis .....	44
4.3.2 Samarbeid mellom praksis og utdanningsinstitusjon .....	45
4.3.3 Ulike roller i praksis .....	46
4.3.4 Musikkfaget i praksis.....	47
4.3.5 Klasseledelse i musikkfaget i praksis .....	47
5. Diskusjon.....	49
5.1 Studentene og det sosiokulturelle perspektivet .....	49
5.2 Studentenes refleksjoner rundt tema klasseledelse .....	50
5.2.1 Klasseledelse og relasjon .....	51
5.2.2 Trygg klasseledelse.....	51
5.2.3 Struktur som klasseleder .....	52
5.2.4 Egne betraktninger.....	52
5.3 Studentenes kompetanseutvikling og erfaring med klasseledelse i praksis og ved utdanningsinstitusjonen.....	53
5.3.1 Kompetanseutvikling og erfaring med klasseledelse i praksis .....	53
5.3.2 Kompetanseutvikling og erfaring med klasseledelse ved utdanningsinstitusjonen..	55
5.4 Hvilke refleksjoner gjør studentene seg når det kommer til klasseledelse i musikkfaget? .....	56



5.5 Hvilke erfaringer har studentene med musikkfaget ved utdanningsinstitusjonen og i praksis?.....	57
5.5.1 Musikkfaget ved utdanningsinstitusjonen .....	57
5.5.2 Musikkfaget i praksis.....	59
5.6 I hvilken grad opplever studentene sammenheng med opplæringen ved studiestedet og i praksisopplæringen?.....	59
5.6.1 Studentenes opplevelse av utdanningsinstitusjonen .....	60
5.6.2 Studentenes opplevelse av praksis.....	60
5.6.3 Forholdet mellom teori og praksis.....	61
6. Oppsummering og avslutning .....	63
6.1 Oppsummering og konklusjon .....	63
6.2 Implikasjoner for forskningsfeltet.....	65
6.3 Implikasjoner for lærerutdanningen.....	65
6.4 Avsluttende kommentarer .....	66
Referanser.....	67
Vedlegg .....	72
Vedlegg I, Informasjonsskriv/samtykkeskjema .....	72
Vedlegg II, Godkjenning fra NSD .....	74
Vedlegg III, Intervjuguide.....	75

# 1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg skrive litt om min bakgrunn og motivasjon for temaet i oppgaven og vise til tidligere forskning, samt vise hvorfor min studie kan bidra til forskning på feltet med en aktuell problemstilling som er verdt å studere. Jeg presenterer også problemstillingen min med tilhørende forskningsspørsmål før jeg avslutningsvis sier noe om strukturen på oppgaven.

## 1.1 Bakgrunn og motivasjon for studien

Jeg ønsker aller først å fortelle litt om min egen bakgrunn når det kommer til undervisning og musikk i seg selv. Jeg har fra ung alder sunget i kor, spilt piano, gått i korps, spilt i band og vært generelt aktiv i ulike musikkmiljøer på mitt hjemsted. Gjennom undervisning i kulturskole og å oppleve dyktige lærere og musikalske ledere på ulike arenaer har jeg blitt inspirert til å bli lærer selv, med musikk som masterfag. Gode rollemodeller ga meg, allerede før studiestart, et innblikk i hva god klasseledelse innebærer, og i løpet av disse fem årene på Høgskulen på Vestlandet har klasseledelse i musikkfaget interessert meg mer og mer. Gjennom hele studieløpet har jeg vært opptatt av min egen klasseledelse, og jeg har bedt om tilbakemeldinger rundt det i alle mine praksisperioder. I tillegg til å utøve klasseledelse i musikk i praksis har jeg ved siden av studiet hatt instrumentopplæring og dirigert ulike skolekorps hvor jeg har erfart at kunnskap rundt klasseledelse har vært god å ha med seg.

Jeg bestemte meg tidlig for at klasseledelse var noe jeg ville skrive om da vi begynte å tenke på tema til denne oppgaven. Klasseledelse i seg selv er et stort begrep, med flere forståelser, som det har vært et økende fokus på de siste årene, grunnet blant annet PISA-sjokket i 2001 hvor norske elever var under OECD-gjennomsnittet i blant annet lesing og regning og at arbeidsroen i den norske skolen var kritikkverdig (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 136). I etterkant av dette var oppmerksomheten rettet mot at den norske skolen trenger tydelige klasseledere og at man som lærer skal være en leder for elevens læring.

Samtidig som jeg er interessert i klasseledelse, er jeg likevel mest interessert i klasseledelse i musikkfaget. Dette er på grunn av at musikkfaget består av mange ulike ferdigheter en må beherske som musikkklærer, som spill på ulike instrumenter, sang, dans, lytting og komponering. En musikktime består gjerne av ulike aktiviteter i løpet av en time, med stort

potensiale for uro under aktiviteter og under skifte mellom disse aktivitetene. I musikkfaget står klasseledelse sentralt hvor Nielsens modell over musikkfagets struktur viser fagets egenart. Fagets kunnskapsbasis består av den kunstneriske siden ved faget og opplevelsene ved musikken og det praktiske arbeidet med musikken. På den andre siden innebærer det en språkliggjort erkjennelse, refleksjon og teori (Fossum, 2015, s. 157). Den faglige og didaktiske kompetansen læreren sitter med er betydningsfulle faktorer for vellykket klasseledelse og for elevenes læring (Nordenbo mfl., 2008, s.74).

Temaet jeg har valgt meg for denne masteroppgaven omhandler grunnskolelærerstudenters erfaringer med opplæringen i klasseledelse i musikkfaget, i praksis og ved utdanningsinstitusjonen. Den belyser i hvilken grad studentene opplever utbytte av praksis og ulike læringsaktiviteter ved utdanningen, sammenhengen mellom teori og praksis, klasseledelse i seg selv og i musikkfaget og jeg søker svar på disse spørsmålene gjennom kvalitative forskningsmetoder hvor kunnskap dannes ved samtale og dialog, hvor jeg ønsker å få frem studentenes synspunkter rundt tematikken. Min motivasjon for studien har vært engasjement for tematikken og tanken på å kunne gi studentene en stemme gjennom å kunne dele deres erfaringer.

## **1.2 Tidligere forskning på feltet**

I dag er det et stort fokus på klasseledelse i norsk skole, blant annet på grunn av PISA-sjokket som nevnt over. I følge Helstad (2015, s. 50) identifiseres i hovedsak to perspektiver når det kommer til norsk forskning på klasseledelse; *strukturperspektivet* og *kulturperspektivet*. Strukturperspektivet handler om at læreren er sjef og etablerer rutiner som har som hovedoppgave å skape ro og orden i klasserommet. Nordahl (2012) bruker begrepet strategisk klasseledelse, hvor siktemålet er mye av det samme; å etablere tydelige regler og normer i klasserommet. Dette kan man også kjenne igjen i den amerikanske professoren Kounins tenkning om *classroom management*, hvor god klasseledelse først og fremst handler om at læreren skal forhindre uro blant elevene ved å være proaktiv (Christensen & Ulleberg, 2015, s. 24). I følge Angelo (2017, s. 51) underkommuniserer mye av den eksisterende litteraturen det fagdidaktiske aspektet og hun mener det kan ha en sammenheng med at mesteparten av litteraturen som er skrevet i norsk kontekst tar for seg klasseledelse på barnetrinnet hvor det gjerne dreier seg om å etablere og opprettholde strukturer og kulturer. Klasseledelse handler

imidlertid om mye mer. Kulturperspektivet dreier seg i større grad om kommunikasjon og læringsmiljø, hvor relasjon til elevene bidrar til å utvikle et læringsstøttende fellesskap.

Flere studier bygger oppunder at klasseledelse kan bidra til et godt læringsmiljø. Et eksempel er Dansk Clearinghouse for utdanningsforskning som i 2008 gjennomførte en analyse hvor de så på forskjellige faktorer som har betydning for elevenes læringsutbytte hvor de så på hvilken kompetanse hos lærerne som bidrar til læring i skolen (Nordenbo mfl., 2008). De tre faktorene som trekkes frem er:

- i) læreren skal ha evne til å inngå i og opprettholde en sosial relasjon til den enkelte elev
- ii) læreren skal ha kompetanse i å lede klasser og undervisningsforløp samt i å utvikle og overholde regler.
- iii) læreren skal ha den faglige og fagdidaktiske kompetansen som er nødvendig i undervisningen

Lærerstudenters opplevelse av at utdanningen gir grunnlag for å bli gode klasseledere har blitt forsket på av Glenna og Postholm (2013), hvor de blant annet har sett på forholdet mellom teori og praksis i utdanningen og hvordan studentene opplever relasjonen mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisfeltet. Funnene viser at pedagogikkfaget, som har hovedansvaret for praksisopplæringen, ikke nødvendigvis er en brobygger mellom teori og praksis og at studentene savner et bedre samarbeid mellom lærerutdanningene og praksisfeltet.

Det har blitt gjennomført forskning med sosiokulturell forståelse av klasseledelse hvor lærerens rolle forstås som en leder for læring, hvor det fagdidaktiske aspektet vektlegges. Læreren skal lede elevene i en retning som gir energi til deres læringsprosesser. Det handler om å lede gjennom å undervise i ulike fag, uansett trinn og å håndtere kompleksiteten i det relasjonelle feltet, hvor både lærer, elev, fag og arbeidsmåter er involvert. Det relasjonelle arbeidet og arbeidet med fag og fagdidaktikk er derfor utgangspunktet for god klasseledelse. I dette ligger også struktur- og kulturperspektivet, men de i seg selv er ikke tilstrekkelig for å forstå det komplekse arbeidet lærere forholder seg til i rollen som klasseleder (Angelo, 2017, s. 51).

Det er gjort flere studier på praksisfeltet i lærerutdanningen hvor blant annet Inger Ulleberg (2010) har bidratt med en rapport hvor hun skriver om opplæring i klasseledelse. I forbindelse med prosjektet ble det utviklet et skjema i samarbeid med praksislærere og studenter for å tydeliggjøre ulike dimensjoner læreren må være oppmerksom på i sin utøvelse av klasseledelse.

Kunnskapscenteret for utdanning ved Universitetet i Stavanger kom i 2020 med en forskningsoversikt over praksisopplæringen ved lærerutdanningene i Norge, hvor de blant annet ser på lærerstudenters opplevelse av koherens mellom fag i utdanningen og mellom utdanningens innhold og praksisopplæring. Funnene viser at norske lærerstudenter er midt på treet fornøyd med sammenhengen mellom campusundervisning og praksisopplæring. Studentene sier at det er muligheter for å diskutere praksiserfaringer på campus, men at det er rom for styrking for disse samtalene blant annet ved å gå dypere inn i praksiserfaringene, heller enn å snakke generelt om de (Munthe et al., 2020).

Ulvik et al. (2021) har også sett på praksisfeltet hvor de har forsket på praksis gjennom ulike aktørperspektiv, studenter, veiledere og ansatte i høyere utdanning. Studien tar for seg hvordan praksisopplæringen bidrar til å integrere praktiske ferdigheter og teoretisk kunnskap. Funnene viser spenninger mellom aktørene, noe som spesielt er knyttet til hva en helhetlig lærerrolle innebærer og i hvor stor grad teori skal spille inn i praksisopplæringen.

Sørensen og Bjørndal (2021) har også bidratt til forskning på praksisfeltet med sin artikkel om praksisopplæringen i lærerutdanningen. De har sett på hvilke områder i praksisopplæringen som bidrar til profesjonell utvikling, hvor de kom frem til fem sentrale områder: sosiale og emosjonelle aspekter, praksiserfaringer, teori– praksis- dimensjonen, veiledning og refleksjon.

Når det kommer til musikkfaget, har Sætre et al. (2016) i sin artikkel sett på hvilke kompetanser musikkklærere i grunnskolen sitter inne med og hva de vektlegger i musikkundervisningen. Utvalget består av 135 lærere som underviser i musikk på ulike trinn i grunnskolen. Funnene viser blant annet at det er klare sammenhenger mellom hva lærere kan og hva de vektlegger i sin undervisning.

Thorgersen og Johansen (2012) har gjennom sin artikkel sett på forholdet mellom praksis og institusjon. De har sett på faget musikkdidaktikk hvor faget inneholder filosofi, teori og metodologi for musikkklære i klasserommet, samt undervisning i ensemblespill og ulike

instrument. Deres funn viser at studentenes læring oppstår i relasjonen av de ulike opplæringsarenaene og at musikk lærerstudenters mulighet for læring skjer i det individuelle og i sosiale systemer og at man i større grad må knytte sammen de ulike opplæringsarenaene.

Odena og Welch (2007) har sett på musikk læreres oppfatning av kreativitet, hvor deres funn viser til at sammenhengen mellom fag ved institusjonen og praksis er sterke faktorer i utviklingen.

Julie Ballantyne (2006) ser i sin artikkel på hvordan nyutdannede musikk lærere i Queensland i tidlig yrkesliv opplever opplæringen gjennom studiet relevant for det som møter dem i skolen. Funnene viser at utdanningen står i kontrast til yrkeslivet og at utdanningen burde legge større vekt på undervisning som er relevant for musikk lærere. Studien viser at mye av opplæringen går på kunnskap og ferdigheter innenfor musikk, men at de praktiske delene i faget ikke blir prioritert. Om utdanningen kan integrere de forskjellige områdene ved opplæringen i større grad, kan de forberede studentene til en mer realistisk oppfatning av hva som venter dem.

Som denne gjennomgangen viser finnes det flere studier og innsikter om klasseledelse, om hvordan praksisopplæringen i lærerutdanningen kan bidra til opplæring i klasseledelse, samt litt om hvordan musikk lærerstudenters oppfatninger av sammenheng mellom utdanningsinstitusjon, praksis og yrkesliv er. Det har imidlertid vært vanskelig å finne forskning på klasseledelse spesielt i musikkfaget og her kan masterprosjektet mitt bidra til å fylle et kunnskapshull.

### **1.3 Studiens formål**

Med bakgrunn i tidligere forskning ser vi at klasseledelse er et stort begrep som har blitt sett mye på de siste årene. Det har også vært rettet oppmerksomhet mot praksisfeltet og forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen. Likevel finner jeg lite om hvordan studenter opplever å være klasseleder i musikkfaget og hvordan de opplever opplæringen rundt det. Musikkfagets egenart gjør at man som klasseleder må tenke over ens kunnskapsbasis og hvilke kompetanser man sitter på for å kunne være en trygg klasseleder i faget. Utfordringen er hvordan man kommer seg dit og hvordan man gjennom grunnskolelærerutdanningen opparbeider seg kompetanser innenfor klasseledelse i musikk. Kunnskapssenteret for utdanning (Munthe et al., 2020) påpeker i sin forskningsoversikt at de ikke vet hva

lærerstudenter egentlig lærer i praksisopplæringen. De stiller spørsmål ved kvaliteten i veiledningen studentene får, og de undrer seg også på om det vil bli et større skille mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap nå som lærerutdanningen har blitt gjort om til mastergrad.

Emneplanene for praksis viser intensjonene fra nasjonalt hold og sier noe om hva studentene skal sitte igjen med etter endt studie. Gjennom de tre første årene på grunnskolelærerutdanningen, syklus 1, går klasseledelse igjen som tema i pedagogikken og i emneplanene for praksis. Samtidig har man didaktikk i musikkfaget hvor man legger vekt på hvordan man formidler og lærer vekk. Det jeg er interessert i å finne ut er hvordan studentene opplever opplæringen i klasseledelse i musikkfaget, og hvordan de opplever at praksis og undervisning på utdanningsstedet bidrar til økt kompetanse rundt tema klasseledelse i musikkfaget.

Temaet for denne masteroppgaven er altså klasseledelse i musikkfaget på grunnskolelærerutdanningen, hvor praksis og undervisningsinstitusjon vil være hovedarenaene for opplæring. Gjennom utviklingen av lærerutdanningen har det vært et økende fokus på klasseledelse og sammenhengen mellom de ulike læringsarenaene gjennom studieforløpet. Byo og Sims (2015, s. 221) hevder at musikkfaget er ekstra utfordrende for lærere, i forhold til andre fag, siden musikkfaget krever at elevene må lære pensum som integrerer flere simultane kognitive og motoriske ferdigheter.

Jeg håper denne studien kan gi et innblikk i hvordan studenter opplever opplæringen og at den kan bidra til forskningsfeltet, og at det vil gi et utgangspunkt for videre forskning som vil kunne bidra utvikling av utdanningsinstitusjonen og praksisopplæringen.

#### **1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål**

En god problemstilling kjennetegnes av at den er interessant og forskbar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). Hovedhensikten med forskning er å produsere kunnskap, noe jeg gjennom denne oppgaven har valgt å gjøre gjennom samtale med mine informanter. Informantenes erfaringer og opplevelser rundt opplæringen i klasseledelse i musikk står sentralt for min oppgave og problemstillingen jeg søker svar på er derfor:

***Hvilke erfaringer har musikkstudenter i grunnskolelærerutdanningen med opplæringen i klasseledelse i musikk og hvilke refleksjoner gjør de seg rundt denne opplæringen?***

Jeg er interessert i studentenes refleksjoner rundt klasseledelse i musikkfaget og deres opplevelser av opplæringen både i praksisopplæringen og ved utdanningsinstitusjonen. For å finne ut av dette har jeg funnet det mest hensiktsmessig å gå kvalitativt til verks. På denne måten har jeg fått mulighet til å få en dypere innsikt i noen studenters perspektiver, heller enn å kartlegge et bredt utvalg ved bruk av kvantitativ metode.

De to hovedarenaene for opplæring jeg vil innom er praksis og utdanningsstedet. Målet med oppgaven er å se på studenters erfaringer med opplæring i klasseledelse i musikk på disse to arenaene, samt hvilket utbytte studentene opplever å få i praksis og ved ulike læringsaktiviteter på campus. Jeg vil innom forholdet mellom teori og praksis i grunnskolelærerutdanningen og opplevelsen studentene har av sammenhengen mellom det som skjer i praksis og ved utdanningsinstitusjonen. For å få et innblikk i studentenes erfaringer rundt dette har jeg valgt meg ut noen forskningsspørsmål jeg ønsker svar på:

- Hvilke refleksjoner gjør studentene seg rundt tema klasseledelse?
- På hvilken måte opplever studentene kompetanseutvikling og erfaring med klasseledelse i praksis og ved utdanningsinstitusjonen?
- Hvilke refleksjoner gjør studentene seg når det kommer til klasseledelse i musikkfaget?
- Hvilke erfaringer har studentene med musikkfaget i praksis og ved utdanningsinstitusjonen?

## **1.5 Oppgavens struktur**

Masteroppgaven består av hovedkapitlene innledning, teori, metode, resultat, diskusjon og avslutning.

Innledningsvis har jeg gjort rede for bakgrunn og motivasjon for studien min, og gitt et innblikk i tidligere forskning på feltet. Jeg har begrunnet mitt valg av problemstilling og hvorfor jeg mener den er verdt å undersøke, samt fremstilt forskningsspørsmålene som har



dannet grunnlaget for samtalen med informantene.

I teorikapittelet vil jeg trekke frem den sosiokulturelle vitenskapsteorien hvor teorien er tett knyttet til Vygotsky og læring, som bygger på en antakelse om at det sosiale kommer før det individuelle. I samhandling blir språket det viktigste redskapet vi har, som gjør at vi kan kommunisere med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Videre presenterer jeg teori innenfor musikkfaget i grunnskolen, klasseledelse, ulike aspekter ved praksis og profesjon og fellesskap som gir meg det teoretiske bakteppet i arbeid med mitt datamateriale.

I metodekapittelet begrunner jeg valget av å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju, prosessen rundt selve intervjuet og hvordan utvalget av informantene ble gjort. Jeg skriver om behandlingen av datamaterialet og hvordan jeg har gått frem for å analysere dataene mine, samt etiske og vitenskapelige refleksjoner rundt mine valg i forskningsprosessen.

I resultatkapittelet presenterer jeg funn fra datamaterialet som ble hentet inn under intervjuet som inneholder sitater og et helhetlig bilde av studentenes erfaringer og refleksjoner. Disse blir presentert i kategorier ut fra de temaene vi snakket om i intervjuet.

I diskusjonskapittelet ser jeg på funnene som er presentert i resultatkapittelet i lys av tidligere forskning og teori tillegg til å komme med egne betraktninger og refleksjoner for å svare på forskningsspørsmålene mine.

Avslutningsvis vil jeg forsøke å oppsummere og svare på problemstillingen min. Jeg vil også sette lys på hva min forskning kan ha bidratt med til feltet og hva som kunne vært aktuelt å forske videre på.

## 2. Teori

Gjennom teori vil jeg presentere situasjoner og begreper som vil være nyttig i min studie. Teorien har bidratt til å utforme spørsmål til informantene og se forholdet mellom datamaterialet og relevant teori. Det har også påvirket innsamlingen og forståelsen av datamaterialet. I diskusjonskapittelet trekker jeg frem funnene mine i lys av eksisterende teori og forskning for å understøtte egne funn. I dette kapittelet vil jeg først begynne med å presentere det overordnede vitenskapsteoretiske perspektivet for min oppgave, nemlig det sosiokulturelle perspektivet hvor sosial læring står sentralt. Deretter trekker jeg frem musikkfaget i skolen, klasseledelse, praksisfeltet og til slutt profesjon og fellesskap.

### 2.1 Sosiokulturell vitenskapsteori

Sosiokulturell teori om kunnskap og læring har mange ulike retninger og ulike vektlegginger. Jeg ønsker ikke å gå langt tilbake i historien og fortelle i detalj om alle teoretikerne bak og om de ulike retningene, men jeg vil dra frem karakteristiske trekk ved det sosiokulturelle perspektivet.

#### 2.2.1 *Sosiokulturelt perspektiv*

Det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Dysthe, 2001, s. 42). Det vil derfor være sentralt å delta i sosiale praksiser der læring skjer for å lære. Læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre og læring skjer gjennom deltakelse og gjennom samspill mellom deltakerne. Det som står sentralt i læringsprosessene er språk og kommunikasjon (Dysthe, 2001, s. 33). Dysthe skriver selv at hennes første møte med sosiokulturell teori handlet om å sette ord på erfaringer hun hadde gjennom praksis, og i neste omgang få en utvidet forståelse for ulike sammenhenger.

I et sosiokulturelt perspektiv anser man at individets forståelse og ferdigheter utvikles kontinuerlig. Dette kan uttrykkes ved at man ser individets kunnskap og innsikt som forankret i to dimensjoner, fortid og nåtid. Man bærer med seg sosiokulturelle erfaringer fra fortiden, mens nåtiden er basis for tolkning av nye erfaringer og inntrykk. Som et resultat av dette vil

det være noe individet mestrer godt, noe det behersker mindre godt og noe som individet kan, samt noe som må læres (Bakke & Tønnesen, 2007).

Lev Vygotskij la grunnlaget for det vi i dag kaller et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling (Säljö, 2013, s. 71). Han mente at om man fjerner språk, kommunikasjon og tenkning, fjerner man psykologiens viktigste forskningsobjekt og fører forskningen inn i en krise. I det sosiokulturelle perspektivet legges det vekt på at vi lærer gjennom å samarbeide med andre, og at deltakelse i ulike situasjoner bidrar til læring (Lave & Wenger i Säljö, 2013, s. 75). Mennesket kjennetegnes av at det benytter seg av høyere kognitive prosesser. Man kan anvende et symbolsk språk, analysere omverdenen, fantasere og tenke hypotetisk, planlegge og trekke konklusjoner og skape. Mennesket kan gjennom sin tilgang til språk dele kunnskaper med andre gjennom kommunikasjon.

### ***2.2.2 Medierende redskaper***

Vygotskij mente at for å forstå læring og utvikling må man nokså raskt forstå hvordan mennesker tar til seg og lærer seg å benytte kulturelle redskaper, både språklige og materielle redskaper. Et av begrepene han har brakt inn i den pedagogiske tenkningen er mediering. Det handler om at mennesket utvikler og benytter fysiske og tekniske redskaper. I et sosiokulturelt perspektiv er disse redskapene de intellektuelle og praktiske ressursene vi har tilgang til, og som vi bruker for å forstå omverdenen og for å handle (Dysthe, 2001, s. 46). Ulike redskaper medierer læring på ulike måter. Bøker og film kan være en informasjonskilde, mens notatbok og blyant er fysiske redskaper som medierer organisering og videreutvikling av innhold eller egne tanker (Dysthe, 2001, s. 46). I sosiokulturell læringsteori er man opptatt av samspillet mellom redskap og den lærende.

Man formes som et sosiokulturelt vesen ved å tilegne seg og å bruke medierende redskaper (Säljö, 2013, s.74). Det å appropriere<sup>1</sup> er den sosiokulturelle metaforen for læring, hvor man å appropriere disse redskapene ofte kan være en langsom prosess og noe vi ikke behersker fullt ut. Vi kan likevel hele tiden lære oss nye ting og hvordan disse ulike redskapene kan brukes. Denne approprieringsprosessen kan pågå hele livet og kunnskapen vil på denne måten hele tiden være i utvikling. Vi approprierer andres innsikter og erfaringer når vi kommuniserer med andre, og vi kan bruke disse redskapene i kommunikasjonen for at læring skal kunne skje

---

<sup>1</sup> Å tilegne seg og å benytte (Säljö, 2013)

(Säljö, 2013, s. 74).

### ***2.2.3 Den proksimale utviklingssonen***

Det at man har noe man mestrer godt, noe man behersker mindre godt, noe man kan, samt noe som må læres drar oss videre til Vygotskijs term om den proksimale utviklingssonen som tar for seg det forholdet at det finnes noe individet ikke mestrer, men som ligger innenfor rekkevidde (Säljö, 2002, i Bakke & Tønnesen, 2007, s. 38). En rekke begreper innenfor sosiokulturell teori tar for seg forholdet mellom utvikling, læring og undervisning, hvor et sentralt begrep er mediert handling. Det er sentralt på grunn av at det utgjør en naturlig forbindelse mellom tankene, de redskapene vi benytter, og kulturen. Innenfor sosiokulturell teori er språket såpass viktig at det er betraktet som «verktøyet til alle andre verktøy». Vi er i vårt daglige liv omgitt av ulike verktøy, eller redskaper, og vi bruker dem hele tiden selv om vi kanskje ikke tenker over det. I klasserommet finner vi mange ulike redskaper som vil gjøre det mulig for oss å gjennomføre oppgaver. Som mennesker bruker vi mediert handling for å få kontroll på omgivelsene våre, som igjen påvirker oss. Det er en vekselvirkning mellom oss og omgivelsene, hvor vi medierer omgivelsene og hvor de igjen påvirker oss. Mange av disse kulturelle redskapene har sine røtter i klasserommet og skolen som institusjon (Gudmundsdottir, 2004, s. 25–26)

Ideen om hvordan vi approprierer medierende redskaper er nært knyttet til den proksimale utviklingssonen. Det handler i korte trekk om potensialet for utvikling som ligger mellom hva den lærende kan greie på egenhånd, og det den lærende kan få til med støtte fra en annen. Ideen om utviklingssonen illustrerer hvordan vi er avhengig av støtte fra det Vygotskij kaller en mer kapabel partner, for å greie noe (Säljö, 2013, s.75). En som har mer kunnskap enn den lærende støtter dens tenkning gjennom å si «hva kommer nå?» - eller på andre måter. I litteraturen brukes begrepet stillasbygging for å illustrere hvordan denne støtten skjer. Stillaset kan fjernes gradvis når den lærende behersker den aktuelle ferdigheten og hvor den lærende til slutt ikke trenger støtten i det hele tatt. Den sosiale stillasbyggingen innebærer aktiv kunnskapskonstruksjon ved hjelp av problemløsning, veiledning, modellering, oppmuntring og tilbakemeldinger (Dysthe, 2001, s. 51). Alle som skal lære noe trenger støtte, men stillasmetaforen kan også ha sine utfordringer. For det første utgjør ideen om den proksimale sonen og stillaset at den som skal lære er mottakelig for støtte i form av instruksjon og undervisning. Den som lærer vekk må bruke de kunnskapene den lærende allerede sitter inne

med, og bygge videre på dette. Det fordrer at undervisningen som skal ligge til grunn for utviklingen må ha ulike strategier for gitte situasjoner. Det kan være vanskelig å skille mellom støtte og konflikt, og samarbeid og konfrontasjon. Kommunikasjonsprosessen knyttet til dette kan være en utfordring. Det kan oppstå spenning i møte mellom ulike ytringer (Dysthe, 2001, s. 80).

For å oppsummere sier Vygotskij at det som blir våre kunnskaper, approprierer vi ved å kommunisere med andre. Vi kan finne støtte i de som kan mer enn oss og gjennom medierende redskaper kan vi ta til oss ny kunnskap og bearbeide og utvikle den. I det sosiokulturelle perspektivet fremheves det dermed at vi lærer gjennom å kommunisere med andre, gjennom samtale, dialog og samarbeid. Vi kan si at det grunnleggende synet på læring er at dette skjer gjennom deltakelse i ulike situasjoner, der man litt etter litt tilegner seg erfaringer som danner kunnskap.

#### **2.2.4 Teorier om læring**

Lyngsnes og Rismark (2016, s. 72) refererer til Tharp og Gallimore som trekker frem seks måter å assistere læring på i den proksimale utviklingssonen. Den første er *modellering* hvor en går foran som et eksempel og viser hvordan noe skal gjøres til den lærende. Om imitasjon skal finne sted avhenger det ofte av relasjon mellom de som lærer vekk og de som lærer og det skjer gjennom sosial samhandling. *Forsterking* er det neste punktet, hvor det innebærer å gi positiv eller negativ forsterkning etter at noe er utført. Det å gi ros er et eksempel på en positiv forsterkning, hvor man får oppmerksomhet for læringsarbeidet, som igjen kan bidra til økt motivasjon for læring. I samme gaten finner vi *tilbakemeldinger* som handler om å gi respons på noe. *Instruksjon* trekkes også frem som en viktig del av assistert læring, hvor mennesker kan fortelle hverandre hvordan noe skal gjøres, noe som bidrar til å regulere oppførsel og å hjelpe til med oppgaveløsning. Det å *stille spørsmål* vil også være viktig. Det trenger ikke alltid å være vurderende spørsmål som krever faktasvar, men også assisterende spørsmål som skaper en mental aktivitet hos den lærende. Det siste punktet er *kognitiv strukturering* hvor man assisterer gjennom forklaringer og innspill som strukturerer den lærendes tanker. Det bidrar til at den som lærer kan finne frem til strategier som egner seg til ulike formål.

## 2.3 Musikkfaget i skolen

### 2.3.1 Musikkfagets historie

Ved de første lærerutdanningene skulle alle lærerstudenter ha to-tre timer sangundervisning og tre-fire timer orgelspill i uken. Sang og orgelspill var vesentlig fordi de fremtidige lærerne skulle kunne lede sangen i de lokale kirkene (Angelo, 2017a, s. 116). Læreren i bygda skulle altså både kunne synge, akkompagnere og lede korsang. Mange av de som underviste musikk var teologer, altså verken musikere eller musikk lærere. I virkeligheten ble nok sangfaget, etter hvert musikkfaget i lærerutdanningene forvaltet nokså forskjellig, og spørreundersøkelser blant lærere på 1950-tallet utpekte sang som et fag mange lærere opplevde det problematisk å undervise i. Det ble opprettet både statlige og private kurs for å bøte på dette, og et særlig betydningsfullt tiltak var opprettelsen av musikklinjen ved Bergen lærerhøgskole i 1958 (Jørgensen, 2001, s.107). Utviklingen av musikkfaget i grunnskolelærerutdanningen har til dels fulgt utviklingen av musikkfaget i skolen, blant annet gjennom å i 1965 erstatte faget «sang» med faget «musikk lære» i lærerutdanningen. Parallelt med grunnskolelærerutdanningene ble det utover på 1970-tallet også mulig å ta grunnskolekurs i musikk ved flere musikkonservatorier (Angelo, 2017a, s.117).

Jon Helge Sætre (2014) har i sitt doktorgradsarbeid undersøkt hva slags fag musikkfaget er, og hva som vektlegges i musikkundervisningen. Hans funn viser at musikkfaget i grunnskolelærerutdanningen står i spenn mellom ulike tradisjoner og forventninger. Strukturelt og i planverkene fremstilles faget som bygd på en vestlig konservatorietradisjon, mens det i praksis er sjangrene pop og rock som vektlegges i størst grad. I 2014 manglet over halvparten av dem som underviser i faget musikk i grunnskolen, formell musikkutdanning (Statistisk Sentralbyrå, 2014), og Sætres arbeid peker på behov for å drøfte hva slags fag musikkfaget skal være i grunnskolelærerutdanningen, og hva slags oppgaver og kompetanse lærerutdannerne i faget skal ha.

Lærerstudenter som opplever musikk som en del av hverdagen i studiene, vil forhåpentligvis også bidra til at musikk fortsatt blir del av hverdagen i skolen, altså del av skolekulturen, og ikke bare noe en holder på med i musikktime. Angelo (2017a) påpeker at musikkfaget i skole og lærerutdanning er noe langt mer enn et fag, men det behøves først som et fag, med solide fagseksjoner og tilstrekkelige ressurser, for så å kunne bli noe mer i utdanningskulturen som helhet. Lærerutdannerne er selv i hovedsak utøvende og skapende musikere, men i høgskolene og ved universitetene møter de også økende krav til forskning og publisering.

Angelo (2017a, s.117) referer til Sæthres arbeid hvor han trekker frem kutt i undervisningstid ved grunnskolelærerutdanningene og et stort antall studenter med begrenset formell kunnskap som sentrale utfordringer. I følge Angelo (2017a, s.118) er læreplanen i musikk i dag svært ambisiøs, noe som også krever at musikk læreren har god kunnskap innen mange områder.

### ***2.3.2 Musikkopplæring ved grunnskolelærerutdanningene***

Det er en sterk tradisjon med «mesterlæring» i musikkfaget ved høyskoler og universiteter. Dette er en produktorientert læring, hvor undervisningen har foregått ved at en-til-en-undervisning, hvor en mester har overført sine kunnskaper og ferdigheter til en student. Eksamensformen har også gjerne vært individuell. Denne undervisningsformen har trolig passet godt i opplæringen i klaver, fiolin og klassisk sang, men dette solistpreget ser vi mindre og mindre av blant annet ved at flere sjangere er «tillatt» ved institusjonene. Spiller man klassisk piano eller fiolin, er repertoaret som nevnt gjerne solistisk og sangere har ofte solostemmer. Spiller man derimot elgitar eller slagverk er man gjerne avhengig av flere støttespillere (Bøe, 2005, s. 102).

Studenter uttrykker ofte at de gruer seg til egne undervisningsforløp i praksisfeltet. De er ofte usikre på om elever synes de har gode og morsomme opplegg når de skal undervise (Bøe, 2005, s. 37). Mange høyskolelærere ønsker å bidra med en praksisnær undervisning, men Angelo (2017a) stiller spørsmål til hvordan lærerutdannere skal balansere krav til utøving og skaping av musikk og til det økende kravet om akademisk forskning. Ansatte ved høyskoler og universiteter som mangler grunnskoleerfaring, kan komme tettere inn i dette samspillet gjennom hospitering i skolen, eller ved å forske direkte i klasserommet (Bøe, 2005, s. 23).

### ***2.3.3 Musikkfaget i grunnskolen***

Kjerneelementene i musikkfaget deler musikkfaget inn i fire hovedområder; utøve musikk, lage musikk, oppleve musikk og kulturforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er ut fra disse hovedområdene kompetansemålene i faget blir definert. Læreplanen gir noen retningslinjer for hvordan man skal jobbe med de ulike delene av musikkfaget. *Å utøve musikk* består av det praktiske arbeidet med musikken hvor elevene skal oppleve musikk gjennom å spille på ulike instrumenter, synge og danse. Hovedområdene innenfor å utøve musikk, og det som arbeides med på dette punktet er musikalsk kommunikasjon, samhandling, formidling og

øving. Musikkens grunnelementer, som puls, tempo, rytme, klang, melodi, dynamikk med mer er også sentrale i arbeidet med denne delen av musikkfaget og skal bidra til at elevene jobber med kreative prosesser. Det å *lage musikk* handler om utvikling av kreativitet og skapende evner. Elevene benytter eksperimentering og utforskning som arbeidsmetoder i denne delen av faget, og arbeider med å sette sammen egne musikalske uttrykk. Det å *oppleve musikk* handler om å lytte aktivt og sansende og at elevene skal lære å reflektere rundt funksjonen av musikken de hører. Det siste punktet handler om *kulturforståelse* og hvordan sangen og musikken har betydning i den kulturen den springer ut av. Det kan handle om musikk elevene lager eller utøver, men også musikk de opplever. Musikk kan være påvirket av eller et uttrykk for samfunnsmessige forhold. Meningen av musikken skapes når musikk brukes i sosiale sammenhenger som i sosiale hendelser og ritualer (Utdanningsdirektoratet, 2020).

#### **2.3.4 Musikk lærerrollen**

Det å være musikk lærer innebærer mange ulike roller. Det handler blant annet om å være musiker, lærer, entertainer, akkompagnatør, dirigent og komponist. Som musikk lærer har egne oppfatninger av rollen en stor betydning for blant annet valg av repertoar, hvordan de vurderer kvalitet og hvilken kunnskapsutvikling elevene tilbys (Angelo & Sæther, 2017, s.182). Musikk lærere har gjerne bakgrunn fra egen musikkutøvelse, som for eksempel fra kor, korps, band, eneundervisning eller fra grupper i kulturskolen. Musikk læreren har selv møtt musikk lærere i ulike roller som kan ha vært både gode og dårlige rollemodeller. Dette kan ha hatt betydning for hvordan man selv definerer sin rolle som musikk lærer. Roller utvikles ut fra hvem du er, og hva du er opptatt av. I et sosiologisk perspektiv er den menneskelige egenskapen formet av de sosiale påvirkningene, som vil si erfaringer fra oppvekst, utdanning og andre samfunnsmessige betingelser. Musikk lærerens opplevelse av egen ekspertise henger blant annet sammen med musikk lærerens habitus. Ens ervervede egenskaper og innebygde disposisjoner vil ha betydning for hvordan lærerrollen utvikles (Angelo & Sæther, 2017, s.182).

#### **2.3.5 Musikkutdanning og profesjon**

En profesjonsutøver har tilegnet seg kunnskap gjennom en bestemt utdanning. Kunnskapen



profesjonsutøveren har tilegnet seg er av teoretisk og vitenskapelig art, samt med elementer fra praksis (Varkøy, 2017, s. 100). Det å omtale eller bestemme musikkpedagogiske utdanning som profesjonsutdanning vil kunne heve yrkesgruppens status og stilling. Det vil også bidra til økt kvalitet på den musikkpedagogiske utdanningen ved at profesjonstenkningen stimulere diskusjoner om hva det vil si å bedrive profesjonell musikkpedagogisk utdanning (Varkøy, 2017, s. 99).

En musikk lærers profesjonsforståelse handler om identitet og kunnskap knyttet til rolleforståelsen (Angelo & Sæther, 2017, s. 167). Musikk lærerrollen kan utøves og oppfattes på ulike måter hvor forventningene kan komme fra kolleger, skolemiljøet, elever, foreldre og fra læreren selv. Profesjonsforståelsen handler om musikk lærerens profesjonelle utvikling, og hvordan de lærer seg og lære, samt hvordan de tar i bruk kunnskapen de sitter inne med for å støtte elevenes læring. Med utgangspunkt i Vygotskys tanker og ideer om sosiokulturell teori kan utdanning av lærere forstås som situert læring. Det vil innebære at lærerstudentene approprierer egne meninger til innholdet ved hjelp av ulike redskaper. Situert læring innebærer læring tett opp til situasjonen den inngår i som vil si at tanker, følelser og personens vilje er nært knyttet til handlinger og også lærerens profesjonelle utvikling (Postholm & Rokkones, 2012).

### ***2.3.6 Klasseledelse i musikk***

Nielsen (i Fossum, 2015, s. 156) hevder at musikkfagets kunnskapsbasis består av både en «ars-dimensjon» og en «scientia-dimensjon», hvor ars-dimensjonen omfatter menneskets umiddelbare, sansemessige kontakt med musikken, mens scientia-dimensjonen handler om de intellektuelle og språklige sidene av kunnskapsområdet musikk. Ars-dimensjonen dreier seg om den kunstneriske siden av musikkfaget; den estetiske opplevelsesdimensjonen ved musikken og den praktiske omgangen med den. Scientia-dimensjonen innebærer språkliggjort erkjennelse, refleksjon og teori (Fossum, 2015, s. 156). Klasseledelse i musikk er nær knyttet til både musikalske og metodiske ferdigheter hos læreren. Som musikk lærer må kunne beherske egen stemme og diverse instrumenter samtidig som man skal ha pedagogisk og metodisk kunnskap om hvordan man skal formidle faget til ulike klassetrinn. Som klasseleder i musikkfaget må man vite hvordan man kan få elevene til å spille mest mulig problemfritt, noe som forutsetter at man vet nøyaktig hvilke problemer elevene kan ha med å lære ulike ferdigheter. Om man kan tilrettelegge for dette vil det gi elevene mulighet for mestring,

samhold og følelsesmessige opplevelser gjennom de musikalske aktivitetene de får være med på (Fossum, 2015, s. 158).

Fossum referer til Ogden hvor han trekker frem at det å tilrettelegge for at elevene opplever mestring, er et sentralt aspekt ved klasseledelse. Ikke minst burde man som klasseleder i musikkfaget ta hensyn til dette aspektet, siden faget i så stor grad handler om følelser og identitet, og at faget gjerne har aktiviteter som umiddelbart er synlig og hørbare for de andre i klassen. Faste ritualer i begynnelsen og avslutningen av timer, samt ved overganger mellom læringsaktiviteter handler om dramaturgi og regi. Det gjør også oppsummering av timens innhold i slutten av en time (Fossum, 2015, s. 159).

Som klasseleder i musikkfaget bør man også skape en naturlig ramme som elevene kan føye seg inn i, hvor musikken selv skal gi rom til alle elevene. (Fossum, 2015, s. 160). Hvordan musikkundervisningen i skolen skal foregå baserer seg både på elevene og på musikk lærerens forutsetninger. Det er læreren som har ansvaret for musikkundervisningen, og de kunnskapene, ferdighetene og holdningene hun eller han bringer med seg vil være avgjørende for hvordan musikkundervisningen blir (Angelo & Sæther, 2017). Musikkturen kan være en sårbar situasjon for elevene og det vil være musikk lærerens jobb å tilrettelegge for at elevene opplever mestring i faget (Fossum, 2015, s. 160).

Som musikk lærer vil det også være viktig å ikke bare se det som skjer i øyeblikket, men også se en elevs potensiale. Vygotskys tenkning om den nærmeste utviklingssonen finner vi også igjen i musikkfaget. Språket er sentralt for klasseledelse i musikk, hvor språket er et redskap i elevenes utviklingsprosess. Elevene skal kunne bruke ulike faglige begreper og læreren står derfor til ansvar for at elevene skal utvikle et reflektert fagspråk. Dette kan skje gjennom samtale og diskusjon rundt musikalske aktiviteter (Fossum, 2015, s. 163).

## **2.4 Klasseledelse**

Om en setter klasseledelse i et historisk perspektiv handlet det tidligere i stor grad om disiplin og om at elevene skulle høre etter og følge beskjeder fra læreren. I dag handler det mer om atferdsregulering. Dersom det er lite problematferd i en klasse øker dette mulighetene for skolefaglig og sosial læring (Briseid, 2013, s. 23). Klasseledelse handler ikke kun om å regulere atferd, men først og fremst handler det om elevenes læring og utvikling. Dette gjøres gjennom å tilrettelegge for læring og organisere læringsarbeidet ut fra hvert enkelt fag.

Som nevnt i innledningen viser Nordenbo mfl. (2008) til tre hovedelementer som bidrar til faglig og sosial læring i skolen. Gjennom en inkluderende, trygg og vennlig kultur kan man få et positivt læringsmiljø. Et godt læringsmiljø fordrer at læreren etablerer og opprettholder arbeidsro, hvor målet er at hovedaktiviteten i klasserommet er ulike læringsaktiviteter, og ikke bråk og uro. Om man kan opprettholde arbeidsro og skape et inkluderende arbeidsmiljø som bidrar til arbeidsinnsats hos elevene er man en god leder og lærer (Ogden, 2004). Det å ha god struktur på undervisningen og at læreren skal stimulere arbeidsinnsatsen hos elevene fremmer elevenes innsats (Nordahl, 2012, s.14). Dette skjer ved at læreren setter konkrete mål og har forventinger til elevene når det kommer til arbeidsinnsats, atferd og læring, og at man gir tilbakemeldinger og anerkjenner elevene og at man velger læringsaktiviteter som kan realisere målene for undervisningen.

#### ***2.4.1 Klasselederens kompetanser***

For å definere hva kompetanse er har jeg valgt å bruke en rapport av Hagen og Skule (2004), hvor de definerer at kompetanse omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver. Kompetanseutvikling brukes om å tilegne seg ny kompetanse og omfatter både formell utdanning, opplæring utenfor utdanningssystemet og uformell læring gjennom det daglige arbeidet.

En stor del av det å være klasseleder handler ikke bare om å kunne fagstoffet og ha gode kunnskaper i faget man underviser i, men man må også kunne lede undervisningen og ha en god relasjon til elevene. Nordahl (2012, s.17) trekker frem at gode forutsetninger for læring oppstår når både ledelse og fagkompetanse er på plass hos læreren.

Relasjon til elevene trekkes frem som en viktig del av det å være en god klasseleder. I undervisningen har man som lærer en interaksjon med elevene hvor læring skjer når elevene er aktivt med i undervisningen. Forholdet mellom lærer og elever er altså en avgjørende dimensjon i klasseledelse. Ved fokus på gode relasjoner til sine elever får man gode forutsetninger for å lede undervisningen. Elevene må ha opplevelsen av å bli respektert, sett og hørt hvor læreren tar hensyn til elevenes ønsker og behov. Om man har gode forhold til sine elever opplever man mindre uro i undervisningen og elever som har bedre arbeidsinnsats (Nordahl, 2012, s. 14).

### **2.4.2 Struktur ved klasseledelse**

Det å ha en plan på hvordan man skal strukturere undervisningen kan være avgjørende for hvordan timene utarter seg. Hovedelementer som inngår i struktur er oppstart av timer, overganger i undervisningen og avslutning av timer (Nordahl, 2012, s. 48). Innenfor disse inngår blant annet det å være tydelig i oppstarten av undervisningen, ved å være til stede når timen begynner og hilse på elevene når du møter de første gang i løpet av dagen. Det vil også være viktig å fortelle elevene hva undervisningsøkten innebærer, og hva de skal arbeide med. Det skal også se ut som at du har lyst til og ser frem til å undervise. Gjennom undervisningsøkten vil det også være fordelaktig å variere undervisningen og iverksette nye aktiviteter på en ryddig måte uten at det stjeler for mye av tiden. Det å ha kontroll på disse overgangene og være effektiv ved aktivitetsskift så elevene ikke bruker overgangene som pauser vil være viktig som klasseleder. Overgangene mellom aktiviteter i timen kan raskt føre til bråk og uro, noe Nordahl, Sundsdal og Øksnes er enige i (Stray & Sætra, 2018, s.19), men Nordahl mener imidlertid at all bråk og uro burde unngås så langt det er mulig, da det er en tidstyv som kommer i veien for skolefaglig undervisning. Sundsdal og Øksnes derimot, oppfatter bråk og uro som et sosialt samspill og et uttrykk for en demokratisk praksis hvor elevene har mulighet for å bli sett og hørt, og at det kan være en positiv åpning til sosialt samspill. Stray og Sætra diskuterer de to sidene ved saken, og kommer frem til at kunsten vil være å kunne kombinere begge deler (Stray & Sætra, 2018). Når det kommer til å avslutte en undervisningsøkt skal læreren avslutte timen, gjerne ved en oppsummering av det faglige innholdet i økten og en repetisjon av det viktigste fra timen. Her kan det være fint med en dialog med elevene om hva de har lært og en mulighet for elevene å si noe om hvordan timen oppleves for dem (Nordahl, 2012, s. 48).

### **2.4.3 Klasselederrollen i dag**

Tidligere hevdet lærerne sin legitimitet og autonomi i undervisningen ut fra autoriteten i lærerjobben (Nordahl, 2012, s. 56). Som nevnt tidligere var noe av det viktigste i lærerrollen å holde disiplin i klasserommet. *Classroom management* er en forskningstradisjon hvor målet er å skape arbeidsro og minimere forstyrrelser og bortkastet tid, så elevene får mer tid til å lære. I denne forståelsen handler det om å hjelpe elevene å tolke bestemte situasjoner på en tydelig måte og handle deretter. Klare regler, belønning av ønsket atferd og reaksjoner mot regelbrytende atferd er relevant (Briseid, 2013, s. 25). Det er mange måter å være klasseleder

på og en annen forskningstradisjon jeg ønsker å trekke frem, som kanskje vil være mer relevant i dag, er *teacher effectiveness* hvor man har fokus på lærerhandlinger som fører til læring hos elevene. Det handler mye om det organisatoriske og at man som lærer må ha struktur, som blant annet handler om å gi elevene klare mål, og gi de sammenheng mellom mål, innhold og metoder. Undervisningen bør være variert og ta hensyn til elevenes forskjellige utfordringer, både kulturelle, personlige og sosiale. Det elevene skal lære bør relateres til fagstoff de tidligere har lært. Læringsmiljøet er også avhengig av at læreren skaper et omsorgsfullt miljø som aktivt involverer elevene, hvor bruk av elev-feedback kan ha en positiv innvirkning på elevenes læring (Briseid, 2013, s. 31).

Som klasseleder skal læreren ta beslutninger og stille krav til elevene, samt etablere og opprettholde en god relasjon til elevene og formidle kunnskap. Gode lærere er gode ledere som tar ansvar overfor undervisningen og klassen. Læreren skal fremstå som en leder og trygg voksenperson (Nordahl, 2012, s. 57).

#### ***2.4.4 Utvikling av klasseledelse***

Klasseledelse er et sentralt tema i den nye grunnskolelærerutdanningen. Christensen og Ulleberg (2015) legger vekt på tre sentrale komponenter for klasseledelse. Den første komponenten gjelder faglig, fagdidaktisk og didaktisk kompetanse. Det andre punktet handler om at læreren må ha relasjonell kompetanse og kunnskap om kommunikasjon. Den siste komponenten er en analytisk kompetanse. Sistnevnte må utvikles i et faglig fellesskap og utvikles knyttet til fagdidaktikk, hvor vi må stille spørsmål og diskutere hvilken forståelse vi har av kunnskap og læring i faget. Det analytiske perspektivet går på relasjoner til elever, grupper og klasser, og vi må forstå kommunikasjonen som foregår mellom dem, og mellom oss og dem (Christensen & Ulleberg, 2015, s. 15). Om man ønsker å videreutvikle sin pedagogiske praksis må man være villig til å analysere egen undervisning. Alle lærere har sine sterke og svake sider når det kommer til klasseledelse, og det er hensiktsmessig å analysere disse sammen med andre lærere. Man må være oppmerksomme på å studere sin egen undervisning og man kan på denne måten forbedre undervisningen og læringsmiljøet med hensyn til elevenes utvikling og læring (Nordahl, 2012, s. 43).

#### ***2.4.5 Trygg klasseledelse***

Lærerens trygghet i å lede klassen skaper forutsetninger for konsentrasjon om undervisningen ved at læreren klarer å opprette ro i klassen. Om læreren evner å bruke relasjon i undervisningen kan man i større grad fange elevenes oppmerksomhet, og engasjementet for læringsaktivitetene stiger. Det bidrar også til at lærerne føler seg tryggere i sin klasseledelse. Som en trygg klasseleder greier man å vise elevene at man trives i undervisningssituasjonen og man viser gjerne engasjement både for faget og undervisningen (Holten, 2011, s. 38–39). Selv om relasjon til elevene er viktig vil man også ha det faglige ansvaret (Holten, 2011). I musikkfaget vil økende nivå i musikalsk utøvelse kunne bidra til mestringsfølelse og trygghet i musikk lærerrollen (Angelo & Sæther, 2017). Som lærer beholder man ansvaret og ledelsen, men i stedet for å fremtre som ekspert kan man dra inn relasjon og elevene og læreren kan sammen påvirke det som skjer i læringsprosessen. Læreren må kjenne seg selv og sin rolle for å kunne tilpasse væremåten i møte med hver enkelt elev og elevenes ulike utfordringer. Om man byr på seg selv og utstråler varme og engasjement vil man framstå som en trygg klasseleder (Holten, 2011).

#### ***2.4.6 Klasseledelse i lærerutdanningen***

Forskning har bidratt til en ny forståelse av lærerrollen, der læreren skal stå i tett relasjon til elevene gjennom læringsprosessene. Det har ført til en bearbeiding og endring av innholdet i lærerutdanningen. Lærerutdanningen har til hensikt å gi læreren kunnskap om håndverket og kompetanse innen organisering av arbeidet og planlegging for fremdriften av undervisningen (Holten, 2011, s. 40). I utdanningen skal studentene utvikle sin selvstendighet til å gå inn i læreryrket gjennom det overordnede profesjonsfaget pedagogikk og elevkunnskap, hvor faget skal gi studentene en forståelse av spenningene som finnes i læreryrket. Elevenes læring står sentralt i faget, og lærerne skal lære seg å undervise slik at alle de ulike elevene støttes i sin faglige og sosiale læring. Det store spriket i elevgruppen utgjør en utfordring med tanke på hvordan lærerstudenten skal forberedes til å kunne observere, vurdere, finne kunnskapsmål, veilede og gi omsorg til en hel klasse, i tillegg til at elevene skal motiveres for undervisningen (Holten, 2011, s. 40). Den teoretiske forståelsen av hva god praksis er tilegner man seg som student gjennom forelesninger og litteratur, mens man i klasserommet høster erfaring. I praksisperiodene får studentene oppleve hvordan det er å være foran elevene i en undervisningssituasjon.

Lærerarbeidet er en del av lærerens person, og det er i relasjon til elevene at personlighet

utfordres. Holten (2011) mener at bevissthet om betydningen av relasjonen i læring bør være en bærebjelke i lærerutdanningen, både gjennom teoretisk undervisning og i praksisperiodene og han mener relasjonelle forhold bør drøftes og reflekteres rundt både før, under og etter praksisperiodene. Studentenes bevissthet om hva som kjennetegner den positive relasjonen vil forberede dem før praksis, øke bevisstheten om hva som skjer når de går inn i reelle møter med elevene, og er et godt utgangspunkt for refleksjon etter de reelle møtene. Gjennom kunnskap om disse forholdene, og forståelse og refleksjon kan praksisperiodene gi verdifull erfaring til relasjonen i undervisningen, som studenten kan bygge videre på som profesjonell lærer (Holten, 2011, s. 41).

## **2.5 Praksis**

Lærerstudenter møter både teori og praksis. Helt siden de første lærerseminariene ble opprettet i 1826 har lærerutdanning i Norge inneholdt en teoretisk del og en praktisk del. Teoretisk og praktisk kvalifisering skal bidra til å sikre profesjonskompetanse som lærer (Nilssen & Klemp, 2014, s. 21). Studenter etterlyser stadig bedre sammenheng mellom pedagogikk, fagstudier og praksisopplæring. Nilssen og Klemp (2014) viser til Haug som beskriver denne sammenhengen som en kamp mellom profesjon og akademi, og hvor Darling-Hammond beskriver denne kampen som lærerutdanningens akilleshæl.

### ***2.5.1 Forholdet mellom utdanningssted og praksissted***

Allerede fra første semester er studentene på vei inn i rollen som profesjonell, med et tidlig press på en form for profesjonell tilnærming gjennom det integrerte læringsutdanningsprogrammet hvor studentene skal lære parallelt på to læringsarenaer, og hvor de får prøvd seg tidlig i yrket gjennom praksis. Man blir kastet rett inn i en lærerrolle, og for studentene er det viktig å bli tatt på alvor som voksen og som lærer (Nilssen & Klemp, 2014, s. 109).

Cecilie Flo Jahreies (2010) funn i sin doktorgradsavhandling sier det i lærerutdanningen er viktig å bygge en felles arena mellom utdanningsstedet og praksisstedet. Dette begrunnes blant annet med at de to arenaene har ulik orientering for det arbeidet de gjør. På studiestedet legges det vekt på didaktisk og pedagogisk betydning av teoretiske begreper. I praksis legges det vekt på metoder og teknikker for undervisning i klasserommet. Når studentene er på

høgskolen, lærer de om undervisning. Når de er i praksis, praktiserer de undervisning. Det er ikke nytt at man ønsker en lærerutdanning som integrerer teori og praksis i alle fag. Det ligger til selve profesjonen å være en god didaktiker som behersker integrasjon mellom det man leser og det man utfører. Skal lærerutdanningen styrkes, hevder Jahreie at aktivitetene på lærerstedet og i praksisskolene må kobles sterkere sammen, og det må utvikles en felles diskurs om lærerstudentenes læring, hvor ekspertisen fra begge steder verdsettes. Det er behov for at kunnskap overføres fra høgskole til grunnskole og motsatt.

### ***2.5.2 Forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen***

Nilssen og Klemp (2014) referer til Kvernbekk som mener det at teori kan overføres til praksis er en myte som bidrar til å opprettholde det mye omtalte gapet mellom de to delene av utdanninga. Når studenter ikke umiddelbart opplever at det de lærer i den teoretiske undervisningen kan brukes i praksis, minster teorien sin legitimitet. Fordi erfaringene studentene gjør i praksis er personlige, ofte følelsesmessige og en følge av aktiv deltakelse, vinner gjerne praksis over de teoretiske undervisningsøktene. Studentene kan gjennom skriving utvikle egen tenking, og Nilssen og Klemp mener at loggskriving derfor kan styrke refleksjonsnivået i praksisstudiene. En form for uformell tenkeskriving kan bidra til at studentene i større grad kan knytte sammenhenger mellom teori og praksis. Ved mange lærerutdanninger er det obligatorisk å skrive praksislogg. Ordningen er trygt fundert på sosiokulturell teori om sammenhengen mellom språk og tenkning, og at skriving har et fortrinn framfor muntlig dialog når det gjelder å støtte avansert refleksjon (Nilssen & Klemp, 2014, s. 28).

Det har vært spenninger mellom teori og praksis, mellom fag og pedagogikk, og mellom fag og fagdidaktikk. Spiralen av evalueringer og reformer kan tolkes som stadige forsøk på å avskaffe spenninger istedenfor å sette seg i stand til å leve med dem, og se dem som utviklende (Nilssen & Klemp, 2014, s. 39). Terum og Heggen (2010) finner at studenter gir en bedre helhetlig vurdering av utdanningen om de ser faglige sammenhenger i studiet. Det indikerer at et viktig grep for å arbeide med de ulike elementene i utdanningen vil være å utvikle møteplasser der det blir arbeidet systematisk med nettopp dette. Målet må være å utvikle arenaer som kan medvirke til å skape meningsfulle sammenhenger for både lærerutdannere og kommende lærere.



Lærerstudentene kan også være brobyggere til lærerutdanningen. Gjennom undervisning og deres egne studier i lærerutdanningen arbeider studentene med, og utvikler, analytisk kompetanse for å forstå hendelser og praksiser i skolen. Gjennom praksisperiodene får studentene mulighet til å anvende de pedagogisk-didaktiske kunnskapene de har opparbeidet seg, i møte med praktiske utfordringer i klasserommet og man kan dermed synliggjøre relevante kunnskaper fra utdanningen i situasjoner ved praksis (Høihilder, 2015, s. 16).

### ***2.5.3 Aktørposisjonen i praksis***

Enhver skole man er i praksis på har sin egne unike kultur, både sosialt og pedagogisk. Som student kan man oppleve store forskjeller når det gjelder skolens maktforhold, relasjoner på tvers av lærere og elever og arkitektoniske løsninger for å nevne noe (Høihilder, 2015). Det er derfor viktig at man som nye deltakere gjør seg kjent med de normene og reglene som gjelder for de aktuelle skolene i praksis. Å være en aktør innebærer å ta initiativ, søke etter muligheter, bruke sine egne personlige ressurser og ta ansvar for sin egen kompetanseutvikling. Det er en form for selvledelse og et uttrykk for egen evne og vilje til å ta medansvar for planlegging og gjennomføring. Å være engasjert, selvstendig og ansvarlig kan bidra til læring og egenutvikling. Aktørposisjonen innebærer at du som lærerstudent opplever at din stemme har betydning, at samarbeidet med praksisveilederen, medstudenter og øvrige ansatte på praksisskolen kan bidra til at du blir oppmerksom på flere aspekter ved læreryrket og skolen, og samtidig lære mer om ulike perspektiver som kan belyse den pedagogiske praksisen. Samtidig er man ikke overlatt til seg selv som student. Praksislæreren som skal være en faglig og personlig støttespiller som skal inspirere til å ta utfordringer og være en sparringspartner i læreprosessen frem til det å bli en dyktig lærer (Høihilder, 2015, s. 17).

### ***2.5.4 Refleksjon over praksis***

Det å reflektere hjelper oss å oppdage og gjenoppdage hva som fungerer og hva det er hensiktsmessig å bygge videre på. Å reflektere handler om ettertanke, og tenke tilbake på noe som har hendt eller noe som er sagt. Refleksjon er en nøkkel til endring, som krever tid (Holten, 2011). Å reflektere sammen med andre gjør at vi får mulighet til å se oss selv med deres øyne. Lærerhverdagen kan være travel, med store fagmengder, tidspress og at man til

enhver tid skal se hver enkelt elev i klassen. Forholdene i skolehverdagen oppleves kanskje så tidskrevende i seg selv, og kan være årsaken til at det ikke settes av nok tid til refleksjon. Gjennom refleksjon kan man i ettertid tenke tilbake på situasjoner som har hendt og tenke over hvordan man har handlet i hendelsesøyeblikket, og kanskje tenke ut andre måter å handle på til senere situasjoner som ikke er styrt av impulsive følelser, men som heller er rasjonelle handlinger som kan fungere bedre enn å handle i affekt (Holten, 2011, s. 49).

Det kan hende at man har hatt en forventning til læreryrket om at lærerens evne til profesjonell empati dukker opp av seg selv som en naturlig egenskap. Erfaringen viser at det ikke skjer for så mange. Læreren fortsetter ofte med gamle vaner og tradisjonelle væremåter som har blitt til rutiner. Forholdene må legges til rette for endring og utvikling, noe refleksjon alene og sammen med andre kan bidra til. Gjennom språket kan vi få en felles forståelse og vi kan sammen reflektere og skape endring. Det handler like mye om å se fremover som å se tilbake. Ved å reflektere over det som har vært, og se hva som har fungert bra og hva som ikke har fungert like bra kan man legge til rette for justering til det bedre og prøve ut det nye. På denne måten anvender vi refleksjonen aktivt for å bidra til en positiv utvikling (Holten, 2011, s.50).

### ***2.5.5 Praksissjokket***

Begrepet praksissjokk har tidvis vært brukt som en beskrivelse av hvordan nye lærere opplever møtet med skolen (Bergem, 2014). At overgangen fra utdanning til yrke kan oppleves vanskelig er tilfellet innenfor mange yrkesområder. Bergem (2014, s.283) refererer til Marget Buchmann som hevder at sosialiseringen til lærerrollen skjer i samspillet med kollegene på arbeidsplassen. Derfor er det viktig at skoleledelsen legger til rette for å sosialisere lærerne til å tenke og handle sammen. Kravet om nytenkning og utprøving av alternative arbeidsmetoder skal minne alle lærere om at all undervisning kan bli enda bedre. Buchmann er opptatt av at lærerne må beherske håndverket og oppfylle de forventningene om kvalitet i yrkesutøvelsen som er rådende både innenfor og utenfor profesjonen.

Lærerutdanningen sikter mot å gjøre studentene klare for flest mulige oppgaver og utfordringer som de vil møte som lærere i skolen. Erfaringene viser likevel at utdanningen ikke lykkes like godt på alle områder. Studentene hevder blant annet at de på visse områder stiller svakt faglig sett, at de lærer lite om hvordan de skal løse konflikter og motsetninger blant elevene, og at de får en liten hjelp til å håndtere skole-hjem-samarbeid (Bergem, 2014). Mange nyutdannede lærere opplever et praksissjokk når de står alene i klasserommet, og noen

velger å slutte etter det første året.

## **2.6 Profesjon og fellesskap**

Lærerutdanning har blitt en profesjonsutdanning hvor kjennetegnet på en profesjonsutdanning er en sammensatt kunnskapsbase med kompleks tilhørighet. Kunnskapsgrunnlaget i profesjonsutdanningen kan ifølge Sullivan (Havnes, 2014) forankres i tre kategorier av faglig fellesskap. Det dreier seg om fellesskap rundt intellektuell eller kognitiv kunnskap, at studentene lærer seg analytisk refleksjon, argumenter og forskning som utgjør fagfeltets vitenskapelige kunnskapsbase. Det neste punktet gjelder fellesskap rundt de praktiske ferdighetene, hvor studentene lærer ferdighetene til profesjonsutøverne ved å delta i imaginære eller praktiske situasjoner. Den siste kategorien er fellesskap rundt verdier og holdninger hvor studentene deler profesjonens verdigrunnlag gjennom å lære om dem og praktisere dem.

Profesjonsutvikling kan betraktes som et sosiokulturelt fellesskap som innebærer at utviklingen av profesjonsutøvere og profesjonen deler sine meningen om utviklingsforløpet innenfor praksisfellesskapet de deltar i. Grupper av profesjonelle defineres ofte som praksisfellesskap, fordi de viser flere indikatorer som gjensidige relasjoner, kontinuerlige bevegelser mellom det harmoniske og konfliktfulle og at man engasjerer seg i å gjøre ting sammen som bidrar til at det blir et fellesskap (Danielsen & Johansen, 2012, s. 10). Hamachek (i Postholm, 2013, s. 475) hevder at jo mer lærere vet om seg selv, jo mer vil deres personlige bestemmelser dreie seg om å undervise på en bedre måte. Det betyr at lærere bør prøve å forstå seg selv på best mulig vis. Innen profesjonell utvikling handler det om hvordan det er mulig å skape prosesser for refleksjon og utvikling som bidrar til å endre forståelser, holdninger og aktiviteter. I dette arbeidet behøver vi verktøy som støtter opp disse refleksjonsaktivitetene og som motiverer til endring (Smith & Ulvik, 2010, s. 95).

## 3. Metode

Vilhelm Aubert definerer metode som en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder (Bjørndal, 2017, s. 30). I dette kapittelet vil jeg begynne med å si noe om hva som kjennetegner kvalitativ metode og hvordan jeg gikk frem før, under og etter mitt intervju. Videre vil jeg gå inn på metoden for analyse og skrive litt om hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet mitt. Til slutt i kapittelet blir de forskningsetiske og vitenskapsteoretiske vurderingene gjennomgått. Problemstillingen i oppgaven dreier seg om studenters erfaringer og refleksjoner rundt klasseledelse i musikkfaget og hvordan de opparbeider seg kompetanse og kunnskaper knyttet til dette i praksis og på utdanningsinstitusjon. Jeg har derfor benyttet meg av et semistrukturert fokusgruppeintervju, for å få svar på problemstillingen og de ulike forskningsspørsmålene.

### 3.1 Kvalitativ metode

Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper metoder innenfor samfunnsvitenskapen: kvantitative og kvalitative metoder (Bjørndal, 2017, s. 30). Ved bruk av kvantitative metoder er man gjerne opptatt av presis tallfesting av data fra et stort utvalg mennesker, mens når en bruker kvalitative metoder er man mer interessert i en dypere forståelse av det som studeres, med utgangspunkt i et lite utvalg mennesker. Metodevalget innebærer at man tar et strategisk valg ut ifra hva som er fornuftig med tanke på det du ønsker å undersøke. Det innebærer at man vurderer hvilken metode som er mest hensiktsmessig, ut fra hvilken problemstilling du skal besvare (Bjørndal, 2017, s. 122). Innenfor den kvalitative metoden samler man inn data hvor informasjonen kan hentes fra blant annet intervjuer og observasjoner. Her kan man få et rikt datamateriale som gir dyptgående informasjon om de temaene man forsker på, som deretter må tolkes og analyseres av forskeren (Høgheim, 2020, s. 29).

### 3.2 Intervju som metode

Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18)

Samtalen er en grunnleggende form for menneskelig samspill. Mennesker snakker med

hverandre; de interagerer, stiller spørsmål og svarer på spørsmål. Gjennom samtaler lærer vi folk å kjenne, får vite noe om deres opplevelser, følelser, holdninger og den verden de lever i. Det kvalitative forskningsintervjuet bidrar til at man forstår verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden er et mål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Forståelsen av hva et intervju er, har røtter helt tilbake til antikken, der Sokrates´ dialoger hadde preg av det vi i dag forstår som et intervju. Det er først de siste tiårene at intervjuet er blitt brukt i en større utstrekning og har fått status som vitenskapelig metode (Bjørndal, 2017, s. 107). Intervjuet har den fordelen at det gir mulighet til å få øye på detaljer som ellers kunne blitt oversett, og til å forstå den intervjuedes perspektiv på en bedre måte. Samtalen er kanskje den beste måten å få ta del i noen andres tanker på. Intervjuet gir i større eller mindre grad mulighet for fleksibilitet, for å prøve ut forståelse og oppklare misforståelser. Ulempen er på den andre side at intervjuer kan kreve mye tid til forberedelser, gjennomføring og bearbeiding (Bjørndal, 2017, s. 107). Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt. Forskningsintervjuet er ikke en samtale mellom likeverdige deltakere, ettersom at det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Temaet for intervjuet gis av intervjueren, som også kritisk følger opp intervjupersonens svar på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015).

### ***3.2.1 Fokusgruppeintervju***

Jeg ønsker å gi et innblikk i hvordan studenter opplever opplæringen i tema klasseledelse i musikk, både ved utdanningsinstitusjon og i praksis. Det vil kunne gi en pekepinn på hvordan studenters erfaringer med denne tematikken er og mulighet for videre forskning i praksisfeltet og opplæringen på utdanningsinstitusjonen. For å finne ut av dette har jeg valgt å gjennomføre et fokusgruppeintervju. I et fokusgruppeintervju har man en gruppe informanter og en moderator som leder samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Som moderator legger man frem et emne eller tema av forskningsmessig interesse og lar gruppen komme med ulike synspunkter. Kunnskapen skapes i møte mellom forsker og forskningsdeltakere (Kvale & Brinkmann, 2015, s.117). I hverdagen samtaler vi hele tiden, og vi bruker språket til å kommunisere med hverandre. Samtalen kan imidlertid være om løst og fast, og dermed ikke fokusert mot spesifikke områder. I et forskningsintervju er intensjonen å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk, og det er vanligvis forskeren som leder an intervjuet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmål for sin studie. I et

fokusgruppeintervju er ikke forskeren like aktiv med å stille spørsmål som om man intervjuer en og en. Man ønsker at gruppen selv skal snakke mest mulig og at man leder dialogen inn på de ønskede temaene og at man tilrettelegger for en åpen atmosfære hvor informantene får lyst til å uttale seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127).

### ***3.2.2 Semistrukturert intervju***

Jeg har gjennomført et semistrukturert fokusgruppeintervju. I intervjuet ønsker man å høre ulike perspektiver innenfor ulike temaer, og gjennom intervjuet skapes det kunnskap i møte mellom forskeren og de intervjuedes synspunkt. Gjennom semistrukturerte intervju er målet å forstå deltakernes perspektiver hvor man som forsker gjerne har forslag til tema og spørsmål klare på forhånd, men som man ikke er opptatt av å stille i noen spesiell rekkefølge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Ved å benytte meg av et semistrukturert intervju kunne jeg sikre meg at jeg var innom de temaene og spørsmål jeg ville. Samtalen leder retningen på intervjuet, og spørsmålene stilles der det er naturlig å bringe de frem og man kan komme med spørsmål som ikke er konstruert på forhånd ut ifra hvor samtalen går. Som forsker er man også åpen for at deltakerne kan introdusere noen temaer en selv ikke hadde tenkt på i utgangspunktet. På denne måten foregår det en pendling mellom deduksjon og induksjon. Det vil si at med teorier og perspektiver fra forskeren og datamaterialet samlet inn fra deltakernes perspektiver veksler det hele tiden mellom teori og empiri hvor begge parter i intervjuet forsøker å forstå og oppleve mening i det som blir sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Intervjuformen er relativt løs, og formålet vil være å få frem rikholdig informasjon av en sak (Bjørndal, 2017, s.109).

### ***3.2.3 Intervjuguide***

Gjennomføringen av et semistrukturert intervju innebærer spørsmål som hjelper forskeren til å forstå (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). En intervjuguide er en mer eller mindre detaljert oversikt over temaer og eller spørsmål som skal tas opp i løpet av et intervju (Bjørndal, 2017, s. 109). For min del utformet jeg tre hovedtema på forhånd med tilhørende spørsmål. De tre hovedtemaene var klasseledelse, musikk og praksis. Ved bruk av intervjuguide (vedlegg III) sikret jeg meg at vi kom innom de temaene jeg ønsket. Når man gjennomfører et semistrukturert fokusgruppeintervju ligger det stor grad av fleksibilitet, da dialogen blant

deltakerne styrer hvor samtalen går. Intervjuet inneholder også vanligvis et betydelig antall oppfølgings spørsmål. Gjennom semistrukturerte intervju prøver man å balansere hensynet mellom det å være åpen for ulike typer informasjon og samtidig sikre at man får svar på sentrale spørsmål innenfor bestemte temaer. Ved å bruke intervjuguiden sikrer man seg nettopp dette.

### ***3.2.4 Forberedelser til intervju***

Forskningsintervjuets struktur er likt den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Hvordan intervjuet forløper er blant annet avhengig av forberedelsene før intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). I forberedelsene til intervjuet benyttet jeg meg av Elton Mayos intervjumetode med seks punkter (i Kvale & Brinkmann, 2015, s.64). Det første punktet handler om at man skal rette sin fulle oppmerksomhet mot informanten, og at man også skal gjøre det klart at du gjør det. Punkt to handler om å lytte, ikke snakke. Det tredje punktet handler om at man ikke skal gi råd til informanten og ikke argumentere. Punkt fire handler om at man skal lytte til hva informanten ønsker, og ikke ønsker, å si. Det femte punktet dreier seg om at du, samtidig som du lytter, foretar deg en foreløpig kartlegging av de mønstrene du står overfor. For å teste dette burde man sammenfatte det som har blitt sagt fra tid til annen og be om kommentarer som «er det det du forteller meg?». Dette må gjøres med forsiktighet, så man ikke forvrenger eller tilføyer noe. Det sjette og siste punktet gjelder at man skal huske på at det som blir sagt skal betraktes som noe som er sagt i fortrolighet.

For å forberede meg til selve intervjuet har jeg i samarbeid med min veileder diskutert mulige måter å stille spørsmål på. Jeg har deretter utarbeidet flere utkast til intervjuguide, som har blitt justert underveis. Intervjuguiden har blitt revidert etter testintervju jeg har gjennomført på mine medstudenter, hvor jeg har hatt fokus på Mayos seks punkter for hvordan å gjennomføre intervju. Et intervju følger ikke nødvendigvis regelstyrte trinn og metoder, men det å intervjuer avhenger av intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger. Man lærer seg intervjuferdighetene ved å intervjuer. Intervjuets kvalitet måles ut fra styrken og verdien av den kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36), og derfor har det vært viktig for meg å stille så forberedt til intervjuet som mulig. Under testintervjuene tok jeg også lydopptak for å evaluere meg selv. Jeg ble oppmerksom på at jeg noen ganger kunne stille noen ledende spørsmål, og har øvd meg på å unngå dette. Med tilbakemeldinger fra

medstudenter og veileder samt å øve på intervjusituasjonen følte jeg meg trygg under selve datainnsamlingen og jeg opplevde at jeg kunne være fleksibel i større grad når det gjaldt hvilke spørsmål jeg stilte under intervjuet.

### **3.3 Informantutvalg**

I dette masterarbeidet forsøker jeg å finne ut hvordan grunnskolelærerstudenter med musikk som fag opplever klasseledelse i faget og opplæringen rundt tematikken. Derfor var det naturlig å finne studenter som er under utdanning nå og som har et nært forhold til undervisning og praksis. Størrelsen på utvalget er basert på flere faktorer. Det første er populasjonen, som er den gruppen mennesker man ønsker å forske på. Det andre er målpopulasjon, de som er tilgjengelige for å invitere til forskningen og det siste er utvalget. De som faktisk deltar i forskningen. Det er nesten umulig å forske på hele populasjonen man ønsker å si noe om (Høgheim, 2020, s. 121), og siden jeg ønsket refleksjoner om erfaringer og opplevelser fra undervisning og praksis var det naturlig å gjøre et lite utvalg ut fra målpopulasjonen. For å finne aktuelle deltakere kontaktet jeg klasser på et studiested hvor studentene har gått flere år på grunnskolelærerutdanningen med musikk som fag. Av disse var det fem interesserte som fikk tilgang til informasjon om studien både muntlig og skriftlig, og fire som var tilgjengelig for intervju den oppsatte datoen.

### **3.4 Datamateriale**

I dette delkapittelet vil jeg fortelle litt om hvordan jeg har behandlet datamaterialet i forkant av analysen.

#### ***3.4.1 Lydopptak***

I forbindelse med intervjuet var jeg avhengig av å ta opptak av lyden for å kunne transkribere materialet. Den verbale kommunikasjonen er informasjonen som skal analyseres og da vil det være viktig at lyd kvaliteten er god (Bjørndal, 2017, s. 92). I mitt forskningsprosjekt var ikke videoopptak nødvendig, og om det hendte vesentlige ting i intervjuet som ikke kunne fanges opp på lyd, noterte jeg meg det på intervjuguiden min. Det vil være en fare for at et videokamera påvirker situasjonen i større grad enn kun en lydopptaker. En kan vente at de som filmes, kan være mer preget av dette enn av rene lydopptak (Bjørndal, 2017, s. 91). Jeg



har brukt mobilen som opptaker, og har testet flere ganger under testintervju med mine medstudenter om kvaliteten var god nok.

### ***3.4.2 Etiske avveininger ved bruk av lydopptak***

Når man skal bruke lydopptak i et prosjekt, bør man orientere seg om hvilke lover og regler som gjelder. I Norge finner man til enhver tid gjeldene retningslinjer på dette området på Personvernombudet for forskning (Bjørndal, 2017, s. 93). Særlig viktig er det at opptaks materialet oppbevares på en sikker måte, at kun de som har fått samtykke til å bruke materialet, får høre det, og at eventuell publisering ivaretar de observertes anonymitet (Bjørndal, 2017, s. 93). Etter at transkriberingen av intervjuet var ferdig, slettet jeg lydopptakene.

### ***3.4.3 Transkripsjon av opptak***

Før man gjør noe som helst analytisk arbeid, bør man samle dataene som tekst. Man bør gjøre data til noe håndfast som man kan studere og bearbeide. Har man gjort lydopptak av et intervju, bør dette transkriberes til tekst. Transkripsjonene bør være så nøyaktige som mulig, hvor man beskriver tid og sted samt informasjonen som man har samlet inn. Det er først når man har gjort datamaterialet leselig, at dataanalysen kan begynne. Å transkribere innebærer å overføre noe fra ett tegnsystem til et annet. Vanligvis dreier det seg om å overføre verbale utsagn, og i noen tilfeller også nonverbal atferd, fra lyd- eller videoopptak til tekst. Overordnet sett skal transkripsjonen gjengi det som sies og/eller gjøres i situasjonen (Bjørndal, 2017, s. 101). Fordelen ved å jobbe med transkripsjon er at ting kan fremstå enda klarere for deg. Jeg gjennomførte transkripsjonen så raskt som mulig etter at intervjuet var fullført, slik at jeg hadde det som hadde blitt sagt friskt i minne. Jeg noterte meg stikkord i marginen på dokumentet jeg brukte som bidro til et godt utgangspunkt for videre analysering. De ulike informantens utsagn markerte jeg med S1 (student 1) og så videre, for å få et tydelig bilde på om noen av studentenes erfaringer og refleksjoner skiller seg ut. På denne måten presenteres også studentenes utsagn i resultatkapittelet.

### ***3.4.4 Sterke og svake sider ved mine valg***

For å bli en god intervjuer kreves det trening, og det finnes noen svake sider ved intervju. Man kan lett påvirke svarene til informantene uten å være klar over det selv. Om man har flere informanter i samme intervju kan det være en fare for at noen medlemmer av gruppen dominerer, mens andre er mindre aktive og kan bli påvirket av andre, noe jeg var veldig bevisst på og prøvde å få alle informantene til å ta del i samtalen. Samtidig har intervjuet også noen sterke sider. Intervju kan brukes på alle som kan snakke og høre. Man kan også avdekke uklarheter og manglende evne til å svare på spørsmål i større grad enn ved bruk av spørreskjema. Ved bruk av intervjuguide er man sikret at man er innom visse temaer og spørsmål, og man har mulighet til å være fleksibel. Ved flere informanter kan det innebære en mer åpen dialog enn individuelle intervjuer. Det samme gjelder lydopptak. Noen svake sider ved det vil kunne være at opptakeren påvirker de som er til stede, spesielt dersom sensitive hendelser tas opp. I tillegg innebærer lydopptak at man kun kan registrere verbal kommunikasjon. Likevel kan atferden til intervjuobjektene bli mindre påvirket av lydopptak enn ved videoopptak og man kan høre på opptaket igjen og igjen.

### **3.5 Etiske refleksjoner**

All forskning reguleres av etiske normer og verdier, slik at man skal vite hva som er akseptabel og uakseptabel forskning (Furseth & Everett, 2020, s. 27). NESH, den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, ble opprettet i 1990 hvor deres mandat var å lage forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Noen av de grunnleggende etiske forpliktelsene man har er å være seg bevisst på å arbeide ut fra respekt for mennesker. Det gjelder når man velger tema for forskningen, gjennom hele forskningsprosessen og når man formidler forskningsresultatene. Forskningen man gjennomfører skal komme samfunnet til gode og forskningens materiale og resultater bør gjøres tilgjengelig for andre for å tilrettelegge for læring, etterprøving og kritikk (NESH, 2016). Om man bruker mennesker som informasjonskilde må man sette seg inn i normer og lover som garanterer personvern.

### ***3.5.1 Etiske problemstillinger ved ulike forskningsstadier***

De etiske sidene ved planleggingen omfatter å innhente intervjupersonenes informerte samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene. Man må som forsker klarlegge intervju rapportens konfidensialitet og vurdere intervju situasjonens konsekvenser for intervju personene. Jeg har meldt prosjektet til NSD, Norsk senter for forskningsdata, og fått godkjenning til å gjennomføre undersøkelsen (vedlegg II). Under transkribering må igjen konfidensialitetshensynet vurderes, samt spørsmålet om hva det vil si å foreta en lojal skriftlig transkripsjon av intervju personens muntlige uttalelser. De etiske sidene ved analyseringen omfatter spørsmålet om hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres, og hvorvidt intervju personene bør være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes. Det er forskerens etiske ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig. Dette innebærer spørsmålet om hvor kritiske spørsmål som kan stilles til en intervju person (Furseth & Everett, 2020, s. 27).

### ***3.5.2 Informert samtykke***

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebærer dessuten at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.105). Jeg har derfor sendt informantene et informasjonsskriv (vedlegg I) med informasjon om oppgaven og også informert dem muntlig om hva deltakelsen innebærer, samt at det vil være mulig å trekke seg fra studien når som helst om de ønsker det. Alle informantene har gitt sitt samtykke til studien ved å skrive under på informasjonsskrivet.

### ***3.5.3 Vitenskapelige og metodologiske overveielser***

Forskning som er basert på en sosiokulturell tilnærming forstår ledelse og læring som praksiser som oppstår og som spilles ut i relasjoner og i spesifikke situasjoner (Emstad & Angelo, 2015, s 49). I et fokusgruppeintervju kan kunnskap konstrueres gjennom samtale og dialog. Ved at jeg som forsker trekker ut funn fra intervjuet og knytter det til teori, blir

informantene medskapere av kunnskap. I den sosialkonstruksjonistiske vitenskapsteorien sosiokulturell læring står i, er kunnskap situert (Lave & Wenger, 2003).

Validitetsspørsmålet må sees i sammenheng med hva måleresultatet skal brukes til. Jeg ønsker å se på hvordan studenter opplever opplæringen i praksis og ved utdanningsstedet innenfor klasseledelse i musikkfaget, for å kunne bidra til en positiv utvikling i opplæringen. Gjennom min studie har jeg intervjuet fire studenter, noe som ikke kan generaliseres som alle studenters meninger rundt tematikken. Validiteten kan forbedres ved å øke antall operasjonaliseringer (Kleven, 2002, s.180).

### **3.6 Analysemetode**

Gjennom masteroppgaven gjennomfører jeg mitt eget forskningsarbeid. Greswell (i Høgheim, 2020, s.16) definerer forskning som en prosess for å samle inn og analysere informasjon for å øke kunnskap om et tema eller emne. Selv om forskning er noe man gjør, er ordet forskning for bredt til at det kan kokes ned til en enkelt aktivitet. Man gjør ganske mye forskjellig på veien fra spørsmål til svar. Det å *forske* består av mange aktiviteter som bygger på hverandre mot en felles målsetting om å skape kunnskap. Det er nettopp derfor forskning defineres som en *prosess*, som viser til noe som utvikler seg gjennom flere trinn. En av disse prosessene er analyse av datamaterialet. Jeg vil først skrive litt om hva det innebærer, før jeg går nærmere inn på min fremgangsmåte.

#### **3.6.1 Min forskerrolle i analyseprosessen**

Som grunnskolelærerstudent selv, med egne erfaringer rundt temaet jeg forsker på har jeg allerede noen erfaringer jeg tar med meg inn i analysen. I tillegg til egne erfaringer har jeg også lest meg opp på temaene i forkant av intervjuene som vil si at jeg har en forforståelse som kan være med å farge resultatene før jeg startet med analyseringen. Selv om man har en intensjon med å møte kvalitative undersøkelser med et åpent sinn, vil gjerne egne perspektiver prege forskningen. Som nevnt tidligere vil mitt forskningsarbeid være preget av både induktiv og deduktiv tilnærming. Som Thagaard (2018) skriver dreier den induktive prosessen seg om at dataen bidrar til å utvikle forståelse for de temaene vi utforsker, mens man i den deduktive prosessen kobler begrep fra ulike teori til teksten man analyserer. Jeg jobbet parallelt med å analysere samt å finne teori, som gjorde at jeg fikk en forståelse for temaene gjennom

datamaterialet samtidig som jeg kunne knytte det opp mot teori og tidligere forskning.

### **3.6.2 Analyse av tekstdata**

Etter at intervjuet var transkribert startet fasen med analyse av tekstdata. Det finnes mange ulike strategier og tilnærminger til denne fasen. Høgheim (2020) presiserer at mange opplever analysen som vanskelig fordi det ikke finnes en fastsatt man på hvordan man skal gå frem med arbeidet, noe som kan medføre både fordeler og ulemper. Mange intervjuanalyser utføres uten bruk av bestemte analyseteknikker. Noen vil ikke være avhengig av en bestemt analyseform, men trekker inn fri blanding av metoder og teknikker (Kvale & Brinkmann, 2015). Ordet *analyse* kommer fra gresk og betyr oppløsning. Det vil si at man bryter ned den sammensatte helheten og undersøker hver dels mening (Høgheim, 2020, s. 200). Som forsker tolker og analyserer man datamaterialet, hvor man trekker ut meninger, betydninger og oppfatninger og man trekker slutninger basert på en strategi for bearbeiding av tekstdata. Gjennom arbeidet med analysen burde man ta utgangspunkt i å benytte seg av en tilnærming som gjør det mulig å besvare forskningsspørsmål og problemstilling. Det er viktig at man reflekterer over hva man har som mål å finne ut, og bruke en analytisk tilnærming som kan tillate at man besvarer eller belyser dette. Det man bør ha som et utgangspunkt, er å velge en måte å behandle alle data på og bruke den konsekvent gjennom arbeidet.

### **3.6.2 Fremgangsmåte**

Den generelle framgangsmåten som jeg benytter meg av, er basert på det som kalles innholdsanalyse. Det er en analytisk tilnærming som har som mål å tolke innholdet i tekstdata gjennom systematisk koding og kategorisering av tema og mønstre. Dette er trolig den mest brukte analytiske tilnærmingen, men det er ikke den eneste (Høgheim, 2020, s. 202). I korte trekk handler det om å bli godt kjent med datamaterialet gjennom å lese det flere ganger. Deretter demonterer man data, koder og kategoriserer før man igjen monterer datamaterialet.

Det første steget til analyse av tekstdata handler først og fremst om å organisere og samle data. Jeg transkriberte intervjuet mitt raskt etter fullført intervju, og har lest gjennom det mange ganger for å bli godt kjent med datamaterialet mitt. På den måten har jeg fått oversikt over innholdet og mengden data. Jeg har fulgt noen av Creswells (i Høgheim, 2020, s. 204)

råd, som det å skrive påminnelser underveis i margin av teksten som er transkribert. Det er korte beskjeder til meg selv, tanker om teori som kan knyttes til dette, antakelser eller andre stikkord som kan være til hjelp senere i analyseprosessen. Allerede her er man i gang med det grunnleggende arbeidet med analysen, men man gjør det i første omgang for å få en forståelse av datamaterialet som en helhet.

Den neste fasen handler om å bryte ned materialet. Min intervjuguide omhandlet tre hovedtema; klasseledelse, musikktime og praksis, som gjorde at hovedkategoriene for analyseringen allerede var etablert. I tillegg ble et par andre temaer tatt opp flere ganger under intervjuet, som læringsaktiviteter på utdanningsinstitusjonen og trygghet i klasserommet, som også ble naturlig å bruke som egne kategorier. Gjennom å fargekode alt materialet mitt ut ifra disse kategoriene ble det lettere å holde oversikt over innholdet. Jeg markerte ord eller setninger ut ifra de ulike fargekodene og endte opp med et dokument som var oversiktlig og som gjorde at jeg fikk et større perspektiv på datamaterialet.

Etter at materialet var ferdig kategorisert, begynte arbeidet med selve analyseringen. Da tok jeg for meg hver kategori for seg, og dro frem de viktigste funnene fra intervjuet for å kunne belyse de ulike forskningsspørsmålene. Underveis med arbeidet ble det også klart for meg hvilke teorier og tidligere forskning som kunne knyttes til de ulike delene og hvilke slutninger jeg kunne trekke i diskusjonen senere. Jeg har valgt å kun fremstille funnene i analysen og spare konklusjonen med meninger og tendenser i lys av teori til diskusjonskapitlet, for at leseren skal få et tydelig bilde av mine funn.

## 4. Resultat

I dette kapitlet vil jeg presentere de viktigste funnene i datamaterialet for å kunne svare på problemstillingen min. Gjennom analyse av datamaterialet fra fokusgruppeintervjuet vil jeg beskrive generelle tendenser og presentere informantenes sitater. Funnene vil bli presentert i hovedkategoriene klasseledelse, musikkfaget, praksis og undervisningsinstitusjon.

### 4.1 Klasseledelse

#### 4.1.1 Hva er klasseledelse?

Den første delen av intervjuet handler om temaet klasseledelse. Jeg spør studentene hva klasseledelse er for dem.

*I et veldig stort perspektiv så handler det vel litt om å, for det første sørge for at alt går etter planen og at alle elevene blir sett og vet hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. (S1)*

Studentene beskriver at klasseledelse handler om å tilrettelegge for og skape en kultur i klassen så elevene opplever den mestringen de trenger. De snakker om det store bildet og hvordan man trer inn i rollen som lærer, men at det også handler om de enkelte situasjonene som kan oppstå, hvor man må ha en del redskaper for å mestre forskjellige situasjoner.

*Det går jo på, ja, rollen som lærer og hvordan du klarer å få med deg alle elevene og at du er proaktiv og stiller opp i god tid og er godt forberedt til timene, og at du har gode lederegenskaper egentlig. (S3)*

De nevner også at klasseledelse handler om å stille forberedt, og møte opp i god tid. Det å se alle elevene, motivere til læring og tilrettelegge for at elevene skal oppleve den mestringen de trenger for å trives i klassemiljøet og på skolen.

#### 4.1.2 Hva er en god klasseleder?

En av studentene sier at å kunne utforme ulike taktikker ut fra ulike behov er en del av det å være en god klasseleder. Det nevnes også at det vil være lettere å være en god klasseleder om

en kjenner klassen man underviser i godt og at du deretter vet hvilke behov den enkelte elev har. Den ene studenten trekker frem lærerens handlingsrom. At man er bundet til læreplan, lover og regler, samtidig som man kanskje har en del ønsker og noe som vil være fordelaktig å vektlegge. Det har noe å si for hvordan man legger opp sin egen klasseledelse mener studenten.

*Det å være trygg i klasserommet er jo også viktig. En ting er hva du utstråler, men en annen ting er jo det å faktisk føle seg trygg. (S3)*

Studentene trekker også frem at det å ha faglig kompetanse er viktig samt god struktur på timene. De mener også at man må tenke over hvordan man oppfører seg og at man må tenke litt på hva det vil si å ha «lærerhatten» på.

#### **4.1.3 Klasseledelse i praksis**

Studentene mener det er ulike oppfatninger om klasseledelse fra ulike praksislærere.

*Jeg tror jeg har hatt flere ulike praksislærere med vidt forskjellige måter å lede en klasse på. Så noen verdsetter veldig dette med at det er disiplin, stille og ro og ja, at det er arbeid og sånt, mens andre legger mer vekt på det med trivsel og at det er en god kultur i klassen. Ikke at noe er feil eller at det er motstridende, men det handler litt om hva de vektlegger da, vil jeg si. (S4).*

Skolekulturen generelt kan påvirke hvordan lærerne utfører sin klasseledelse, men studentene opplever det også forskjeller fra lærer til lærer. Noen lærere oppfordrer studentene til å utfordre seg selv med å selv teste ut forskjellige metoder og teknikker når det kommer til klasseledelse, mens andre gir studentene konkrete oppgaver ved ulike aspekter ved det å være klasseleder, som for eksempel en konkret øvelse i å få ro og orden i timen.

Praksis er den arenaen studentene erfarer å ha opparbeidet seg størst kompetanse i klasseledelse. Gjennom flere praksisperioder har de fått testet ut mye forskjellig og vært i kontakt med forskjellige skoler og lærere. Ved å observere andre, undervise selv og få veiledning og tilbakemeldinger fra både praksislærer og medstudenter opplever studentene at de har et større grunnlag for å gjøre informerte valg om hvordan lederstilen deres skal være. Studentene mener at dette bidrar til å skape trygghet, når man opplever ulik respons og man kan bygge videre på det man opplever som fungerer.



#### **4.1.4 Klasseledelse ved undervisningsinstitusjon**

På undervisningsinstitusjonen opplever studentene at undervisningen rundt klasseledelse er veldig teoribasert og at det er noe helt annet å komme ut i praksis og gjennomføre klasseledelsen. De mener man kan prøve å ha det teoretiske i bakhodet og tenke på det, men at det ofte er vanskelig å forholde seg til det når du står i en undervisningssituasjon.

*Vi har det bakteppet, og det har jo sikkert gitt oss litt ekstra trygghet kanskje i klasserommet, men det er sjeldent at jeg tenker over det når jeg står i klasserommet.*  
(S4)

Samtidig opplever studentene at man kan diskutere hvordan klasseledelsen skal gjennomføres både før timene og i etterkant. Når de utformer timer og også under refleksjon av gjennomført undervisning ser de at de ofte bruker teoriene de har lært, selv om det kanskje er ubevisst.

*Jeg vet ikke om det er tilfellet, men vi har jo en del teoretisk bakgrunn, og at vi kanskje tar det med oss uten å tenke direkte knyttet til teorien mot ordene vi bruker. Men det legger kanskje litt grunnlaget for hva vi velger å gjøre.* (S1)

#### **4.1.5 Klasseledelse i musikk**

En av studentene har vikariert på en ungdomsskole og jobbet med orkesteret i en revy i tillegg til å ha andre vikartimer. Ellers har ingen av de andre noe særlig erfaring med klasseledelse i musikk før de begynte på studiet. Alle studentene har på ulikt nivå spilt i band eller andre ensembler hvor de også kan kjenne igjen det å ta lederrollen og knytte det mot klasselederrollen de nå kjenner til.

*Jeg har vært mye bandleder og sånne ting, men det er jo mye mindre grupper og mindre profesjonelt om man kan si det sånn. Jeg føler at sånne type jobber er litt lettere nå, når jeg kanskje har blitt litt mer voksen og litt flinkere og har en del studier bakom meg. Det er lettere å vite at det jeg gjør kommer til å funke liksom.* (S1)

Når det kommer til klasseledelse i musikkfaget og undervisningen rundt den tematikken på utdanningsinstitusjonen opplever studentene at det i stor grad har vært fokus på praktiske ting, men ikke nødvendigvis konkret snakk om klasseledelse i musikken. De har hatt noen opplegg

hvor klasseledelse har vært i fokus, men det har vært veldig spesifikk tematikk til disse øktene og omhandlet for eksempel en trommesirkel og hvordan man kan styre en undervisningstime knyttet til det. Studentene har også hatt skriftlige oppgaver, men savner muligheten til å gjennomføre det i praksis, og ikke bare skrive det ned.

*Vi har jo hatt oppgaver hvor man skal lage et tenkt opplegg som sikkert er nyttig i en sammenheng, men jeg får ikke noe ut av å sitte sånn og skrive «der ville jeg gjort det og det, og den eleven gjør det og det». Man sitter bare og skriver ting, man får ikke gjennomført det. (S2)*

Studentene sier at de savner aktiviteter som er enda mer praksisnære, og at vektleggingen av studieinnholdet burde inneholdt læringsaktiviteter som kan knyttes til praksis i større grad. Samtidig opplever de at de læringsaktivitetene som er praksisnære er veldig relevante og nyttige. De har blant annet laget ulike undervisningsopplegg i dans, tromming og ulike instrumenter som de har testet ut på sine medstudenter. I tillegg har de hatt bandrotasjon, med fokus på å lede gruppen i ulike sjangre. Studentenes erfaringer med disse aktivitetene er positive, men de skulle bare ønske at det var litt mer av det.

*Vi hadde en økt hvor vi ble bedt om å velge ut en eller to ledere i en gjeng, for vi var delt opp i tre band i klassen. Og ja, da var det to stykker som skulle lære vekk en sang til bandet sitt. Men så ble det aldri tatt opp igjen. (S2)*

#### **4.1.6 Trygghet i klasselederrollen**

*Jeg tror i starten for mange, for meg selv i alle fall, så går man rundt og tenker «hva om». Hva om elevene bare driter i alt jeg sier og gjør sin egen greie og ødelegger undervisningsopplegget. Og hva om ting går galt, men om du blir tryggere tenker du mer på faktisk å gjennomføre god klasseledelse og snakke til elevene da og ha fokus på det i stedet for alt som kan gå galt. (S3)*

Studentene trekker frem at en stor del av det å føle seg trygg handler om å føle at du vet hva du driver med. At man kan fagstoffet, har en plan for timen og at man har oversikt over elevene og vet hvilke behov de har. En av studentene trekker frem at han i begynnelsen var selvsentrert i lederrollen og at han var opptatt av sin egen utstråling heller enn å prøve å få oversikt og kontroll over elevene og timen. Praksis kan også oppleves som en litt skummel

plass der du har mange nye elever som du skal prøve å skape relasjon til på kort tid.

*Det hjelper jo selvsagt å kjenne elevene, og det er jo noe som kommer etter hvert. At når du er helt ny i en klasse så er du ikke like trygg som etter noen uker, det er bare et faktum. (S4)*

## **4.2 Musikkfaget**

### **4.2.1 Musikk lærerrollen**

*De tankene jeg har gjort meg, er at det kan være et veldig krevende fag å ha. (S4)*

Studenten sier videre at musikk er et veldig underholdende fag, men at det raskt kan bli veldig kaotisk og at det har et stort potensiale for kaos. Rammene rundt spiller også inn på hvordan opplevelsen som musikk lærer er. Om det ikke er et egnet musikkrom og elevene må være på et trangt klasserom blir rammene satt for hvilket handlingsrom man har som musikk lærer. Samtidig kommer de også frem til at støy i musikk timen også kan være positivt støy, om man greier å bruke det på riktig måte og innlemme det i undervisningen.

*Også har du den utfordringen ved at du underviser i et fag mange ser på som bortkastet tid, så skal du hver eneste uke gjøre så godt du kan for å si noe om at dette faget er nyttig. (S2)*

De snakker videre om at det er en vanskelig utfordring. Skal man kun ha musikk for å ha musikk? Skal det være en positiv opplevelse med å spille, synge og skape eller må man alltid relatere det til noe annet «viktig», som matematikkfaget? Samtidig som studentene ser utfordringer med faget opplever de også musikkfaget som noe unikt og fantastisk.

*Du har elever som gjerne ikke får utfoldet seg så veldig i andre fag. Plutselig så skinner de på scenen. Det er ganske fascinerende. Og det har jeg opplevd i alle klassene jeg har vært i tror jeg faktisk, at du har elever som du ikke tror kommer til å være så engasjert i musikk, og så er de det. (S4)*

En av studentene trekker frem sin egen tid i barne- og ungdomsskolen hvor musikkfaget skal ha vært veldig givende, og at han streber etter å gi elevene den samme følelsen nå. Samtidig ser han også utfordringer ved det å være musikk lærer.

*Det virker veldig utfordrende og liksom balansere alt det her som ble nevnt om at det skal være gøy, legitimering av faget og at du faktisk skal få læringsutbytte. (S3)*

Studentene erfarer ikke å ha fått noen trening i å vurdere praktisk-estetiske fag, og er usikre på hvordan man gjør det. Det oppleves som en utfordring å vurdere noe som egentlig er subjektivt.

#### **4.2.2 Kompetanse i musikkfaget**

Noter og det å spille ulike instrumenter samt det å lede en klasse er det som trekkes frem som de kompetansene de har opparbeidet seg så langt i musikkfaget. Det å opparbeide seg bedre kompetanse i musikkteori trekkes frem som en viktig del, da man har mulighet å justere underveis og hjelpe elever på ulikt nivå. For å kunne benytte musikkteorien må man ha såpass god oversikt at man lett kan forenkle og forklare til elever med forskjellige forutsetninger i musikkfaget.

*Det å være trygg på egen musikkkompetanse og egen sangstemme for eksempel, sånn at du står der i klassen og skal lære vekk en sang er det greit å kunne synge den selv, kunne spille den selv, sant? Å være et eksempel for elevene og bidra til det som blir laget i klasserommet. (S4)*

Gjennom studietiden har studentene erfaring fra kor og andre samspillsaktiviteter som bidrar til at de opplever seg tryggere på sine ferdigheter, og at det ikke lengre er like skummelt å stå foran en forsamling å lære vekk en sang ved hjelp av egen stemme.

*Det er jo det der skrekkekspelet med folk som setter på YouTube-backingtracks, og det har jo kompetansen vår i alle fall oversteget. (S2)*

En av studentene nevner at i de andre fagene har praksis vært hovedkilden til å tilegne seg kompetanse i faget, mens i musikken har læringsaktivitetene på utdanningsstedet bidratt i størst grad til økt kompetanse. De nevner blant annet korledelse, arrangering, trommesirkel og bandrotasjon som noen av de læringsaktivitetene som har gitt størst læringsutbytte på utdanningsinstitusjonen og at de ofte har fått testet ut ulike opplegg på hverandre i klassen.

## 4.3 Praksis

### 4.3.1 Opplevelsen av praksis

Studentene har erfart forskjellige praksisgrupper og veiledere, og den generelle opplevelsen av praksis er god. Studentene opplever at ulike praksisveiledere, skoler og elever kan gi et godt innblikk i hvordan skolehverdagen kan fungere. Det varierer fra de forskjellige praksisperiodene hvor mye undervisning studentene har og i hvilke fag de underviser i. Variasjon i praksisgrupper spiller også inn på hvordan praksis fungerer. På noen skoler har studentene opplevd å ha svært få undervisningstimer, mens andre steder har de hatt mye undervisning.

*Vi hadde en praksisuke med sinnsykt mange undervisningstimer i uka en gang i tiden. Altså der og da så jeg jo på det som veldig slitsomt for jeg sprang bare opp og ned mellom musikkrom og engelsktimer og alt dette her. Men i etterkant var det kanskje en av de mest lærerike praksisperiodene jeg har hatt, for det var jo det der å håndtere alt det der og legge opp til undervisning på ofte veldig kort tid. (S2)*

Når studenten tar opp dette tilføyer en annen at selv om timetallet er høyt og at det kan virke overveldende og stressende når du står i det, kan det være svært nyttig. Det å finne ut hvordan man skal strukturere timene og planlegge frem i tid har vært en god erfaring. Man har av og til minimalt med tid til å forberede seg til timen og man må være kreativ og spille på det man kan.

*Jeg synes all praksis er god praksis uansett. For hvis man går inn i det med et åpent sinn så kommer du uansett ut med en erfaring som er lærerik. (S2)*

Selv om studentene har hatt mye undervisning og fått opparbeidet seg erfaring i det, opplever de likevel at de har veldig få timer i de fagene de faktisk har studiepoeng i. En av studentene trekker frem en praksisperiode med undervisning i fransk, noe studenten ikke behersker, og synes utbyttet av de timene var svært dårlig da han var avhengig av fullstendig støtte fra praksisveileder for å kunne både planlegge og gjennomføre timen.

Noe av det som bidrar til at studentene trives i praksis er at praksisveileder tar seg tid til å ha en samtale med hver enkelt student, hvor man kan sette seg helt konkrete mål for hva man ønsker å bli bedre på og jobbe med i perioden. Underveis og mot slutten av praksisperioden kan de reflektere sammen og diskutere progresjonen.

*Praksis er jo erfaring og det er hjelpsomt uansett. Det hjelper jo bare å stå der og bli trygg liksom, for hver time du har. Men jeg synes det er veldig fint å ha konkrete mål med arbeidet. (S3)*

Det første året på studiet opplevdes litt skremmende for studentene, da man har en praksisveileder i tillegg til 3-4 medstudenter som følger med på, og vurderer, alt du gjør. Samtidig mener de at det har vært positivt for utviklingen og at man gjennom å snakke sammen etter timene får noen nye syn på ting og har mulighet for å endre seg til det bedre. Selv om det kan være ubehagelig kan det være greit å bli stilt til ansvar for de valgene man tar og at man må ta stilling til det også når man gjør noe feil.

Studentene er enig i at all praksis er god praksis og at alle erfaringene bidrar til utvikling på ulike måter. De trekker likevel frem at det de savner, for å kunne få enda større utbytte, er mer praksis. Flere timer i de fagene de faktisk trenger å opparbeide seg erfaring i, samt mer enn de seks ukene i året, som gjør det vanskelig å skape relasjon til elevene man underviser og bli godt nok kjent på skolen til å være mer selvstendig i lærerrollen de trer inn i.

#### ***4.3.2 Samarbeid mellom praksis og utdanningsinstitusjon***

Studentene har mange gode opplevelser av praksis og samarbeidet med praksislærer går som regel fint. Samtidig savner de større involvering fra faglærer og utdanningsinstitusjonen når de er i praksis.

*Det har gjerne vært at det kommer en veileder inn en dag og ser på en time og det er det liksom. (S4)*

I den ene praksisperioden tok faglærer kontakt første dag studentene var i praksis og spurte om alt hadde gått fint og når de ønsket at faglærer skulle komme på besøk, noe studentene satte stor pris på. Et annet år hørte studentene ingenting fra faglærer under praksisperioden.

I tillegg til at studentene kanskje savner større involvering i selve perioden mener de også at strukturen av praksis kunne vært forbedret. I alle fall med tanke på timetall man underviser i som faktisk har studiepoeng i og som man trenger erfaring i, i motsetning til da for eksempel fransktimene med lite utbytte. Musikktimetallet ble særlig nevnt, hvor studentene opplever å undervise lite. Studentene har etterspurt på skolene de har vært i praksis i, om det vil være mulig å få mer musikkundervisning, eller å kunne følge en annen lærer i musikktimene. Det

krasjet som regel med den timeplanen de opprinnelig fulgte og var ikke så lett å gjennomføre. Ønsket om mer musikk har blitt videreformidlet til praksisveileder av studentene, men det er ikke så lett å si om noe blir gjort med det når man bytter praksisskole hvert år.

### **4.3.3 Ulike roller i praksis**

*Du er jo først og fremst en slags lærer. Av og til kan vi bli satt som vikar nesten. Men så er du og en medstudent og du skal tilføre en, ja bare være positiv i gruppen og hjelpe andre hvis det trengs og så skal du og forholde deg til praksislæreren og sånt da. (S2)*

Studentene opplever flere forskjellige roller i praksis og man skal ta hensyn til hvordan de ulike skolene opererer samt at man har et ansvar overfor skoleledelsen. Elevene er plutselig ditt ansvar og man har ansvar for å lære de noe. Selv om man er student i klasserommet samtidig som man liksom skal være lærer, opplever studentene at det kan gi større tilknytning til elevene og at man lett kan få relasjon til de ulike. For det første er du ny og spennende og for det andre er man som regel ung og har kanskje mye å snakke med elevene om som ikke de eldre lærerne har. På den andre siden opplever man ikke den samme respekten fra elevene som de faste lærerne deres får. Når man er i praksis er man i en unik posisjon, med både fordeler og ulemper.

*Jeg føler i alle fall at jeg prøver å være en slags person som er en ekstra ressurs og tar litt ekstra ansvar og sånt. Siden man er helt ny på skolen og man vil jo gjøre et godt inntrykk da. (S1)*

Studentene er opptatt av å bli godt likt av både lærerne og elevene på skolen, og vise at man er villige til å ta ansvar. Når de ikke underviser er de i studentrollen, men fortsatt en stor ressurs.

*Vi er et team når vi går inn i en klasse, det er liksom ikke en og en med mindre det er planlagt. (S4)*

Selv om det er en av studentene som har hovedansvaret i en time kan de andre bidra på andre måter, som å observere og gi tilbakemeldinger eller å planlegge undervisning til andre økter. Studentene virker opptatt av å virke arbeidsvillige og vise til praksislærer og andre at man bidrar gjennom alle trinn i praksisperioden.

#### **4.3.4 Musikkfaget i praksis**

Hvilke rammer de ulike skolene har setter handlingsrommet studentene møter i musikkundervisningen. Noen skoler har mye musikkutstyr i egnede rom, mens andre har undervisningen i klasserommet med lite tilgang på utstyr. Studentene har merket seg at av de skolene de har vært i hittil i praksis har barneskolene som regel mindre utstyr til musikkfaget. Det krever at man er kreativ med oppleggene man planlegger og at man har en god plan for gjennomføring av undervisningen.

*På barneskolen ble det fort til at vi spilte gitar og sang med elevene og kanskje dansa litt. Vi prøvde oss også på litt kroppspærkusjon med klapping og enkle rytmer. På ungdomsskolen er det kanskje litt mer teknisk hvor man må hjelpe mye en og en, mens det på barneskolen blir mer en kollektiv greie. (S3)*

Det som også trekkes frem som en utfordring i musikkfaget i praksis er at om elevene er i en øvingsprosess, så har du veldig mange å ta hensyn til på en og samme tid. Elevene trenger oppmerksomhet og hjelp og selv når både praksisveileder og fire studenter er i den samme timen, så er det ikke nok hender. Det kan være et utfordrende å ha overblikk over hele klassen i musikkfaget og det oppleves også utfordrende at hver enkelt elev skal få tilpasset opplæring. Det kan være vanskelig i seg selv, men når du i tillegg da er i en ukjent klasse med rammer du ikke er kjent med kan musikkfaget i praksis oppleves som stressende.

En annen utfordring studentene har møtt på er at opplegget for musikktime gjerne er bestemt fra før og at du må hoppe inn i et undervisningsopplegg som allerede er planlagt. I de andre fagene må studentene i større grad ta ansvar for å planlegge, gjennomføre og evaluere opplegget selv. I musikktime møter de, særlig i ungdomsskolen, gjerne et bandopplegg hvor elevene er i gang allerede og vet hvilke oppgaver de har. Det gjør at man kanskje ikke får like stort utbytte i musikkfaget som i andre fag, siden man kun setter elevene i gang, og man observere og hjelper til der det trengs. Studentene har utformet enkelte opplegg i musikkfaget, men ikke i nærheten så mye som i andre fag de har undervist i.

#### **4.3.5 Klasseledelse i musikkfaget i praksis**

Alle studentene er enige i at praksis er den arenaen hvor de har opparbeidet seg mest



kompetanse i klasseledelse. Det å øve på å strukturere timer og ha en mulighet til å teste ut ulike taktikker, samt å få tilbakemeldinger er med på å bidra til trygghet i klasselederrollen.

*Jeg prøver veldig hardt å være selvsikker og vite hva jeg gjør, men det er kanskje litt, jeg opplever i alle fall meg selv som på en måte ... jeg er ganske bevisst på at jeg kan være bedre liksom. (S1)*

I tillegg til det å bli vant til å stå foran en klasse og undervise spiller rammene i stor grad inn på opplevelsen av det å være klasseleder i musikktime i praksis. Blant annet handler det om hvordan musikkrommet ser ut og om elevene sitter på vanlige stoler, krakker, om de sitter på gulvet eller hvordan de kommer inn i rommet. Studentene blir ofte usikre på hvilken strategi de skal velge når de ikke vet hvordan ting fungerer på de ulike skolene. Studentene savner klarere retningslinjer fra praksislærer og skolen de er på før de setter i gang med undervisningen. Det har mye å si at man er forberedt på hvordan timen kan utarte seg og hva man kan forvente seg med de ulike klassene. Da vil det være enklere å planlegge timen og heller fokusere på klasselederrollen og det man skal undervise, enn å være usikker på hvordan rammene rundt timen er.

Det med at studentene ofte kommer til et ferdig opplegg i musikktime påvirker også hvordan de erfarer klasseledelse i musikkfaget i praksis.

*Jeg føler at god klasseledelse innebærer litt at du har eierskap over ditt eget opplegg, og når du formidler noen andre sitt opplegg er du kanskje ikke like trygg eller god klasseleder da, vil jeg tro. (S4)*

Det å få frie tøyler til å planlegge og gjennomføre musikkundervisningen bidrar til at man er litt mer engasjert i opplegget og at man har eierskap til det man formidler. Det virker som at studentene har klare meninger og ønsker i forhold til hvordan de ønsker at musikkundervisningen skal være, men samtidig er det ikke så lett å be praksislærer om for mye endring.

*Det spørres jo litt på praksislærer om du tør å spørre. Det kan jo være en person man frykter litt av og til. Fordi den står jo i en slags maktposisjon over deg, så du må passe på at du ikke ... hvis den personen har et sterkt forhold til band, vil du ikke rakke ned på det på en måte. (S2)*

## 5. Diskusjon

Jeg vil nå diskutere funnene fra datainnsamlingen, først med utgangspunkt i det sosiokulturelle perspektivet og deretter med utgangspunkt i forskningsspørsmålene opp mot teorien og den tidligere forskningen som er presentert i innledningskapittelet og teorikapittelet. Jeg kommer også med noen egne betraktninger og tanker.

### 5.1 Studentene og det sosiokulturelle perspektivet

Som Dysthe (2001) påpeker blir kunnskap konstruert gjennom samhandling og det å delta i sosiale praksiser blir sentralt i det å lære. Jeg tenker det derfor vil være viktig at utdanningsinstitusjonen finner tid til å snakke om praksiserfaringer så studentene i enda større grad kan reflektere rundt sin egen lærerrolle og at man kan se enda større sammenheng mellom det som skjer på campus og i praksis. På denne måten vil alle parter i større grad være involvert i opplæringen, og studentene kan oppleve opplæringen som helhetlig og ikke to vidt adskilte opplæringsarenaer. Vygotskys tanke om at språket er menneskets viktigste redskap i samhandling kan vi også trekke inn i studentenes erfaringer med praksis, der refleksjon og veiledning med samtale gir studentene nye perspektiver og mulighet for utvikling.

I sosiokulturell læringsteori er man opptatt av samspillet mellom ulike redskaper og den lærende. Disse redskapene kan være informasjonskilder som lærebøker eller undervisning, eller fysiske redskaper som penn og papir for å skrive ned innhold eller egne tanker. Å mediere disse redskapene vil si at en lærer seg å benytte disse ulike redskapene. Å appropriere disse redskapene kan være en langsom prosess som vi også kan kjenne igjen i praksis. Selv om studentene får tilbakemeldinger og ny kunnskap i løpet av perioden på studiet kan det likevel ta tid å bli trygg på ulike aspekter ved å være klasseleder. Man jobber med mange forhold til samme tid, som å få elevene inn til timen, ha en tydelig struktur på undervisningsøkten og samtidig bruke tid på å skape gode relasjoner til elevene samtidig som elevenes læring skal være i fokus. Det kan være greit å vite også for fremtidige lærerstudenter at en sånn approprieringspross, å lære seg og å benytte seg av ulike redskaper man har tilgjengelig for å kunne utvikle seg, kan pågå hele livet og man gjennom nye erfaringer sammen med andre hele tiden vil være i utvikling.

Man er hele tiden omgitt av ulike redskaper og man kan også bruke de uten å tenke seg om. I

samtalen med studentene trekker de frem at de ikke nødvendigvis tenker over det teoretiske de har lært om klasseledelse når de selv skal inn i en klasse, men at det kan likevel ligge i bakhodet og at de faktisk bruker det man har lært uten selv å være klar over det. Det som er interessant er at når vi snakket rundt tematikken, så fikk studentene mulighet til å reflektere rundt dette og at det gjennom samtalen kom frem refleksjoner de ikke nødvendigvis hadde gjort seg tidligere. På denne måten kan språket og samtale med andre bidra til refleksjon og egenutvikling.

Studentene er generelt positiv til praksis og stiller tilsynelatende opp til praksis klar for å lære og høste erfaringer som vil være nyttig i yrkeslivet. Vi kan gjennom funnene se at studentenes opplæring foregår på ulike måter, hvor en av erfaringene studentene har er at enkelte praksisveiledere gir konkrete oppgaver som studentene skal trene seg på, for så å snakke om det etterpå. På denne måten tilegner studentene seg nye metoder og verktøy til undervisningen litt etter litt ved hjelp av veiledning og instruksjon. Til slutt blir studentene mer selvstendig og behøver ikke lengre den samme støtten fra praksisveileder og den kan gradvis fjernes. Denne sosiale stillingsbyggingen innebærer at praksisveileder, eller medstudenter for den saks skyld, som bidrar til støtte hos den lærende må veilede, modellere, oppmuntre og gi tilbakemeldinger for at den som lærer skal beherske den aktuelle ferdigheten det er snakk om. Det vil være viktig for den lærende å være mottakelig for denne støtten, noe det virker til at studentene er.

Lyngsnes og Rismark (2016) refererer til Tharp og Gallimores seks måter å assistere læring på i den proksimale utviklingssonen kan vi også kjenne igjen i praksis, hvor studentene kan observere og modellere hverandre eller praksisveileder og hvor de får tilbakemeldinger når noe er gjennomført ved positive eller negativ forsterkning og instruksjon. Praksisveileder kan stille spørsmål så studentene selv kan reflektere rundt eget arbeid og gjennom innspill kan studentene tilegne seg strategier for ulike formål og utvikle sin kognitive strukturering.

## **5.2 Studentenes refleksjoner rundt tema klasseledelse**

Studentenes oppfattelse av hva klasseledelse er går på å tilrettelegge og skape en kultur i klassen som bidrar til et godt læringsmiljø ved å se hver enkelt elev, motivere til læring og tilrettelegge for at alle elever skal oppleve den mestringen de trenger for å trives i klassemiljøet og på skolen. Nordahl (2012) skriver at klasseledelse først og fremst handler om elevenes læring og utvikling hvor man gjennom en inkluderende, trygg og vennlig kultur kan få et positivt læringsmiljø. Klasselederperspektivet handlet før i større grad om disiplin og ro i

timene (Briseid, 2013), mens det i dag handler mer om atferdsregulering gjennom å tilrettelegge for læring og et positiv læringsmiljø (Nordahl, 2012). Et godt læringsmiljø fordrer at læreren etablerer og opprettholder arbeidsro, hvor hovedaktiviteten i klasserommet skal være ulike læringsaktiviteter (Nordahl, 2012). Fra Nordenbos studie i 2008 ser vi at lærerens evne til å inngå og opprettholde gode relasjoner, kompetanse i å lede klasser og undervisningsforløp samt utvikle og overholde regler, og faglig og fagdidaktisk kompetanse er de kompetansene hos lærerne som bidrar til læring i skolen (Nordenbo mfl., 2008), noe også studentene la vekt på i stor grad.

### ***5.2.1 Klasseledelse og relasjon***

Studentene trekker blant annet frem relasjon som noe av det viktigste arbeidet en klasseleder gjør. I samtalen med studentene kommer det frem at de prøver å finne en balanse mellom å være en «kompis» og en tydelig voksenfigur, og hvordan man på best mulig måte kan skape gode relasjoner samtidig som læringen skal være i fokus. Det kjenner vi også igjen i Nordahl, Øksnes og Sundsdals diskusjon, når det kommer til hvorvidt man skal stoppe all bråk og uro, eller om man kan prøve å bruke støyet til noe positivt. Stray og Sætra (2018) påpeker at kunsten må være å kombinere begge deler, og det samme tenker jeg vil gjelde for studentene hvor de både kan være i kompis-rollen med elevene samtidig som man likevel tør å stille tydelige krav hvor det trengs. Det å kunne skape gode relasjoner til elevene oppleves vanskelig for studentene, da de gjerne er i praksis en kort periode av gangen og når de først begynner å opparbeide seg relasjoner til elevene er praksisperioden slutt.

### ***5.2.2 Trygg klasseledelse***

Holten (2011) skriver at man som trygg klasseleder må vise elevene at man trives i undervisningssituasjonen og at man kan vise engasjement for både fag og undervisning. Det å være trygg i klasserommet var noe som kom opp i intervjuet med studentene ved flere anledninger. De trekker frem at man må kunne fagstoffet godt for å føle seg trygge på å kunne formidle det videre og svare på eventuelle spørsmål fra elevene. Utenom det faglige handler det også om hvordan man som lærer utstråler, noe studentene har vært bevisst på. Holten skriver videre at relasjon er et viktig virkemiddel for å fange oppmerksomhet og engasjement, noe også Nordahl (2012) har i fokus som en viktig del av det å være klasseleder. Om man

greier å opparbeide og opprettholde disse gode relasjonene har man gode forutsetninger for å lede undervisningen og bruke dialog med elevene som et virkemiddel så alle føler seg inkludert i læringsmiljøet. Briseid (2013) legger også vekt på at læreren bør involvere elevene og bruke tilbakemeldinger fra elevene aktivt, som kan føre til en positiv innvirkning på elevenes læring. Jo lengre studentene har kommet i studieløpet, med flere gjennomførte praksisperioder, jo tryggere har de blitt i klasselederrollen. De beskriver at det til å begynne med opplevdes litt skremmende med helt nye klasser og medstudenter og praksisveileder som observerer alt de gjorde, men at de med tiden har de blitt tryggere i rollen.

### ***5.2.3 Struktur som klasseleder***

I tillegg til å skape gode relasjoner og et godt læringsmiljø trekkes også struktur frem av studentene som en viktig del av det å være klasseleder. Å stille forberedt til timene og ha en plan for oppstart, gjennomføring og avslutning trekkes også frem av Nordahl (2012) som en viktig del av det å være en god klasseleder. Om man skal kunne bruke sin fagkunnskap og formidle dette til elevene må man få tid til å undervise i faget sitt, og ikke bruke for mye tid på å skape ro. Om man har en tydelig struktur som er gjennomgående i alle timene, vil elevene bli vant til hvordan undervisningsforløpene gjennomføres og læreren kan bruke tiden sin på å undervise.

### ***5.2.4 Egne betraktninger***

Jeg synes det er interessant at studentene vektlegger relasjon og struktur som noe av det viktigste arbeidet man gjør som klasseleder da det ser ut til at det er de aspektene ved klasseledelse de i minst grad har erfaring med ved den praktiske delen av utdanningen. Som nevnt opplever studentene at praksisperioden er fort kort til at man skal kunne opparbeide seg relasjoner til alle elevene. Struktur får studentene trening i til en viss grad, gjennom planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen, men de kan oppleve det utfordrende å møte ulike skoler med ulike skolekulturer fra skole til skole hvor rammene og rutinene er ukjente for studentene. Studentene opplever at dette påvirker forløpet av undervisningen, da de blir usikre på hvilke regler og rutiner elevene er kjent med i utgangspunktet. Som student i praksis påpeker Høihilder (2015) at aktørposisjonen blir viktig, og at studentene selv må ta initiativ og ansvar for egen kompetanseutvikling. Det innebærer at studentene må være engasjerte og selv ta ansvar for blant annet å gjøre seg kjent med normene for de ulike skolene. For å få best mulig utbytte av praksis tenker jeg det vil være

viktig at studentene tar denne aktørposisjonen, og viser interesse og ansvar ved å selv stille spørsmål rundt blant annet dette med regler på skolen. Praksislæreren skal være en faglig og personlig støttespiller for studentene, og ved å selv ta eierskap til praksis og stille de spørsmålene de søker svar på, vil studentene kunne slippe å bekymre seg over det, og fokusere på gjennomføringen av undervisningen og utvikle sin klasseledelse gjennom en mer betydningsfull praksis.

### **5.3 Studentenes kompetanseutvikling og erfaring med klasseledelse i praksis og ved utdanningsinstitusjonen**

De ulike aspektene ved klasseledelse opparbeides gjennom undervisning på utdanningsinstitusjonen og ved praksisopplæringen på lærerutdanningen. Jeg ønsker nå å se på hvordan studentenes erfaringer er med opplæringen. Når det kommer til studentenes erfaringer med klasseledelse i studieløpet, har det å være på flere skoler med ulike praksisveiledere gitt de et større innblikk i ulike måter å utøve klasseledelse på. Det er rom for å teste ut ulike måter å være klasseleder på og få tilbakemeldinger og reflektere sammen med andre. Det teoretiske bakteppet fra undervisningen på utdanningsinstitusjon bidrar også til at studentene kan ta det med inn i klasserommet og få praktiske erfaringer med det teoretiske.

#### ***5.3.1 Kompetanseutvikling og erfaring med klasseledelse i praksis***

Hagen og Skule (2004) definerer kompetanse som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver. Studentene opplever gjennom praksis å blant annet bygge opp sin kompetanse om undervisning, planlegging, relasjoner og struktur innenfor lærerrollen, gjennom veiledning, tilbakemeldinger og prøving og feiling. Vi kan trekke paralleller til Vygotskys tanker om den sosiale stillassbyggingen og den proksimale utviklingssonen. Studentene har alle noe de mestrer godt, noe de behersker mindre godt og noe som må læres. Potensialet for utvikling ligger mellom det studentene kan greie på egenhånd og det de kan greie med støtte fra en annen, som for eksempel praksisveileder. Denne støtten kommer fra en med mer kunnskap og støtten kan fjernes når den lærende, i dette tilfellet studentene, behersker den aktuelle ferdigheten.

Studentene blir tidlig kastet rett inn i lærerrollen, allerede første studieår, hvor de tidlig får prøvd seg i læreryrket gjennom praksis (Nilssen & Klemp, 2014). De beskriver at praksis til å

begynne med opplevdes litt skremmende med helt nye klasser og medstudenter og praksisveileder som observerer alt de gjorde, men at de med tiden har de blitt tryggere i rollen. Dysthe (2001) beskriver at kunnskap gjennom det sosiokulturelle perspektivet blir konstruert gjennom samhandling og at å delta i sosiale praksiser vil være en sentral del av å lære. I disse sosiale praksisene vil språk og kommunikasjon stå sentralt ved å dele kunnskaper og erfaringer med andre. I praksis blir dette gjort gjennom samtaler med praksisveileder og medstudenter i praksisgruppa. Studentene sier at det kan være ubehagelig å bli stilt til ansvar for de valgene man tar, men at det har det vært positivt for utviklingen at man kan diskutere og reflektere sammen både for å finne ut hva det er hensiktsmessig å bygge videre på.

Refleksjon er nøkkel til endring, og i følge Holten (2011) settes det ikke av nok tid i skolen til refleksjon. Refleksjon er også ifølge Sullivan (i Havnes, 2014) en viktig del av kunnskapsgrunnlaget i profesjonsutdanningen lærerutdanningen nå har blitt. Studentene legger vekt på at refleksjon og samtale med praksislærer og medstudenter har vært nyttig både når det kommer til å få veiledning og tilbakemeldinger rundt egne opplegg, men også ved å kunne observere andre og diskutere hvordan man opplever at noe fungerer godt og mindre godt. På denne måten erfarer studentene at det bidrar til at man gjør informerte valg i sitt arbeid med klasseledelse heller enn å følge intuisjon.

Når det gjelder klasseledelse i praksisopplæringen har studentene flere erfaringer. Ulike praksisveiledere har gitt studentene innblikk i flere måter å se klasseledelse på. Noen av veilederne de har fulgt verdsetter i større grad *classroom management*-stilen, med fokus på arbeidsro og disiplin, mens andre heller har størst fokus på at elevene skal trives på skolen og det å skape et godt miljø i klassen. Lærerutdanningens hensikt er å gi studentene kunnskap og kompetanse innen organisering og planlegging for undervisningen og at de skal se ulike spenninger i læreryrket (Holten, 2011), noe de forteller at de særlig opplever i praksis. Dette oppnår studentene ved å være på forskjellige skoler med forskjellige lærere hvor skolekulturen kan være med på å påvirke hvordan lærerne utfører sin klasseledelse. I praksis opplever studentene store variasjoner i hvordan de får trening i klasseledelse. Noen praksisveiledere gir konkrete oppgaver til hva studentene kan teste ut innen klasseledelse, mens andre veiledere gir frie tøyler til å teste hva som fungerer godt og mindre godt. Studentene får gjennom profesjonsfaget pedagogikk og elevkunnskap det teoretiske bakteppet, og kan gjennom praksis høste erfaringer i klasserommet. For å utvikle sin klasseledelse legger Christensen og Ulleberg (2015) vekt på faglig, fagdidaktisk og didaktisk kompetanse, samt relasjonell kompetanse og analytisk kompetanse. Sistnevnte vil være

sentral i praksisopplæringen da man stiller spørsmål og diskuterer forståelsen man har av kunnskap og læring i faget. Det gjelder å analysere sine sterke og svake sider i klasseledelse sammen med praksisgruppen og med praksisveileder, så man får mulighet til å forbedre undervisningen og sine valg i klasserommet. Studentene opplever at praksis har bidratt til økt kompetanse i klasseledelse gjennom observasjon av andre, egen undervisning, refleksjon og tilbakemeldinger.

### ***5.3.2 Kompetanseutvikling og erfaring med klasseledelse ved utdanningsinstitusjonen***

Det er tydelig at den uformelle kompetansen studentene har opparbeidet seg i klasseledelse i musikk gjennom eget musikkliv i oppvekst og i ungdommen har bidratt til at de i større grad opplever mestring i det å lede en gruppe, hvor de trekker inn erfaringer fra det å lede for eksempel et band. Selv om det kan trekkes paralleller til det å lede et band med musikanter man kjenner godt, til det å være klasseleder i musikkfaget i grunnskolen har ingen av studentene særlig mye erfaring med klasseledelse før studiet. Kompetanseutvikling kan skje i ulike settinger, både formelt og uformelt. Klasseledelse handler først og fremst om elevenes læring og utvikling, som gjøres gjennom å tilrettelegge for læring og organisere læringsarbeidet ut fra hvert enkelt fag (Briseid, 2013). Christensen og Ulleberg (2015) legger vekt på at i tillegg til den faglige og relasjonelle kompetansen man behøver som klasseleder, vil også analytisk kompetanse være viktig. Gjennom å delta i et faglig fellesskap hvor det er rom for å stille spørsmål og diskutere rundt egen og andres klasseledelse. Gjennom å reflektere sammen med andre kan man forbedre undervisningen og læringsmiljøet (Nordahl, 2012).

På undervisningsinstitusjonen opplever studentene at tema klasseledelse blir veldig teoribasert og vanskelig å tenke over når man står i selve undervisningen. Samtidig kan man opparbeide seg kompetanse og verktøy i klasseledelse det kan være greit å ha med i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen gjennom konkrete metoder man har lært på undervisningsinstitusjonen. Studentene trekker frem at de kanskje bruker det teoretiske bakteppet i større grad enn de egentlig tror, og at det legger grunnlaget for mange av valgene man tar i klasserommet selv om det kanskje ikke er bevisst. En av grunnene til at studentene mener at praksis er arenaen de opplever å tilegne seg størst kompetanse i klasseledelse kan være fordi erfaringene de får der er personlige og en følge av aktiv deltakelse (Nilssen & Klemp, 2014), i motsetning til undervisningen på studiestedet som ikke nødvendigvis alltid



oppleves like relevant for praksis.

#### **5.4 Hvilke refleksjoner gjør studentene seg når det kommer til klasseledelse i musikkfaget?**

Studentene gir inntrykk for at de opplever musikkfaget som et kjekt fag å undervise i. Samtidig som det finnes positive sider med faget snakker de også mye om utfordringene. Utstyr og rammene som er gitt musikkfaget på de ulike skolene kan varierer veldig, noe som begrenser musikk læreres handlingsrom. Det kan raskt bli mye uønsket støy som man som musikk lærer må lære seg å ta i bruk i undervisningen, eller ha klare regler og rutiner for hvordan elevene skal oppføre seg i musikkrommet. En annen utfordring er det at man underviser i et fag som kanskje ikke alle elevene verdsetter like høyt. Det at lærerutdanningen og kunstoff generelt har blitt profesjonsutdanninger, kan bidra til at faget får en høyere status (Varkøy, 2017). Musikkfaget handler i stor grad om identitet og følelser og siden det elevene vil gjøre i musikktime ofte er hørbart hos de andre i klassen vil det gjerne være sårbart for noen. Det vil være viktig å tilrettelegge for at elevene opplever mestring i faget (Fossum, 2015). Samtidig får man kanskje enkelte andre elever som ellers opplever skolen som vanskelig til å utfolde seg i musikkfaget, noe en av studentene trekker frem at han har opplevd i hver eneste praksisperiode han har vært i.

Angelo og Sæther (2017) nevner at musikk lærere gjerne har bakgrunn fra egen musikkutøvelse og at man selv har hatt opplæring enten på skole, kulturskole, korps, kor eller lignende hvor man har møtt gode eller dårlige rollemodeller for hvordan undervise, og ikke undervise, i musikkfaget. En av studentene kom med et eksempel fra sin egen tid i grunnskolen hvor han opplevde musikkfaget som et kjekt fag og at han ønsker å gi sine elever den samme positive opplevelsen av faget som han fikk. I et sosiologisk perspektiv vil de sosiale påvirkningene fra eget musikk liv kunne ha stor betydning innenfor mange områder av det å være musikk lærer. Å finne balansen mellom at elevene skal få læringsutbytte i faget, samt at det skal være gøy for elevene uttrykker studentene som utfordrende, kanskje særlig fordi de føler de må legitimere faget. Fossum (2015) trekker også frem at man i musikkfaget må by på seg selv og skape en naturlig arena hvor det er lett for elevene å henge seg på.

Alle informantene går grunnskolelærerutdanningen med 5.-10. trinn, hvor det er en stor sjanse for at disse ønsker å undervise på ungdomstrinnet. På ungdomstrinnet møter man et nytt

aspekt ved musikk lærerrollen, hvor det handler om vurdering i faget. Studentene har ikke erfaringer fra vurdering i musikkfaget verken gjennom praksis eller på utdanningsinstitusjon, og opplever det vanskelig å vurdere noe som er subjektivt uten veiledning på hvordan det skal foregå. Dette er en side ved musikk lærerrollen studentene har erfart manglende opplæring i.

I musikkfaget er klasseledelse nært knyttet til både musikalske og metodiske ferdigheter hos læreren, noe som kan knyttes til Frede V. Nielsens ars og scientia modell (i Fossum, 2015) hvor ars-dimensjonen utgjør det kunstneriske av musikkfagets basis og den praktiske omgangen med den. Ved at studentene har etablert et visst nivå av kunnskap og kompetanse som trengs for å undervise i de ulike kompetansemålene i musikkfaget kan de lettere knytte dette sammen, og konsentrere seg om det pedagogiske og metodiske ved å formidle musikkfaget til et gitt klasstrinn.

## **5.5 Hvilke erfaringer har studentene med musikkfaget ved utdanningsinstitusjonen og i praksis?**

Det ligger i lærerprofesjonen at å være en god didaktiker innebærer at man behersker forholdet mellom det man leser og det man gjennomfører (Jahreie, 2010). Det vil derfor være viktig at studentene opplever faglige sammenhenger i studiet.

### ***5.5.1 Musikkfaget ved utdanningsinstitusjonen***

Gjennom ulike læringsaktiviteter på utdanningsinstitusjonen opplever studentene at de har fått økt kompetanse på flere ulike områder. I musikkfaget får de trene seg på ulike instrumenter, blir tryggere på egen sangstemme og det å synge foran andre, de har hatt musikkteoretisk undervisning og arrangering som har bidratt til at studentene kan tilpasse ulike arrangementer til elevenes nivå. Det å kunne tilrettelegge undervisningen vil være viktig for at elevene opplever mestring (Fossum, 2015). Studentene har fått litt trening i det gjennom læringsaktiviteter på utdanningsinstitusjonen, hvor de har lagd tenkte opplegg til gitte klasstrinn for så å prøve det ut på sine medstudenter. Studentenes erfaringer med læringsaktiviteter hvor de får trening i å lage tilpassede undervisningsopplegg og prøve å lede ulike aktiviteter synes å være positive, men de skulle ønske det var mer av det. Studentene opplever å ha et par gode økter i et tema, før de like raskt må videre til neste. De opplever at de læringsaktivitetene som er praksisnære og som kan knyttes til klasseledelse burde vært til

stede i større grad i utdanningen.

Ved høyskoler og universitet har det vært en sterk tradisjon med mesterlæring i musikkfaget, hvor en lærer har overført kunnskaper og ferdigheter til en student. Denne undervisningsformen har ikke studentene opplevd særlig mye av. De har i større grad vært hele klassen eller delt opp i grupper i forskjellige læringsaktiviteter hvor studentene opplever at utdanningsinstitusjonen er opptatt av å ha en praksisnær undervisning. Noen av kompetansene studentene har opparbeidet seg så langt i musikkfaget er notelære og å spille flere ulike instrumenter som bidrar til større kunnskap og erfaring med noen av kjerneelementene i musikkfaget. Utdanningsinstitusjonen er den arenaen studentene har erfart å opparbeide seg størst kompetanse i musikkfaget, mens praksis er den arenaen de har fått testet ut disse kompetansene. Alle studentene hadde uformell kompetanse i musikk fra før av, med erfaringer fra for eksempel å spille i band selv. Som regel har de fleste studentene med musikk som fag i grunnskolelærerutdanningen begrenset formell musikkunnskap (Angelo & Sæther, 2017), og med begrenset undervisningstid på utdanningsinstitusjonen kan det være krevende å sørge for at de ulike kompetansene i faget opparbeides hos alle studenter.

Igjen kommer trygghetsbegrepet opp hos studentene hvor de legger vekt på at egen musikkompetanse, og at man tør å stole på at den er god nok, bidrar til at de kan utfolde seg i musikktimene. Flere aktiviteter gjennom studiet har bidratt til økt trygghet på egne ferdigheter og studentene opplever at økt kompetanse i fagstoffet bidrar til trygghet foran en klasse. Som nevnt har læringsaktivitetene på utdanningsstedet i størst grad bidratt til økt kompetanse i musikkfaget, noe studentene ikke opplever har vært tilfellet med de andre fagene de har. Der opplever de at praksis har bidratt mest til økt kompetanse i faget. Det kan ha noe med at de som underviser i musikkfaget på utdanningsstedet ser verdien i å ha læringsaktiviteter som er så praksisnære som mulig, og at selv om undervisningstiden ikke nødvendigvis er så stor som man gjerne skulle ønsket, så får studentene et innblikk i hvordan man kan bruke de ulike opparbeidede kompetansene i musikkfaget ved å være innom aktiviteter som kor, dirigering, arrangering og undervisning i bandinstrumenter og mye mer. Selv om de kanskje er innom de ulike temaene i korte perioder får de testet ut ulike aspekter ved både å lede musikkaktiviteter og lage og teste opplegg på medstudenter som de kan ta inspirasjon fra og bygge videre på, for så å teste det ut i praksis.

### **5.5.2 Musikkfaget i praksis**

Studentene opplever ofte at de i musikkfaget kommer til ferdige opplegg som elevene allerede jobber med. Når det oppleves slik synes studentene det kan være vanskelig å ta eierskap til musikktimene. Når man kommer inn i en øvingsprosess hvor man ikke får trene seg på stort annet enn å sette i gang og avslutte timen mister studentene mye potensiell erfaring fra praksis i musikkfaget. Sætre et al. (2016) viser til klare sammenhenger mellom at læreren ofte vektlegger det de selv kan i egen musikkundervisning. Dette kan muligens tyde på at studentene gjerne møter musikk lærere som spesielt har erfaring med band og at de derfor vektlegger det i sin undervisning. Utdanningsinstitusjonen og de som er ansvarlig for praksisopplæringen burde kunne kvalitetssikre de ulike praksisveiledernes kompetanse, så studentene skal kunne få oppleve en variert praksisopplæring. Når studentene hopper inn i slike opplegg er de gjerne fire-fem studenter i tillegg til praksisveileder, som alle bidrar i timen på ulike måter. Studentene merker at til og med da kunne man gjerne vært flere voksne og at det er et fag som kan være utfordrende å få overblikk over hele klassen i. Når rammene i et musikkrom er så forskjellige fra et «vanlig» klasserom mener jeg studentene i enda større grad burde få utnytte praksis til det fulle og teste alle aspekter rundt planlegging og gjennomføring av musikkundervisning i mye større grad. Studentene sier faget oppleves som ganske stressende. Om de skal utvikle metoder og teknikker for undervisning i musikklasserommet må de få rom til å trene på nettopp dette for at de skal føle seg tryggere i musikkrommet og at overgangen til yrkeslivet vil oppleves litt enklere.

### **5.6 I hvilken grad opplever studentene sammenheng med opplæringen ved studiestedet og i praksisopplæringen?**

Lærerutdanningen har siden 1826 inneholdt en praktisk del i tillegg til det teoretiske (Nilssen & Klemp, 2014). Studentene skal i utdanningen gjennom det overordnede profesjonsfaget pedagogikk og elevkunnskap få en forståelse av kompleksiteten som finnes i læreryrket (Holten, 2011). Det ligger i lærerprofesjonen at å være en god didaktiker innebærer at man behersker forholdet mellom det man leser og det man gjennomfører (Jahreie, 2010). Det vil derfor være viktig at studentene opplever faglige sammenhenger i studiet.

### ***5.6.1 Studentenes opplevelse av utdanningsinstitusjonen***

Selv om studentene opplever mye av opplæringen ved utdanningsinstitusjonen som veldig teoribasert og vanskelig å ta med seg direkte inn i undervisningen kan de likevel opparbeide seg kompetanse og verktøy det kan være greit å ha med i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen de vil gjennomføre i praksis gjennom konkrete ting de har lært på utdanningsinstitusjonen.

Studentene har spesielt i musikkfaget opplevd læringsaktiviteter som lett kan relateres til praksis, noe de setter stor pris på. Studentene har fått undervisning i det de selv mener er relevant for musikkfaget hvor de har brukt en del tid på å lage og teste ut undervisningsopplegg i faget på medstudenter. Musikkfaget skiller seg ut for studentene som et fag hvor undervisningen er tett knyttet til praksis og at de lett kan se sammenhenger mellom det de lærer ved utdanningsinstitusjonen og praksisopplæringen. De andre fagene studentene har, har i mye større grad dreid seg om å tilegne seg fagstoff med mindre rom for å faktisk få teste ut det de har lært.

### ***5.6.2 Studentenes opplevelse av praksis***

Som studentene selv nevner har de opplevelser fra ulike skoler, praksisgrupper og praksisveiledere som gir de et innblikk i det mangfoldet av hvordan en skolehverdag kan være. Alle skoler har sine egne kulturer og man kan oppleve store forskjeller i skolens praksis (Høihilder, 2015). Selv om studentene tidlig skal kastes inn i rollen som profesjonell og prøver seg tidlig i yrket kan det oppleves overveldende i begynnelsen. Mange øyne har all oppmerksomhet rettet på deg og man blir gjerne kastet inn i fag man ikke har noe grunnlag for å kunne undervise i. Det kan være intense perioder med mange undervisningstimer med lite forberedelsestid hvor man må spille på de styrkene man har. Selv om også studentene opplever praksis som noe stressende mener de likevel at all praksis er god praksis, som jeg tenker er et godt utgangspunkt om man skal se på noen områder å forbedre praksis på.

I innledningen viste jeg til Sørensen og Bjørndal (2021) som legger vekt på fem områder i praksisopplæringen som bidrar til profesjonell utvikling. Studentene trekker også frem de samme områdene som viktige for egen læring i praksisopplæringen. De ulike erfaringene studentene får fra skoler, praksisveiledere, ulike fag og klasser bidrar til at de tidlig kan utvikle metoder og teknikker for undervisning i klasserommet. Selv om studentene kan ha

noen mindre gode opplevelser i praksis er dette også erfaringer de ser på som lærerike, hvor de legger vekt på at refleksjon og samtale med praksisveileder og medstudenter har vært nyttig. Det å kunne sette konkrete mål sammen for praksisperioden og diskutere dette er nyttig i utviklingen til å bli en profesjonell lærer. Målet for praksis må være å ha en arena hvor man kan se sammenhenger mellom teori og fagkompetanse, samt det å faktisk lære vekk og undervise i faget. Det blir derfor litt vanskelig å trekke disse sammenhengene når studentene opplever å undervise så mange timer i fag de ikke har studiekompetanse i. Selv når studentene diskuterte rundt dette var de positive og mente at det også var en nyttig erfaring som man kanskje får bruk for senere. I en sånn situasjon må man også øve seg på å være trygg selv om du kanskje ikke har full kontroll på det fagstoffet du skal formidle.

### ***5.6.3 Forholdet mellom teori og praksis***

Som mye at den tidligere forskningen viser, ønsker lærerstudenter at det de lærer på utdanningen skal være relevant for yrket i så stor grad som mulig (Ballantyne, 2006; Odena & Welch, 2007; Thorgersen & Johansen, 2012). Når studentene opplever å ha undervisning i fag de ikke har studiepoeng i og at musikkfaget får mindre plass blir praksis mindre relevant.

Høihilder (2015) poengterer at studentene har en viktig stemme i lærerutdanningen, da det er de som faktisk har mulighet til å teste ut de pedagogisk-didaktiske kunnskapene de har opparbeidet seg på utdanningen i klasserommet og kan synliggjøre relevante kunnskaper. For å skape større sammenheng i lærerutdanningen blir det viktig å utvikle møteplasser der man arbeider med de ulike elementene i utdanningen. Studentene opplever at de har få arenaer til å gi noe særlig tilbakemelding på hvordan de opplever praksisopplæringen, noe også forskningsoversikten fra kunnskapssenteret for utdanning ved universitetet i Stavanger (Munthe et al., 2020) viser, at studenter ønsker at det skal være større rom for å snakke om praksiserfaringene ved studiestedet.

De to ulike arenaene, utdanningsinstitusjon og praksis, må henge sammen og gi meningsfulle sammenhenger for studentene. Studentene sier de savner større involvering fra faglærere ved utdanningsinstitusjonen under praksisperioden, hvor det i beste fall dukker opp en lærer som observerer en økt, før han eller hun må løpe videre til neste skole og praksisgruppe. Selv om det virker som at utdanningsinstitusjonen er lite involvert i praksisperiodene opplever studentene undervisningen ved utdanningsinstitusjonen som praksisnær og relevant. Säljö

(2013) referer til Lave og Wenger som legger vekt på at vi lærer gjennom å samarbeide med andre og at å delta i ulike situasjoner bidrar til læring. Om praksisfeltet og utdanningsinstitusjon i større grad kan være involvert i hverandres opplæring vil nok studentenes utbytte og sammenheng mellom de to arenaene oppleves som mer relevant.

## 6. Oppsummering og avslutning

I dette kapittelet vil jeg oppsummere oppgaven i sin helhet ved å fokusere på hva jeg har undersøkt og hvilken kunnskap som har blitt konstruert i samtale med de fire informantene. I innledningen av denne masteroppgaven forklarer jeg at jeg ønsker å se på hvordan lærerstudenter opplever opplæringen i klasseledelse i musikkfaget. For å få et innblikk i dette har jeg undersøkt to arenaer for opplæring, nemlig praksis og utdanningssted. Hovedtemaene i oppgaven har dreid seg om klasseledelse, musikkfaget, og opplæring og undervisning i praksis og ved utdanningsinstitusjonen. Jeg har hittil presentert funnene mine og videre diskutert de analyserte dataene opp mot relevant teori og forskning i lys av forskningsspørsmålene mine. Jeg vil nå forsøke å komme frem til en konklusjon ved å besvare problemstillingen min ved hjelp av kunnskapen konstruert i samtalen mellom meg og studentene.

### 6.1 Oppsummering og konklusjon

Studien angår hvordan studentene erfarer opplæringen i klasseledelse i musikkfaget. De to læringsarenaene hvor denne opplæringen foregår er praksis og undervisning på utdanningsinstitusjonen. Studentenes erfaringer med klasseledelse ved undervisningsinstitusjon viser at de opplever det som veldig teoretisk. I praksis opplever de derimot å få mye trening i klasseledelse og hvilken rolle den spiller. De trekker frem faglig kompetanse, relasjon, struktur og trygghet i det å stå foran en klasse som aspekter som bidrar til god klasseledelse, noe vi også kan kjenne igjen i litteraturen. Praksis har bidratt til at studentene har blitt mer komfortable i klasselederrollen ved å teste ut ulike måter å være klasseleder på, og gjennom tilbakemeldinger og observasjon av andre. Et av de viktigste funnene er hvilken rolle refleksjon og tilbakemeldinger har hatt for studentene. Dette skjer i hovedsak i praksis, med samtaler med medstudenter og praksisveileder, i tillegg til individuelle samtaler med praksislærer hvor studentene kan sette seg konkrete mål og praksisveileder kan følge opp dette og gi tilbakemeldinger underveis i praksisperioden. Funnene viser at studentene i liten grad opplever den samme type refleksjon ved undervisningsinstitusjonen, og at det er noe de kunne tenkt seg mer av. Det finnes få arenaer hvor studentene kan snakke om praksisopplæringen, og for at man som student skal se meningsfulle sammenhenger mellom det man lærer på campus og i praksis vil det være



naturlig at refleksjon rundt dette skjer.

Videre har musikkfaget vært i fokus, hvor faget innebærer at man behøver mange ulike ferdigheter som musikk lærer. Studentene virker å være svært fornøyd med læringsaktivitetene på utdanningsinstitusjonen og har fått økt kompetanse innenfor mange ulike områder innenfor musikkfaget. De opplever læringsaktivitetene i faget som praksisnære, men de skulle ønske at det var større prioritet av disse læringsaktivitetene i utdanningen. I praksisperioder med musikk opplever de at de ofte kommer til ferdig opplegg som de må føye seg inn i. Det gjør at de ikke får testet ut egne opplegg og det å delta i alle prosessene rundt musikkundervisningen. De får trene seg på oppstart og avslutning av timer samt veiledning av elever, men sjeldent opplever de frie tøyler til å planlegge undervisning. Praksisopplæringen burde være en arena for studentene der de får testet ut egne opplegg, og på denne måten oppleve større eierskap til praksis. Det vil også kunne bidra til en mindre overgang fra studietilværelsen til yrkeslivet om studentene allerede har erfaringer fra alle sidene ved det å være lærer.

Jeg ønsker nå å trekke sammen trådene og svare på problemstillingen min:

***Hvilke erfaringer har musikkstudenter i grunnskolelærerutdanningen med opplæringen i klasseledelse i musikk og hvilke refleksjoner gjør de seg rundt denne opplæringen?***

Funnene i denne masteroppgaven viser at studentene er fornøyd med musikkfaget i lærerutdanningen og at de har fått mye verdifull undervisning ved undervisningsinstitusjonen. De opplever at læringsaktivitetene i musikkfaget er langt mer praksisnære enn i andre fag og at de lett kan relatere det de lærer på campus til praksis. Studentene opplever å få økt kompetanse innen flere områder i musikkfaget, og får testet klasselederrollen i musikkfaget gjennom praktiske læringsaktiviteter ved utdanningsinstitusjonen. Praksis i seg selv oppleves som en svært positiv arena, hvor studentene har vokst i lærerrollen, både når det gjelder det å være trygg på seg selv og på å beherske ulike aspekter ved det å være klasseleder. Studentene opplever ikke at de får testet ut alt de ønsker når det kommer til musikkfaget i praksis på grunn av undervisning i andre fag og at de møter ferdige opplegg i musikkfaget. For at

studentene skal få opparbeide seg størst mulig kompetanse i det å være klasseleder i musikkfaget, vil det være nødvendig at praksisopplæringen i større grad legger til rette for at det skal kunne skje. Om studentene får mulighet til å planlegge og gjennomføre egne undervisningsopplegg, vil nok utbyttet av praksis i musikkfaget oppleves som mer meningsfullt og relevant. Om utdanningsinstitusjonen prioriterer at studentene kan dele praksiserfaringer i større grad, vil de også få et større innblikk i hva studentene faktisk opplever i praksis, og de kan i større grad tilrettelegge for at studentene opplever sammenheng ved de to opplæringsarenaene.

## **6.2 Implikasjoner for forskningsfeltet**

Jeg opplever at det var vanskelig å finne tidligere forskning som omhandler klasseledelse i musikkfaget. Min forskning kan bidra til å si noe om hvordan studentene opplever opplæringen og videre forskning på et større utvalg kunne vært interessant. For meg har dette vært en lærerik prosess og jeg håper denne forskningen kan bidra på det musikkpedagogiske forskningsfeltet. Jeg håper at annen forskning vil kunne frembringe mer kunnskap om feltet, noe som leder meg videre til forslag om videre forskning innenfor feltet klasseledelse i musikkfaget:

Det hadde vært interessant å se på lærerutdanningen og spesielt musikkseksjonens prioriteringer av valgte læringsaktiviteter og hvorfor nettopp disse kan bidra til kompetanseutvikling hos studentene.

På bakgrunn av funnene og studentenes utsagn ville det også vært interessant og relevant å se videre på forholdet mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet og hvordan samarbeidet der imellom oppleves av de ulike partene.

## **6.3 Implikasjoner for lærerutdanningen**

Denne studien bidrar til at lærerutdanningen får et innblikk i hvordan lærerstudenter med musikk som fag opplever opplæringen. Funnene viser blant annet at studentene er fornøyde med mange av læringsaktivitetene i musikkfaget, med variert undervisning som oppleves relevant og praksisnært. Det studentene savner er involvering fra utdanningsinstitusjonen både under og etter praksis. Praksisopplæringen oppleves som en positiv arena hvor studentene får

med seg verdifulle erfaringer. Om praksis får en større plass ved utdanningsinstitusjonen og omvendt vil studentene kanskje se større sammenhenger og få et større utbytte av utdanningen i seg selv.

#### **6.4 Avsluttende kommentarer**

Denne masteroppgaven kan være med på å belyse hvordan studenter med musikk som masterfag i lærerutdanningen opplever opplæringen i klasseledelse i musikkfaget. Funnene fra denne oppgaven kommer fra fire informanters uttalte erfaringer og resultatene kan ikke generaliseres. Det hadde vært interessant å forske på denne tematikken med et større utvalg studenter, samt forskning på praksisfeltet og undervisningsinstitusjonen. Gjennom intervjuet og arbeidet i etterkant av det så har jeg blitt veldig klar over at kunnskap kan deles og konstrueres via dialog og samtale. Ved å snakke sammen og reflektere rundt opplevelser kan man legge frem dette for andre og det kan igjen legge til rette for endring og utvikling. Det sosiokulturelle perspektivet handler i stor grad om undervisning og læring, spesielt i formelle læringssituasjoner, men også generelt i livet siden man er avhengig av å kommunisere med andre for å forstå og lære mer. Jeg har lært mye av å sette meg inn i andres opplevelser og å se det i lys av teori, for så å kunne formidle det videre og at det deretter kan bidra til endring.

## Referanser

- Angelo, E. (2017a). Hvorfor musikk? *Eleven og musikken*. (s. 111-140). Universitetsforlaget.
- Angelo, E. (2017b). Musikalitet. *Eleven og musikken*. (s. 38-67). Universitetsforlaget.
- Angelo, E. og Sæther, M. (2017). Musikklærerens profesjonsforståelse. *Eleven og musikken*. (s. 167-194). Universitetsforlaget.
- Angelo, E. og Sæther, M. (2017b). *Eleven og musikken*. Universitetsforlaget.
- Bakke, K. R og Tønnesen, E. (2007). *Lave & Wenger og Dreyfus & Dreyfus—Læring i et sosiokulturelt perspektiv*.
- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising Preservice Teacher Education Courses for Music Teachers: The Importance of Pedagogical Content Knowledge and Skills and Professional Knowledge and Skills. *Research Studies in Music Education*.
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3). Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3). Gyldendal akademisk.
- Briseid, L. G. (2013). Klasseledelse i et dannelsesperspektiv. *Klasseledelse, fag og dannning* (s. s. 20-38). Gyldendal akademisk.
- Bøe, O.-M. (2005). *Musikkdidaktikk for grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Christensen, H. og Ulleberg, I. (2015). *Klasseledelse, fag og dannning*. Gyldendal akademisk.
- Danielsen, B. Å. B. og Johansen, G. (2012). *Educating music teachers in the new millennium: Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society : a report from a research and development project*. Norwegian Academy of Music.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Munthe, E., Ruud, E. og Malmo, K.-A. S. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanninger i*

*Norge; en forskningsoversikt.*

- Emstad, A. B. og Angelo, E. (2015). *Ledelse for læring i mulighetenes skole: Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Fossum, H. (2015). Musikalsk klasseledelse. I *Klasseledelse, fag og danning* (s. 155–172). Gyldendal akademisk.
- Furseth, I. og Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre* (3). Universitetsforlaget.
- Glenna, A. H. og Postholm, M. B. *En helstøpt lærerutdanning. Fokus på klasseledelse med fundament i teori og praksis*. Akademika.
- Gudmundsdottir, S. (2004). *Klasseledelse. Kasusstudier av undervisning og læring i klasserommet* (s. 21-38). Universitetsforlaget.
- Hagen, A. og Skule, S. (2004). *Det norske kompetansemarkedet en oversikt og analyse*. Fafo.
- Havnes, A. (2014). Læring i høyere utdanning: Om forholdet mellom identitet, kunnskap og læring. I *Kvalitet, kapasitet og relevans: Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning* (s. 203–229). Cappelen Damm akademisk.
- Helstad, K. (2015). Ledelse for læring i klasserommet og i skolen som organisasjon. I *Ledelse for læring i mulighetenes skole* (s. 46-61). Cappelen Damm akademisk.
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse -i dialog med elevene*. Gyldendal akademisk
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Høihilder, E. K. (2015). *Praksisboka for lærerutdanningen*. Gyldendal akademisk.
- Jahreie, C. F. (2010). *Learning to teach* [Doktorgradsavhandling].  
[https://www.uv.uio.no/iped/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/dokumenter/Learning%20to%20teach\\_Jahreie\\_PhDThesis.pdf](https://www.uv.uio.no/iped/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/dokumenter/Learning%20to%20teach_Jahreie_PhDThesis.pdf)
- Jørgensen, H. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945-2000. *Studia Musicologica Norvegica*.
- Krumsvik, R. J. og Säljö, R. (2013). *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi*.

- Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 10. september). *Tryggere lærere gjennom god veiledning* [Pressemelding]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/veiledning-gir-tryggere-larere/id2610493/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3). Gyldendal akademisk.
- Lave, J. Og Wenger, E. (2003). *Situert læring-og andre tekster*. Rietzel.
- Lyngsnes, K. M. og Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3). Gyldendal akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilssen, V. L. og Klemp, T. (2014). *Lærerstudenten i møtet mellom teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Gyldendal akademisk.
- Nordenbo mfl. (2008). *Ledelse i klasserommet – et læringsperspektiv*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/ledelse-i-klasserommet--et-laringsperspektiv/>
- Odena, O. og Welch, G. F. (2007). The influence of teachers' backgrounds on their perceptions of musical creativity: A qualitative study with secondary school music teachers. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X070280010206>
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Gyldendal akademisk.
- Postholm, M. B (2013). Lærernes profesjonelle utvikling. *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi*. (s. 467-489). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

- Postholm, M. B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (s. 21-50). Tapir akademisk forlag.
- Smith, K. og Ulvik, M. (2010). *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Universitetsforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2014) *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014*. (2014/30). <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/197751>
- Säljö, R. (2013). Støtte til læring – tradisjoner og perspektiver. *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi*. (s. 53-79). Fagbokforlaget.
- Sætre, J. H. (2014). *Preparing generalist student teachers to teach music: A mixed-methods study of teacher educators and educational content in generalist teacher education music courses*. Norwegian Academy of Music.
- Sætre, J. H., Ophus, T. og Neby, T. B. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta didactica Norge*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/musikkfaget-i-norsk-grunnskole-lareres-kompetanse-og-valg-av-undervisningsinnhold-i-musikk/>
- Sørensen, Y. og Bjørndal, K. E. W. (2021). Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020). *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3), Article 3. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2640>
- Terum, L. I. og Heggen, K. (2010). Lærarkvalifisering og lærarkompetanse. I *Kvalifisering til læreryrket* (s. 75–97). Abstrakt.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5). Fagbokforlaget.
- Thorgersen, C. F. og Johansen, G. (2012). Student Music Teachers' Learning Trajectories. I *Educating Music Teachers in the New Millennium* (s. 187–203).

- Ulleberg, I. (2010). *Opplæring i klasseledelse*. (HiO-rapport, 2010, nr 15)  
<https://pedagogikkblogg.files.wordpress.com/2013/02/opplc3a6ring-i-klasseledelse-rapport.pdf>
- Ulvik, M., Eide, L., Helleve, I. og Kvam, E. K. (2021). Praksisopplæringens oppfattende og erfarte formål sett fra ulike aktørperspektiv. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3), Article 3. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2949>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer—Læreplan i musikk (MUS01-02)*.  
<https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk—Dannelse og eksistens*. Cappelen Damm akademisk.



# Vedlegg

## Vedlegg I, Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet *Klasseledelse i musikkpraksis*?

Dette er et spørsmål til deg som lærerstudent med musikk som masterfag om å delta i en forskningsstudie om klasseledelse i praksis i musikkfaget ved den femårige grunnskolelærerutdanningen.

### **Informasjon om prosjektet:**

Studien har som mål å få innsikt i hvordan du som musikk lærerstudent erfarer klasseledelse i praksisopplæringen ved den femårige lærerutdanningen. I prosjektet ønsker jeg å gjennomføre fokusgruppeintervju. Datainnsamlingen er til min masteroppgave. Ansvarlig for prosjektet er Høgskulen på Vestlandet.

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

I denne studien skal jeg beskrive hvilket fokus klasseledelse har i praksisopplæringen på lærerutdanningen, i tillegg til at jeg er interessert i dere studenters refleksjoner rundt egen praksis og hva du tenker om klasseledelse i musikkrommet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg ønsker å gjennomføre et fokusgruppeintervju høsten 2021. Hvis du velger å delta innebærer det at det blir tatt lydopptak av intervjuet og at jeg tar med opplysninger om dine utsagn inn i mine analyser.

### **Det er frivillig å delta**

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg, og det vil ikke påvirke din utdanning/undervisning.

### **Hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Data vil lagres på en sikker måte i henhold til personvernlovgivningen. Datamaterialet skal brukes som grunnlag for masteroppgaven min, men deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonene. Prosjektet skal etter planen leveres mai 2022. Etter prosjektslutt vil logger og lydopptak slettes.

### **Dine rettigheter**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Veileder i prosjektet vil få innsyn i datamaterialet. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til innsyn i opplysninger vi har registrert om deg, å få rettet eller slettet opplysninger om deg, og få utlevert kopi av opplysningene vi har om deg. Du kan også sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ingrid Hollingen Westad, [ingrid.westad@hotmail.no](mailto:ingrid.westad@hotmail.no)
- Personvernombud: Trine Anikken Larsen ([personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no), 55587682)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon [55 58 21 17](tel:55582117).

Med vennlig hilsen  
Ingrid Hollingen Westad

---

**Samtykkeerklæring.**

Jeg bekrefter at:

- Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og jeg har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å bli tatt lydopptak av i fokusgruppeintervju.
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ved utgangen av mai 2022.

Underskrift:

---

## Vedlegg II, Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

10.05.2022, 09:05

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

387191

### Prosjekttittel

Tredjeårsstudenter i praksis med fokus på klasseledelse i musikkfaget.

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tine Grieg Viig, tine.viig@hvl.no, tlf: 53491412

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ingrid Hollingen Westad, ingrid.westad@hotmail.no, tlf: 97024010

### Prosjektperiode

01.06.2021 - 23.05.2022

### Vurdering (3)

---

#### 15.12.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 29.11.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.12.2021. Behandlingen kan fortsette.

Ny dato for prosjektslutt er satt til 23.05.2023.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

## Vedlegg III, Intervjuguide

### Intervjuguide

Tema	Intervjuspørsmål	Evt. Oppfølgingsspørsmål
Klasseledelse	<p>Hva er klasseledelse for deg?</p> <p>Har du noen erfaring med klasseledelse i musikk?</p> <p>Hvilke læringsaktiviteter har hatt betydning for dine tanker rundt klasseledelse i musikk?</p> <p>Hva innebærer det å være trygg i en klasseledersituasjon i musikktime?</p>	<p>Hva er god/riktig klasseledelse?</p> <p>Vil du si det er ulike oppfatninger om klasseledelse blant ulike lærere på praksisskolene osv.? Kan du fortelle litt om det?</p> <p>Hvilken kompetanse i klasseledelse har du opparbeidet deg så langt i utdanningen?</p> <p>Har du lært noe om klasseledelse i musikkfagene på høyskolen?</p> <p>Konkrete eksempler?</p> <p>Noe dere ønsker å teste/har testet i praksis?</p>
Musikktime	Hvilke tanker har du gjort deg så langt om det å være musikk lærer?	

	Hvilke kompetanser har du opparbeidet deg så langt i musikkfagene?	Hvilke får du bruk for i praksis? Eksempler?
Praksis	<p>Kan du beskrive litt generelt om deres opplevelser av praksis?</p> <p>Hvilken kompetanse spiller du på i en praksissituasjon?</p> <p>I en praksissituasjon er du ikke alene. Hvilken rolle har du?</p> <p>Forventninger til musikk i <u>praksis?</u> hvordan er det å ha musikk i praksis?</p> <p>Hvordan opplever du din rolle som klasseleder i praksis i musikkfaget?</p>	<p>Samarbeid i gruppene</p> <p>Samarbeid med veileder</p> <p>Utbytte</p> <p>Likheter/ulikheter med andre fag.</p>
Generelt	Noe mer innenfor temaene vi har vært innom dere ønsker å si noe om?	