



Høgskulen på Vestlandet

Musikk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUMU550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGUMU550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	206
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	29914
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

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

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

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

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Klasseledelse og involvering av elever i
musikkundervisning

Classroom management and involvement of
students in music education

Sjur Gilje Helgevold

Grunnskolelærerutdanning 5-10

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Innleveringsdato 15.05.2023

Forord

Etter en lang og spennende reise sitter jeg nå ved veis ende, slutten av en femårig grunnskolelærerutdanning i Bergen. Det har vært noen utfordrende, lærerike og fantastiske år som jeg aldri vil glemme. Siste steg i denne reisen er masteroppgaven. Selv om det å skrive en masteroppgave ikke bare har vært gøy, har jeg opplevd dette arbeidet som en av de mest lærerike prosessene jeg har vært gjennom. Masteroppgaven har krevd mye, men har også gitt mye tilbake.

Jeg vil begynne med å takke min veileder, Silje Valde Onsrud. Uten din faglige innsikt og veiledning hadde ikke denne oppgaven blitt noe av. Du har ikke bare ledet veien, men også motivert og hjulpet meg å finne min egen vei gjennom denne prosessen. Jeg er utrolig takknemlig for innsatsen du har lagt inn gjennom hele arbeidet.

Jeg vil også takke faglærerne for solide faglige tilbakemeldinger og godt samarbeid det siste året.

Videre vil jeg takke informantene som har bidratt i studien. Dere har gitt meg flere tanker og refleksjoner rundt oppgavens tema enn hva jeg kunne ha håpet på. Med deres innsikt håper jeg å kunne stille bedre forberedt til arbeidslivet som ligger foran meg.

En takk rettes også til mine kjære medstudenter. Sammen har vi vært gjennom mye. Dere har bidratt til mange gledelige stunder, og tyngre tider med arbeid har blitt lettere når det har vært sammen med dere.

Takk til Kevin Jones og Andrew Davie, som med sin inspirerende musikk har gitt meg glede og motivert meg til å komme meg i mål med utdanningen.

Jeg vil til slutt rette en takk til familien min for å hjelpe meg med å holde motivasjonen oppe gjennom studiene i Bergen, spesielt dette siste året.

Bergen, 14. Mai 2023

Sammendrag

Hensikten med studien har vært å finne ut hvordan erfarne musikk lærere i grunnskolen arbeider med klasseledelse og involvering av elever i sin musikkundervisning. Gjennom studien har jeg fått innsikt i hva to musikk lærere legger i klasseledelse og involvering, hvilke muligheter og utfordringer disse fenomenene kan by på, og konkrete tiltak og tilnærminger som kan bidra i arbeid med klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisning. Studien har følgende problemstilling:

Hvordan kan man jobbe med klasseledelse i grunnskolen slik at elevene blir involvert i musikkundervisningen?

For å hjelpe med å finne svar på denne problemstillingen har jeg hentet data fra to musikk lærere. Begge lærerne har formell musikk lærerutdanning og god erfaring i musikk fra yrkeslivet og ellers. Hver lærer har blitt intervjuet og observert i sin musikkundervisning. En informant jobber på mellomtrinnet, mens den andre jobber på ungdomstrinnet.

Funnene fra studien viser at musikk lærerne er svært positive til elevinvolvering i musikkundervisningen. De arbeider der de kan med å få alle elever involvert, og har forskjellige tiltak de kan sette inn om de opplever at elever er unnvikende og melder seg ut. Et annet funn fra studien viser at lærerne ser på klasseledelse som viktig i forhold til elevers læring. De ser viktigheten av å ha struktur på undervisning, skape trygge miljø for elevene å lære i, og å bygge gode relasjoner med deres elever, samt elevene seg imellom. En klasseleder i musikk skal lede gjennom faglig kompetanse, gå foran som eksempel og by på seg selv. Glede i musikkfaget er noe som begge lærerne vektlegger i deres undervisning.

Funnene forteller oss om muligheter og utfordringer man kan møte som musikk lærer i grunnskolen når man skal være klasseleder og involvere elever i musikkundervisning. Funnene er fra samtaler med erfarne musikk lærere og observasjon av deres praksis, og er derfor relevant for praksisfeltet. Jeg har ikke funnet tidligere forskning på musikk læreres klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisningen i norsk grunnskole. Denne studien bidrar derfor med kunnskap til det musikkpedagogiske forskningsfeltet om muligheter og utfordringer for klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisningen på mellomtrinnet og ungdomstrinnet i grunnskolen.

Abstract

The purpose of this study is to explore how experienced primary and lower secondary school music teachers work on classroom management and involvement of students in their music lessons. This study has provided me with an insight into two music teachers' approaches to classroom management and student involvement. Additionally, it has shed light on the potential opportunities and challenges associated with these practices, as well as specific measures and strategies that can be used to enhance classroom management and promote student involvement in music education. The focus of this study has been on the following research question:

How can one work on classroom management to promote student involvement in primary and lower secondary school music education?

To answer this question, I have collected data from two music teachers, both of which have formal education in music teaching as well as substantial experience in music in general. Both teachers were interviewed and observed during their music lessons. One of the teachers works with fifth-grade students, while the other teaches tenth-grade students.

The findings show that the teachers are positive towards student involvement in music education. The teachers work towards involving all their students and they have different measures to implement if students are evasive and pay little interest during lessons. Another finding show that the teachers consider their management of the classroom as crucial to their student's leaning. They recognize the importance of lesson structure, establishing a safe learning environment, and building good relationships both with and amongst their students. A music educator should lead by modelling their music competence and should also be willing to give of themselves. Both teachers prioritize and promote the joy of music in their music lessons.

The findings of this study provide insight into the potential opportunities and challenges that music teachers in primary and lower secondary schools may encounter when managing their classrooms and engaging students in music education. These findings were derived from interviews with experienced music teachers and observations of their teaching practices, making them relevant to this area of practise. Moreover, I believe that this study can make a valuable contribution to the relatively limited research that exists on the topic of classroom management and involvement of students in music education.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	III
Abstract	IV
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.3 Begrepsavklaring	3
1.3.1 Klasseledelse	3
1.3.2 Involvering	4
1.4 Hva sier læreplanen?.....	5
1.5 Tidligere forskning	7
1.5.1 Klasseledelse og lærerkompetanse.....	7
1.5.2 Involvering	9
1.5.3 Tidligere forskning – oppsummering.....	10
1.6 Studiens formål	10
1.7 Masteroppgavens oppbygning	11
2. Teori.....	13
2.1 Innledning.....	13
2.2 Klasseledelse	13
2.2.1 Forståelse av klasseledelse.....	14

2.2.2 Relasjoner.....	14
2.3 Musikalsk klasseledelse	15
2.3.1 Musikkfagets egenart	16
2.4 Involvering	17
2.4.1 Elevstemmen.....	17
2.4.2 Dialog.....	19
2.5 Undervisningens formål	20
2.5.1 Kvalifisering.....	21
2.5.2 Sosialisering	22
2.5.3 Subjektivering	22
2.6 Teoretiske perspektiv – en oppsummering.....	23
3. Metode.....	24
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring av studien	24
3.2 Forskningsdesign.....	25
3.3 Casestudie.....	25
3.3.1 En studie – flere caser	26
3.3.2 Instrumentell case studie	27
3.4 Utvalg	27
3.4.1 Utvalgsriterier	27
3.4.2 Utvalgsstrategi	29
3.5 Intervju	30

3.5.1 Semistrukturert intervju	30
3.5.2 Intervjuguide	32
3.5.3 Pilotintervju.....	32
3.5.4 Intervjuenes forløp	33
3.6 Observasjon.....	34
3.6.1 Forberedelse av observasjon	34
3.6.2 Hva, hvor, hvordan?.....	35
3.7 Etiske hensyn i datainnsamlingen	36
3.7.1 Samtykke.....	37
3.7.2 Klarhet om roller og ansvar	37
3.7.3 Anonymitet.....	38
3.7.4 Konfidensialitet og taushetsplikt.....	38
3.7.5 Lagring og deling av forskningsmateriale	38
3.7.6 Verdier og handlingsmotiver	39
3.8 Analysemetode – Tematisk analyse	39
3.8.1 Analysens forløp	40
3.8.2 Analyse som hermeneutisk prosess.....	40
3.9 Forskerrollen og vitenskapeligheten i studien.....	41
4. Analyse.....	43
4.1 Innledning.....	43
4.2 Presentasjon av informantene.....	43

Informant 1 – Mira	43
Informant 2 – Line	44
4.3 Funn.....	45
4.3.1 Struktur.....	46
4.3.2 Positivt læringsmiljø	48
4.3.3 Læreren som motivator	51
4.3.4 Relasjonsbygging i musikkfaget	54
4.3.5 God støy	57
4.3.6 Dialog: læreren i møte med elevstemmen.....	60
4.3.7 Tilpasset opplæring	63
5. Diskusjon.....	67
5.1 Involvering – muligheter og utfordringer.....	68
5.1.1 Elevstemmen og informantenes praksis.....	68
5.1.2 Involvering av elevstemmen – til enhver pris?	70
5.2 Dialog og profesjonell dømmekraft	71
5.3 En involverende klasseledelse i musikkundervisning	74
6. Avslutning	79
Referanser.....	81
Vedlegg	84
Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt	84
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	85

Vedlegg 3: Intervjuguide..... 88

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Musikk er et praktisk ferdighetsfag som krever tid og innsats for at elevene skal kunne utvikle seg musikalsk. I dagens læreplan for musikkfaget i grunnskolen finnes det mange forskjellige kompetansemål, så mange som 19 om man regner med kompetansemål fra mellomtrinn til og med tiende klasse (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Samtidig er musikkfaget et av de fagene med minst tid til disposisjon gjennom skoleåret, og elever kan stille med vidt forskjellige utgangspunkt i forhold til musikalsk bakgrunn og kompetanse. Hvordan en lærer bør arbeide med klasseledelse under slike vilkår vil variere fra klasse til klasse, alt etter hvilken elevsammensetning man har med å gjøre. Musikk lærerens oppgave om å gi alle elever mulighet til å lykkes med disse kompetansemålene, kan derfor bli utfordrende. Gjennom min egen skolegang har jeg erfart å bli involvert og engasjert i musikkundervisningen av dyktige og erfarne lærere i grunnskolen. Samtidig kan jeg huske at noen elever, på tross av lærernes forsøk, slet med å bli involvert i undervisningen på samme måte som meg. Hvordan kan det ha seg slik at selv om læreren tilsynelatende gir en like god undervisning til alle elevene, så kan den treffe så ulikt? Hva er det som skal til for å lykkes? Hvordan kan man strebe etter å involvere alle elever i læringsarbeidet? Det er slike spørsmål som har dannet utgangspunktet for min interesse for temaet i denne masteroppgaven om involverende klasseledelse. Jeg har ønsket å bruke denne studien til å utvikle verktøy og styrke min egen refleksjon rundt dette temaet med tanke på å kunne lykkes i arbeid med klasseledelse og involvering av elever i min egen musikkundervisning i framtiden. Samtidig håper jeg at denne oppgaven kan bidra med kunnskap til de som skal undervise i dette praksisfeltet, eller som ønsker å vite mer om dette temaet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har valgt følgende problemstilling for dette masterprosjektet:

- Hvordan kan man jobbe med klasseledelse i grunnskolen slik at elevene blir involvert i musikkundervisningen?

Problemstillingen er utviklet for å holde masteroppgaven praksisnær og profesjonsretta i sammenheng med temaet jeg har valgt. Dette er fordi problemstillingen søker å finne svar på hvordan man kan jobbe med klasseledelse og involvering i grunnskolen. Siden jeg skriver masteroppgave i GLU 5-10-utdanningen, vil det være hensiktsmessig å ta for seg lærere både på mellomtrinnet (5.-7. trinn) og ungdomstrinnet (8.-10. trinn). Det overordnede fokuset vil ligge på erfaringer og praksis hos en utvalgt lærer fra hvert av disse forskjellige trinnene, hvordan de utøver klasseledelse og hvilke tiltak de bruker for å fremme involvering av elevene sine i musikkundervisningen. Med dette fokuset vil jeg få dekket trinnene som det kan være aktuelt for meg å undervise i mitt fremtidige yrkesliv, og studien vil dermed bli direkte relevant for yrkespraksisen jeg skal ut i etter endt masterarbeid. For å finne svar på problemstillingen tolker jeg datamaterialet jeg får fra informantene og gir den mening fra mitt ståsted. En slik tilnærming vil ifølge Nyeng (2017) falle inn under hermeneutikken som vitenskapsteoretisk paradigme. Hermeneutikken baserer seg på tolkning av meningsfenomener, og at mennesket selv er et fenomen som må tolkes ut ifra sin aktuelle tid og sine omgivelser (Nyeng, 2017). Som forsker i dette prosjektet blir det dermed min jobb å tolke datamaterialet jeg samler inn i sin kontekst og i lys av relevant forskning og teori for å gi det et adekvat meningsinnhold. På bakgrunn av dette kan man argumentere for at problemstillingen legger til rette for en hermeneutisk tilnærming. I tillegg til den overordnede problemstillingen har jeg også utarbeidet to forskningsspørsmål for å spisse inn studien ytterligere:

- Hva kjennetegner klasseledelsen til to musikk lærere i grunnskolen, og hvordan involverer de elever i undervisningen sin?
- Hva er det som eventuelt fremmer eller hindrer elevenes involvering i musikkundervisningen?

Gjennom disse spørsmålene har jeg ønsket å undersøke hvordan forskjellige fenomener forekommer. Første spørsmål setter fokus på to lærere i grunnskolen, og hvordan klasseledelse og involvering kan kjennetegnes i deres undervisning. Det andre spørsmålet bruker en «hva» ordlyd, men setter også fokus på hvordan fenomenet forekommer. Fenomen 1. er at elever blir involvert i musikkundervisningen, mens fenomen 2. er at elever ikke blir involvert i musikkundervisningen. Spørsmålet tar for seg to forskjellige fenomener som hver for seg krever en forståelse av akkurat hvordan involvering av elever i musikkundervisningen foregår eller ikke foregår. Forskningsspørsmålene er med andre ord designet for å være partikulære, da de forsøker å finne ut hvordan fenomenet forekommer. Forskningsspørsmålene kan ikke

besvares med hverken «ja» eller «nei», men krever utfyllende svar fra informantene (Krumsvik, 2019). Slik støtter forskningsspørsmålene opp under det kvalitative forskningsdesignet for dette prosjektet.

1.3 Begrepsavklaring

Gjennom denne masteroppgaven er det noen begreper som vil stå ekstra sentralt, nemlig de begrepene som man finner i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Forståelsen av hva disse begrepene innebærer vil naturligvis ha stor betydning for studien sitt innhold, hvordan data blir analysert og hvilken teori datamaterialet sees i lys av. I dette delkapittelet vil jeg i korte trekk presentere og forklare de viktigste begrepene for denne studien for å gi leseren et innblikk i hvilken forståelse av disse begrepene som ligger til grunn.

1.3.1 Klasseledelse

Begrepet *klasseledelse* i denne oppgaven knyttes til to teoretiske perspektiver. Begrepet handler på en side om en mer generell klasseledelse, hvor grunnleggende prinsipper på tvers av fag gjelder. Nordahl (2012) bryter klasseledelse ned til tre hovedområder, som alle handler om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring i en skoleklasse. Disse områdene er (1) lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø, (2) lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro og (3) lærerens evne til å motivere elever til arbeidsinnsats. «Arbeidsro» blir et slags paradoks i denne sammenhengen, da musikkfaget i seg selv innebærer at elever skal lage lyd. Samtidig understreker Nordahl at arbeidsro ikke nødvendigvis er stillhet, men heller en situasjon i klassen der læringsaktiviteter finner sted, fremfor unødvendig bråk og uro. Med tanke på at musikkfaget skal inneholde lyd, tar det oss til det andre teoretiske perspektivet klasseledelse forstås gjennom i denne oppgaven: *musikalsk klasseledelse*. Fossum (2013) prøver å forstå klasseledelse i musikk på en måte som tar hensyn til musikkfagets egenart. For å gjøre dette bruker hun Nielsens (1998) modell for musikkfagets kunnskapsbasis. I modellen finner man på en side *ars-dimensjonen*, som er det fysiske møtet med musikken, den utøvende og praktiske delen av musikalsk kunnskap. På motsatt side finnes *scientia-dimensjonen*, som er musikalsk forståelse, språk, vitenskap og teori. I midten av disse beskriver Nielsen (1998) en *håndverks-dimensjon*, som er alt som finnes av kunnskap mellom ars- og scientia-dimensjonene. Fossum (2013) argumenterer for at en klasseleder i musikk må ha muligheten

til å kunne bevege seg fritt mellom alle disse dimensjonene fortløpende i undervisning. En slik utøvelse av klasseledelse forutsetter derfor en solid faglig kunnskapsbasis hos musikk læreren. Ved å ta hensyn til musikkfagets egenart, eller innholdet i musikkfaget, kan en musikk lærer dermed lede sin klasse gjennom å bruke musikken som virkemiddel (Fossum, 2013).

1.3.2 Involvering

«Involvere» er et verb som stammer fra latin. Opprinnelig var betydningen av verbet «rulle inn i» eller «innhulle». I dag kan verbet bety to ting. I en forstand betyr det: *ha, få som konsekvens; innebære*. For denne oppgaven sin del er det den andre betydningen av ordet som er mest interessant: *innblande; trekke inn som deltaker eller partner (i handling, forhold, konflikt e.l.)* (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2023).

Forståelsen min av involveringsbegrepet startet med utgangspunkt i en anerkjennelse av hvor omfattende oppgaven av å involvere en hel elevgruppe i musikkundervisningen, er i praksis. Her møter man et stort elevmangfold med varierende bakgrunn, kultur, interesse for musikk og forkunnskaper. For å forstå involvering i sammenheng med dette prosjektet, har jeg brutt ned begrepet til noen mer spesifikke teoretiske perspektiv: *elevstemmen* og *dialog*. For elevstemmen har jeg tatt utgangspunkt i litteraturgjennomgangen til Després og Dubé (2020), hvor de diskuterer *The Music Learner Voice*. Elevstemmen de forteller om handler om at den lærende skal bli: lyttet til, konsultert, inkludert, ta del i eller ta ansvar for beslutningsprosessen og for deres egen læring. Det vises til flere fordeler med å lytte til elevstemmen, deriblant bedre relasjoner, positiv selvfølelse og større læringsutbytte (Després & Dubé, 2020). Å lytte til elevstemmen kan også gi elever større eierskap til egen læring og bedre tro på egen mestring. Det legges også vekt på at man skal finne *hensiktsmessige* måter å lytte til elevens stemme på (Walker & Logan, 2008). Det handler altså om *hvordan* man møter elevstemmen, og hvordan den kan lyttes til og inkluderes på best mulig måte. For å danne et bedre forståelsesgrunnlag for hvordan man kan møte elevstemmen, har også begrepet *dialog* fått sin plass som et teoretisk perspektiv knyttet til involveringsbegrepet i denne oppgaven.

Paulo Freire var en brasiliansk pedagog, internasjonalt kjent for boken *Pedagogy of the oppressed* (Skagen, 2023). Freire setter dialog som menneskelig fenomen i søkelyset. Han skriver om hva dialog er, hva som kreves for å oppnå dialog, og hva som hindrer dialogen i å oppstå. Etter Freires tenkning består dialog av to dimensjoner: refleksjon og handling. Disse er

avhengige av hverandre, som betyr at om en av dimensjonene blir ofret eller lider, vil begge dimensjonene, og dermed dialogen lide som resultat. Freire sier at et hvert sant ord er en handling, og ved å fortelle sannheten forandrer man verden. Man oppnår dialog når man treffer hverandre i *møtepunktet*. Møtepunktet er stedet hvor parter møtes for å lære sammen i dialog. Her utveksles autentiske ord mellom parter som dermed forandrer verden. Freire anerkjenner at perfekt visdom i dialog ikke eksisterer, men at møtepunktet er stedet hvor man prøver sammen med andre å lære mer enn man allerede kan. Noen forutsetninger for å oppnå dialog i møtepunktet er ydmykhet, kritisk tenkning og likeverd mellom mennesker, mens faktorer som stenger veien for møtepunktet er ignoranse, naiv tenkning, selvopptatthet og mangel på ydmykhet (Freire, 2000). Bokens kontekst blir presentert i forordet av Donald Macedo. Slik som bokens navn tilsier, var den basert på Freires livserfaringer knyttet til undertrykkelse, fattigdom og hungersnød. Boken kom ut i en tid med totalitære styringsformer i flere land i Latin-Amerika, og Freire ble satt i fengsel som resultat av hans litterære oppgjør med den omfattende undertrykkelsen som fant sted (Freire, 2000). Konteksten er med andre ord svært ulik den vi finner i norske klasserom i dag. Samtidig er teorien hans om dialog relevant for denne studien, da hans poeng kan sees i sammenheng med dialogen vi har med andre mennesker i flere forskjellige kontekster. I første utgave av *Pedagogy of the oppressed* skrev Richard Shaull følgende i forordet:

«(...) thus far we have thought of it primarily in terms of its contribution to the education of illiterate adults in the Third World. If, however, we take a closer look, we may discover that his methodology as well as educational philosophy are as important for us as the dispossessed in Latin America» (Freire, 2000 s. 9).

1.4 Hva sier læreplanen?

I Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2020f) legges det stor vekt på elevmedvirkning, både på et fagspesifikt- og overordnet plan. Under læreplanen i musikk står det:

- *Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom at elevene får eksperimentere, bruke fantasi og kreativitet og får arbeide systematisk med å utvikle et produkt fra idé til ferdig resultat.*
- *Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i faget.*

(Utdanningsdirektoratet, 2020e)

Selv om kompetansemålene i musikk ikke nevner involveringsbegrepet spesifikt, er medvirkning og tilpasset opplæring faktorer som kan argumenteres for å være relevante sider av involvering. Som vist tidligere defineres begrepet involvering som det å innblande noen, eller trekke noen inn som deltaker eller partner (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2023). Det å gi elevene mulighet til medvirkning i undervisning og å tilpasse opplæringen for elevene slik at det er lettere for dem å delta, blir dermed handlinger som gjør elevene til partnere og deltakere i læringsarbeidet – med andre ord blir det handlinger som er involverende ovenfor elevene.

Overordnet del av læreplanen nevner også medvirkning ved flere anledninger. Kapittel 3.1: *Et inkluderende læringsmiljø* sier blant annet:

- *Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag.*
- *Elevene tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid.*

(Utdanningsdirektoratet, 2020a)

I neste kapittel av overordnet del: 3.2 – *Undervisning og tilpasset opplæring* går fokuset over på tilpasset opplæring:

- *Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønns i arbeidet med å tilpasse opplæringen.*
- *Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.*
- *God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen.*

(Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Som man kan se tydeliggjøres også viktigheten av medvirkning og tilpasset opplæring i overordnet del av læreplanen. Om man anser medvirkning og tilpasset opplæring å være relatert til involveringsbegrepet som helhet, kan man ut ifra læreplanen se at involvering av elever i læringsarbeid er noe som bør stå høyt på agendaen i skolen.

1.5 Tidligere forskning

I dette delkapittelet presenteres noen av funnene som er gjort innenfor forskningsfeltet om klasseledelse og involvering i musikk fra før. Jeg velger også å legge til noe forskning på klasseledelse og involvering i en mer generell forstand, da denne forskningen også kan være relevant til musikkundervisning. For å finne frem til tidligere studier har jeg søkt gjennom søkemotorene Oria og Google Scholar, hvor følgende søkeord har blitt brukt: norsk: *klasseledelse, klasseledelse musikk*, engelsk: *student voice, learner voice music, classroom management music, classroom management involvement*.

1.5.1 Klasseledelse og lærerkompetanse

Nordenbo mfl. (2008) gjennomførte en rapport for Kunnskapsforbundet, der de søker å finne ut hvilke lærerkompetanser som er viktige for elevers læring i skolen. De fant ut at det var tre kompetanseområder hos lærere som spilte en betydelig rolle: (1) læreren skal besitte kompetansen å inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev, (2) læreren skal i relasjon til hele klassen besitte kompetansen til å lede klassens undervisningsarbeid gjennom å være en synlig leder som over tid oppøver elevene til selv å formulere regler og følge dem, (3) læreren skal besitte generell didaktisk kompetanse i relasjon til undervisningens innhold i sin alminnelighet og i det enkelte undervisningsfag (Nordenbo et al., 2008 s. 7). Disse resultatene viser at god klasseledelse er avgjørende for å lykkes med elevenes læring i skolen.

I sammenheng med den nye GLU ordningen med integrert master er det få oppgaver som har tatt for seg klasseledelse i musikk. Ett av unntakene er Westad (2022) sin oppgave, som er en studie om klasseledelse i grunnskolelærerutdanningen. Her ble temaene klasseledelse, musikk, praksis og utdanningsinstitusjon utforsket gjennom fokusgruppeintervju med studenter. Funnene viser at studenter opplever økt kompetanse innenfor flere områder i musikkfaget gjennom utdanningen, noe som bidrar med større trygghet i utøvelse av klasseledelse. Den mest

bidragsytende opplæringen av klasseledelse skjer gjennom praksis, hvor studentene kan utvikle sin egen klasseledelse gjennom refleksjon og veiledning (Westad, 2022). Det som ikke blir utforsket av Westad er involveringsaspektet i musikkundervisning.. I tillegg er min forskning annerledes i forhold til hvilke informanter som er med i studien. Westad har lærerstudenter som informanter, mens mine informanter er utdannede musikk lærere med lengre erfaring. Westad utforsker klasseledelse i utdanningen til studenter, mens jeg forsker på klasseledelse i grunnskolen. Kun en studie om musikk læreres klasseledelse viser at det er behov for mer kunnskap på dette området, og her kan min studie være et kunnskapsbidrag til lærerstudenters forståelse og utøvelse av klasseledelse i musikkfaget.

Sætre et al. (2016) gjennomførte en undersøkelse med 135 lærere om grunnskolelæreres kompetanse i musikkfaget. De fant ut at de fleste lærere i musikk er lærere med lite formell kompetanse i musikk fra høyere utdanning. Lærere på lavere trinn hadde ofte lavere kompetanse enn lærere på høyere trinn. Det viser seg at det er en klar sammenheng mellom hva lærere kan og hva de vektlegger i musikkundervisningen sin. Funnet som løftes frem som studiens viktigste bidrag, er hvordan musikkundervisningens praksis påvirkes av flere forhold. Sentrale påvirkningsfaktorer virker å være kompetanse (formell eller uformell), forståelse av læreplan, profesjonell identitet og lærerens kjønn (Sætre et al., 2016).

Gee (2022) gjennomførte i 2021 en studie med 341 utdannede musikk lærere. Formålet var å finne ut hvor godt forberedt lærerne var til å være klasseledere i musikkundervisning etter fullført utdanning. Det hun fant ut var at lærerne for det meste hadde blitt opplært i klasseledelse på forskjellige måter. Samtidig var det varierende grad av tilfredsstillelse blant lærerne, der en andel var fornøyd, mens en annen andel var misfornøyd med sitt læringsutbytte knyttet til klasseledelse gjennom utdanningen. Det som de virket å være mest fornøyd med, var når de fikk opplæring i klasseledelse gjennom praktiske opplevelser, fremfor bare teori. Da kunne de øve seg på å anvende teoretiske perspektiver i sin egen undervisning (Gee, 2022).

Potter (2022) gjennomførte i 2020 en studie med 292 musikk lærere som enten var under utdanning eller ferdige med utdanningen. Formålet med forskningen var å finne ut av musikk læreres tro på egen mestring (self-efficacy) knyttet til klasseledelse. Funnene fra studien viser at musikk læreres erfaring betydde mer for lærernes tro på egen mestring enn skolesettingen gjorde. Det viser seg også at troen på egen mestring i å lede en klasse er en viktig del av læringen i klasserommet i grunnskolen. Det er derfor kritisk for lærere å få nødvendig erfaring for å bli effektive ledere og å kunne dyrke positive læringsklima. Det

argumenteres avslutningsvis for at utdanningen bør gi fremtidige musikk lærere flere muligheter til å utvikle kunnskaper og ferdigheter i klasseledelse, slik at de kan møte fremtidige klasserom med mer selvtillit (Potter, 2021).

1.5.2 Involvering

Després og Dubé (2020) tar for seg *den lærende sin stemme i musikk* i deres litteraturgjennomgang. Forskerne fant ut at majoriteten av unge lærende i musikk uttrykker at de liker å lære musikk og være engasjert i egen læring. De ønsker å spille musikk, skape, hjelpe hverandre, jobbe med prosjekter og uttrykke seg musikalsk. Det som derimot også viser seg ut ifra litteraturgjennomgangen, er at mange av dagens fremgangsmåter for læring er lite støttende og til og med til hinder for at unge lærende i musikk skal få oppleve disse overnevnte aspektene ved å lære musikk. Eksempelvis viste det seg at de lærende i musikk ikke liker forelesningsformatet eller tester i musikk. I motsetning liker de å være aktive lærende som samarbeider i et avslappet læringsmiljø. De har også lyst til å delta i beslutninger som blir gjort i forhold til musikkundervisningen (Després & Dubé, 2020). Denne litteraturgjennomgangen tar jeg også for meg som en del av teorikapittelet, der elevstemmen greies ut om.

Cook-Sather (2020) gjennomførte en litteraturgjennomgang om elevstemmen i diverse kontekster. Hun fant ut at lærere kunne utvikle strategier for å utvide deres forståelse for elever og deres læring. De kan også anvende ulike tilnærminger for å fremme elevers aktive deltakelse i skolen. Lærere kan for eksempel bli samarbeidspartnere i læringen, som gjør lærer-elev skillet mindre og i tillegg refordeler maktforholdet mellom lærer og elever (Bahou, 2012, referert i Cook-Sather, 2020).

Spruce (2016) tok for seg elevens stemme i musikkundervisningen i sin litteraturgjennomgang. Her fokuseres det på elevstemmen, sosial rettferdighet, fremmedgjøring og avkobling av unge personer i skolens musikkutdanning i England. Spruce fant ut at forskningen og litteraturen som var gjort fra før innenfor dette feltet generelt hadde mislykkes i å påvirke implementeringen av og initiativer for at elevstemmen i skolen skulle bli hørt. I tillegg argumenterer han for at musikkutdanning i England hadde mislykkes i å lytte til elever sin stemme gjennom læreplaner, pedagogikk, og musikkverdier, noe som har ført til at mange unge har blitt fremmedgjort for den formelle musikkutdanningen i skolen.

Sapp et al. (1973) gjennomførte tre case-studier i klasserom på forskjellige skoler med forskjellige demografier. I alle casene var klassene preget av mye uro og dårlig akademisk oppnåelse. I studien var fokuset på klasseledelse og involvering av elever i undervisningen, og hvordan involvering av elevene i valg knyttet til undervisning kunne påvirke læringsmiljøet og elevenes læring. Det de fant ut gjennom eksperimentet var at konkrete tiltak for å involvere elevene i valg, drastisk påvirket læringsmiljøet. I stedet for å irettesette og sanksjonere elevene for bråk og dårlig oppførsel, fikk elevene selv velge om de ville arbeide for å bedre læringsmiljøet. Om de jobbet bra en uke kunne de få belønninger i form av fritimer, snacks eller andre selvvalgte aktiviteter. Selv om dette førte til færre minutter med dedikert undervisning, ble undervisningen betraktelig mye mer effektiv og elevenes akademiske oppnåelse økte i takt med eksperimentet (Sapp et al., 1973).

1.5.3 Tidligere forskning – oppsummering

Forskningen presentert i dette delkapittelet tar for seg tema nært knyttet til klasseledelse og involvering av elever, både i sammenheng med musikkfaget, men også i en mer generell forstand. Min studie skiller seg ut fordi den tar for seg klasseledelse og involvering av elever i musikkfaget, en sammensetning av fenomen jeg ikke har klart å finne tidligere forskning på. Forskningen som er presentert bidrar derfor med å plassere mitt prosjekt innen forskningsfeltet, og viser hvordan det finnes et behov for forskning på akkurat klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisning. I tillegg bygger noe av forskningen opp under det teoretiske grunnlaget for min studie, og vil bli brukt i diskusjonen rundt problemstillingen.

1.6 Studiens formål

Ett av formålene med denne studien er å undersøke hva godt etablerte og erfarne musikk lærere på mellom- og ungdomstrinnet vektlegger i sitt arbeid med klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisningen. Med tanke på hvor avgjørende god klasseledelse er for å lykkes som lærer (Nordenbo et al., 2008), er det viktig å forske på hva kunnskapsrike og erfarne lærere gjør for å få klassene deres til å fungere som gode læringsmiljø. Musikkfaget er et fag som blir tildelt et begrenset antall timer hver uke, samtidig som læreplanen setter et press på musikk lærere til å lære opp elevene i en rekke læringsmål innenfor denne begrensede tidsrammen. Å komme gjennom læreplanmålene for musikk forutsetter en effektiv

klasseledelse, et positivt læringsmiljø og at elevene er engasjerte i undervisningen og ikke faller utenfor. Gjennom å identifisere og diskutere hva «den gode lærer» gjør i sin klasseledelse, vil viktig kunnskap fremskaffes, til nytte for lærerstudenter og nyutdannede lærere. På den måten kan nybegynnerfeil reduseres, og elever i mindre grad bli skadelidende på grunn av uerfarne lærere.

Et annet formål med studien er å knytte teori og tidligere forskning på fenomenene klasseledelse og involvering til musikkpedagogisk praksis, siden det finnes få eksempler på slike studier fra musikkundervisning. Ved å dra inn teoretiske perspektiv på klasseledelse og involvering i sammenheng med musikkundervisningen, har jeg forsøkt å belyse hvordan klasseledelse og involvering av elever kan forekomme i musikkundervisningen i grunnskolen. I denne prosessen har det dukket opp noen interessante linker mellom teori og praksis, og forskjellige utfordringer og muligheter man kan møte som musikk lærer, som kan være nyttige for dette mindre utbredte forskningsfeltet. I tillegg til forskningsfeltet, kan man også (som fremhevet i kapittel [1.4 Hva sier læreplanen?](#)) se at den norske skole setter fokus på elevmedvirkning og tilpasset opplæring i musikkfaget, både i læreplanen og overordnet del av læreplanen. Derfor synes jeg det er det viktig at spørsmålet om hva som er god klasseledelse og effektiv involvering av elever i musikkundervisning blir diskutert. Gjennom denne oppgaven håper jeg å kunne gi et verdifullt bidrag til dette spennende og viktige diskusjonstemaet.

1.7 Masteroppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. I dette innledende kapitlet (kapittel 1) har jeg forsøkt å presentere bakgrunnen for studien, hva studien skal ta for seg og hvorfor studien er nødvendig i seg selv. Neste steg for leseren er kapittel 2, hvor teoretiske perspektiver skal presenteres og gjøres rede for. Disse teoretiske perspektivene skal bidra med å belyse diskusjonen rundt problemstillingen for denne studien. Teoriene har også bidratt til tolkning og analyse av data/empiri. Hvordan teori og empiri har påvirket hverandre i denne studien, vil leseren få en grundigere forklaring på i kapitlet som kommer etter, nemlig metodekapitlet. Metodekapitlet er tredje kapittel i denne masteroppgaven, hvor leseren får innblikk i hvordan studien har utviklet seg gjennom diverse metodiske valg, deriblant forskningsdesign, datainnsamling, analyse og tolkning. Kapittel 4 er analysekapitlet, hvor informantene som har bidratt får sin introduksjon, og funnene som er gjort i datamaterialet presenteres. Leserens

vil bli presentert for syv tema, som til sammen fungerer som svar på forskningsspørsmålene mine. Kapittel 5 er diskusjonskapittelet, hvor empiri og teoretiske perspektiv knyttes sammen. Her diskuteres og besvares problemstillingen. Til slutt skal diskusjonen og studien oppsummeres i kapittel 6, hvor denne masteroppgaven ser sin avslutning.

2. Teori

2.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg greie ut om de teoretiske perspektivene jeg har valgt for å belyse observasjonene og utsagnene til de to informantene i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene i dette prosjektet. Kapittelet vil ta for seg noen sentrale begreper, sammenhengen mellom disse, og øvrig teori knyttet til temaet for dette prosjektet. Teorikapittelet er organisert i tre hovedområder. Først presenteres teori knyttet til begrepet klasseledelse, både knyttet til musikkfaget og ellers. Videre går jeg inn på involveringsbegrepet for å skape et hensiktsmessig definisjonsgrunnlag for dette begrepet i forhold til denne oppgavens problemstilling. Del tre av teorikapittelet tar opp det grunnleggende formålet med undervisning i seg selv. Hvorfor teori om undervisningens formål er relevant for min problemstilling, kommer jeg for den tålmodige leser tilbake til senere i teorikapittelet.

2.2 Klasseledelse

Klasseledelse er et sentralt begrep i denne masteroppgaven, fordi fenomenet klasseledelse er noe jeg gjennom problemstillingen og forskningsspørsmålene prøver å utforske. Med dette sagt, finnes det også en begrensning for hvor mye teori om klasseledelse som kan være relevant i sammenheng med dette prosjektet. Jeg har valgt ut noen teoretiske perspektiver om klasseledelse for å tydeliggjøre hvilken forståelse som ligger til grunn i denne oppgaven. I tillegg ser jeg det som relevant å se nærmere på hva klasseledelse kan innebære i sammenheng med musikkfaget og musikkundervisning. Senere i teorikapittelet vil denne typen musikkfaglig klasseledelse omtales som *musikalsk klasseledelse*. Jeg begrunner valget om å inkludere teori om musikalsk klasseledelse med at forskning i dette prosjektet utelukkende er basert på data fra intervju med to musikk lærere og observasjon av disse lærerne i musikkundervisning. Dette valget er også noe jeg har gjort på bakgrunn av oppgavens hermeneutiske tilnærming, der det er jeg som forsker som skal fortolke dataene jeg samler inn, som betyr at jeg også må tolke teori og vurdere hvilke teoretiske perspektiver som er relevant for å gjøre akkurat dette. Sammenlagt skal teoretiske perspektiv om klasseledelse, både generell og musikkfaglig, utgjøre det teoretiske grunnlaget som jeg skal prøve å se *fenomenet klasseledelse* i lys av i denne oppgaven.

2.2.1 Forståelse av klasseledelse

For en grunnleggende forståelse av hva klasseledelse som fenomen kan bety har jeg tatt utgangspunkt i Thomas Nordahl sin bok *Dette vet vi om klasseledelse*. Nordahl (2012) beskriver klasseledelse som en av de mest sentrale oppgavene en lærer er satt til å utføre, og en avgjørende ferdighet for å gi elever et godt læringsutbytte. Han argumenterer for at ordet «lærer» i seg selv uttrykker en yrkesrolle som innebærer både ansvar og ledelse. Men hva innebærer fenomenet klasseledelse? Det kan brytes ned til tre hovedelementer, der alle disse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring. Første element er (1) lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø. Dette innebærer hvordan læreren arbeider for å skape en inkluderende, trygg, vennlig kultur der det er tillatt for elever å feile. For å skape et slikt læringsmiljø er det en forutsetning at andre hovedelement for klasseledelse er på plass; (2) lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro. Arbeidsro trenger ikke bety en absolutt ro, men handler i denne sammenhengen om en ro som innebærer en rekke forskjellige læringsaktiviteter. En lærer har lyktes i å oppnå og bevare arbeidsro når den normale situasjonen i klassen er undervisning og læring fremfor bråk og uro. Siden klasseledelse innebærer læring, må ledelsen også stimulere arbeidsinnsatsen til elevene. Tredje hovedelement av klasseledelse er nettopp dette; (3) lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats (Nordahl, 2012). God struktur på undervisning har en klar sammenheng med motivasjon, noe som understreker at hensiktsmessig ledelse fremmer elevenes arbeidsinnsats (Nordahl m.fl., 2010, referert i Nordahl, 2012).

2.2.2 Relasjoner

Nordahl (2012) viser til en rapport som ble gjennomført i oppdrag for kunnskapsdepartementet. I rapporten (Nordenbo et al., 2008) fant de ut at det i perioden 1998-2007 ble publisert 70 undersøkelser knyttet til sammenhengen mellom lærerkompetanse og elevers læring. Ut ifra disse undersøkelsene fant forskerne tre hovedkategorier for læreres kompetanse som viser seg å være viktige for elevers læring. Den første av disse kategoriene som blir nevnt er lærerens evne til å inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev (Nordenbo et al., 2008). Med andre ord viser det seg at det ikke er nok for en lærer å ha gode kunnskaper i faget som læreren underviser i. Læreren er også nødt til å kunne lede sin undervisning og ha gode forhold eller relasjoner til

sine elever (Nordahl, 2012). Relasjonen som finnes mellom elev og lærer er noe som står sentralt for å forstå seg på barn og unge i skolen. Skal en lærer få innsikt i elevers oppfatninger og verdier, samt få en forståelse for handlingene elever gjør, vil en nær relasjon og et tillitsfullt forhold hjelpe med dette. Med hva innebærer det å ha gode relasjoner til elever? Man kan si på et grunnleggende plan at relasjon er hvilken oppfatning og innstilling man har av andre mennesker, noe som også innebærer hva man betyr for hverandre. Relasjoner påvirkes av hvilke oppfatning andre har av en selv, og hvordan mennesker forholder seg til hverandre. Relasjonene man bygger seg opp med andre mennesker utgjør grunnlaget for kommunikasjonen vi har med andre, og bygges også opp gjennom kommunikasjonen til å begynne med. Å ha en god relasjon handler derfor om å kunne kommunisere og samhandle med andre, samt å være et menneske. Som lærer må man også tillate seg å være et menneske som kan gjøre feil, slikt som elever også er mennesker som kan gjøre feil (Nordahl, 2006). I tillegg er det viktig for en klasseleder å anerkjenne den asymmetriske pedagogiske relasjonen som finnes mellom lærer og elev. Som lærer skal man generelt sett kunne mer enn sine elever i det aktuelle faget man underviser i. Klasselederen må på tross av dette asymmetriske pedagogiske forholdet også sørge for at elevene opplever å ha en støttende og positiv relasjon til en selv (Nordahl, 2012).

2.3 Musikalsk klasseledelse

Hanne Fossum (2013) diskuterer om det er mulig å forstå klasseledelse i musikk på en måte som tar hensyn til musikkfagets egenart. Dette innebærer en forståelse av klasseledelse som kan spille på musikkfagets innhold og iboende muligheter, og som dermed kan yte faget rettferdighet. Fossum (2013) refererer innledningsvis til den danske professoren, forfatteren og didaktikeren Frede V. Nielsen og hans inndeling av musikkfaget på et mer grunnleggende nivå. Nielsen (1998) hevder at musikkfagets kunnskapsbasis består av to forskjellige dimensjoner. På en side har man ars-dimensjonen, som er det umiddelbare sansemessige møtet med den klingende musikken. Denne dimensjonen har å gjøre med musikkfagets praktiske, håndverksmessige og kunstneriske aspekter. På den andre siden finnes scientia-dimensjonen, som handler om det vitenskapelige aspektet ved musikkfaget. Her står teori, musikkfaglig språk og innhold sentralt, og alle disse faktorene vil spille en rolle i forhold til hvordan man snakker om musikk og planlegger musikkundervisning (Nielsen, 1998). Nielsen beskriver også en håndverksdimensjon, som kan plasseres mellom ars- og scientia-dimensjonene. Denne

dimensjonen omfatter elementer fra begge sidene av musikkfagets kunnskapsbasis. Det argumenteres for at en musikk lærer og klasseleder i musikk bør sitte med kunnskap og ferdigheter for å kunne bevege seg fritt mellom ars- og scientia-dimensjonene underveis i undervisningen (Fossum, 2013). Noe av kompetansen mellom ars- og scientia-dimensjonene som nevnes som viktig, er musikk lærerens kompetanse knyttet til musikalske og metodiske ferdigheter. Her vektlegges at en musikk lærer skal ha god beherskelse over musikalske evner, både i sang og på instrumenter. I tillegg må læreren vite nøyaktig hvilke faglige forventninger elever på et gitt alderstrinn kan holdes til, slik at elevene kan utøve musikken mest mulig problemfritt og få bedre forutsetninger til å oppleve mestring. Et annet viktig element ved musikalsk klasseledelse som trekkes frem, er bruken av dramaturgi i undervisningen. Det å ha gode rutiner i oppstart, overganger og avslutninger av musikk timer, handler om dramaturgi og regi. Man kan bruke dramaturgi i andre aspekter ved musikkundervisning også, som for eksempel når elevene vet at det de jobber med skal fremføres for resten av klassen på et tidspunkt. Da blir arbeidet mer målrettet og meningsfullt, og elevenes oppmerksomhet og engasjement vil bli bedre holdt ved like gjennom arbeidet på grunn av den dramaturgiske spenningen som oppstår (Fossum, 2013).

2.3.1 Musikkfagets egenart

Fossum (2013) nevner musikkfagets egenart når hun diskuterer forskjellige utfordringer og muligheter man kan møte som klasseleder i musikkfaget, i sammenheng med fagets innhold og iboende muligheter. Her nevnes LK06 med hovedområdene *musisere, komponere og lytte*, og linjen trekkes mellom denne læreplanen og til Nielsens modell (se forrige avsnitt: 2.3) for inndeling av musikkfagets innhold. På dette tidspunkt har LK06 blitt erstattet av den nyeste læreplanen, LK20. Så hva kan *musikkfagets egenart* bety med den nåværende læreplanen i musikk? Om man ser på kjerneelementene for musikkfaget i LK20, finner man fire punkter som til sammen skal utgjøre musikkfagets innhold i grunnskolen: *utøve musikk, lage musikk, oppleve musikk* og *kulturforståelse* (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Man kan ut ifra disse kjerneelementene hevde at det fremdeles er et stort fokus på musikalsk utøvelse og musikalsk forståelse i musikkfaget i norsk grunnskole. Elevene skal utøve, lage og oppleve musikk, aspekter ved musikkfaget som alle på sitt vis innebærer lyd og fysisk/motorisk beherskelse. Man kan da spørre seg selv hva som er god lyd, hva som er forstyrrende lyd og hvor grensen går mellom disse. Hvordan møter læreren lyden, som en mulighet eller som en utfordring?

Ifølge Fossum (2013) er musikken selv, altså det å synge, danse og spille en naturlig ramme for musikkundervisningen. Når man møter musikken, går man inn i et rom der det er plass til alle elevene. En musikk lærer som befinner seg i dette rommet trenger ikke «gjete» elevene, fordi musikken selv gjør dette.

2.4 Involvering

Utgangspunktet for bruken av begrepet involvering i denne oppgaven, kommer som tidligere nevnt av utfordringen lærere møter i den praktiske musikkundervisningen. Her er målet at elevene i en klasse - på tross av forskjellige faglige og sosiale forutsetninger og bakgrunner - skal involveres i læringsarbeidet som foregår, og at ingen blir sittende på utsiden av dette. Involvering blir derfor et begrep som i denne sammenheng i grove trekk går ut på å få alle elevene med seg i musikkundervisningen. I teorisøk har denne forforståelsen av involvering vært utgangspunktet. Men involvering må være mer enn bare en praktisk lederegenskap som gjør at alle elevene er fysisk til stede og gjør det læreren ber om. For å se nærmere på hva involvering kan innebære i sammenheng med forskningsspørsmålene og problemstillingen for denne oppgaven, vil jeg spesielt utforske *elevstemmen* og *dialog* som fenomen.

2.4.1 Elevstemmen

En måte å forstå involvering av elever i musikkfaget i skolen på finner man hos Després og Dubé (2020), som diskuterer *The Music Learner Voice*, eller den lærende sin stemme i musikk. I litteraturgjennomgangen tar de for seg temaet: «*young learners' perspectives on what they like and dislike about their musical experience*» (Després & Dubé, 2020 s. 1). Forskerne setter søkelys på «den lærende» som i sammenheng med dette masterprosjektet er eleven. Després & Dubé (2020) argumenterer for at elevstemmen er et begrep som er mer innsnevret til skolesammenhenger, i forhold til den «lærende sin stemme» som går på alle mulige sammenhenger der musikkopplæring skjer. Likevel vil jeg argumentere for at poengene som artikkelen kommer med også kan brukes i sammenheng med elevstemmen, da elever også inntar rollen som «de lærende» i musikkopplæringen i skolen. Forskerne bak litteraturgjennomgangen foreslår en definisjon av den *lærende sin stemme* som prosess:

«The process by which learners are listened to, consulted, included, take part, or take charge of the decision-making process or take action about their learning or their education in diverse contexts» (Després & Dubé, 2020 s. 3).

For å tydeliggjøre hvordan den lærende sin stemme kan variere i praksis, viser forfatterne til Rudd et al. (2006, s. 13, referert i Després & Dubé, 2020) sin modell for nivåer av bidrag fra den lærende sin stemme. Modellen viser konkrete eksempler på hvordan involvering av den lærende sin stemme kan variere i praksis:

Informert	Konsulert	Involvert	Samarbeid	Myndiggjort
De lærende er pålitelig informert, gjort klar over deres rett og måter de kan delta på	Ansatte får innsikt om de lærende. De lærende får tilbakemeldinger på valg som blir gjort	Ansatte jobber med de lærende gjennom valgprosessen for å forsikre at deres syn er forstått og tatt i betraktning	Alle aspekt av valgprosessen er foretatt i lag med de lærende	De lærende setter agenda for forandring. Selvorganisering og plikter angående ledelse er gitt til de lærende
De lærende er informert	Den lærende er konsulert	Den lærende kommer med innspill	Den lærende former	Den lærende eier

1

Å lytte til elevstemmen kan oppmuntre elevengasjement og føre til positive erfaringer med læring. Det kan for eksempel gi elever bedre eierskap til egen læring, større motivasjon, bedre selvfølelse og tro på egen mestring (Walker og Logan, 2008, referert i Després & Dubé, 2020). Når man som elev blir lyttet til og tatt seriøst, fremmer det relasjonen mellom den lærende og læreren. Det oppmuntrer til en positiv selvfølelse hos begge parter, som kan ha en enorm innvirkning på individer sitt læringsutbytte. Den ekte elevstemmen handler om å myndiggjøre den lærende, gjennom å finne *hensiktsmessige* måter å lytte til personens bekymringer, interesser og behov på. Slik kan man utvikle og legge til rette for nyttige erfaringer i utdanningen som er bedre tilpasset den enkelte (Walker & Logan, 2008). Ifølge Després og Dubé (2020) er elevstemmen en sentral del av involveringsbegrepet i sammenheng med musikkundervisning. Samtidig bør man også tenke over hvordan elevstemmen kan fungere i samspill med andre elever- og læreren sin stemme, noe som skaper et behov for å bedre forstå hva *dialog* innebærer.

¹ Oversatt modell fra Rudd et al. (2006, referert i Després & Dubé, 2020)

2.4.2 Dialog

For å se nærmere på dialogbegrepet vil jeg bruke teori fra Paulo Freire sin bok *Pedagogy of the Oppressed* (2000). Freire setter dialog som menneskelig fenomen i søkelyset, og beskriver hva som kreves av mennesker for å oppnå dialog, og hva som kan hindre dialog fra å oppstå. Etter hans oppfatning ligger essensen av dialog i ordet i seg selv, men at ordet fungerer som mer enn bare et instrument for å gjøre dialog mulig. Innenfor begrepet dialog finner vi to dimensjoner; refleksjon og handling. Disse to dimensjonene er helt avhengige av hverandre, som betyr at om en av disse skulle lide eller bli fullstendig ofret, vil den andre også umiddelbart lide. Et hvert sant ord blir dermed også en handling, som betyr at det å si et sant ord er det samme som å forandre, eller navngi verden.

«On the other hand, dialogue cannot exist without humility. The naming of the world, through which people constantly re-create that world, cannot be an act of arrogance. Dialogue, as the encounter of those addressed to the common task of learning and acting, is broken if the parties (or one of them) lack humility» (Freire, 2000 s. 90).

Freire (2000) understreker betydningen av å være ydmyk i møtet med andre, det å ikke se på andre mennesker som «de andre» men heller som andre «jeg». Etter hans tenkning er selvforsyning av kunnskap noe som ikke er kompatibelt med dialog, og mennesker burde heller strebe etter å lære sammen, anerkjenne at en selv er like dødelig som alle andre, og prøve å nå *møtepunktet*. Møtepunktet er stedet hvor parter møtes for å lære sammen gjennom dialog, ved å utveksle autentiske ord og dermed navngi verden. Freire anerkjenner likevel at det verken finnes fullstendig ignoranse eller perfekt visdom ved møtepunktet, men argumenterer for at møtepunktet er stedet man prøver, sammen med andre, å lære mer enn det man allerede kan. En annen forutsetning for å oppnå dialog er troen på menneskeheten. Hvis to mennesker møtes med en forventning om at ingenting skal komme av deres forsøk, vil møtet bli tomt og sterilt, byråkratisk og langtekkelig. Til slutt nevner Freire kritisk tenkning som den siste forutsetningen for at dialog kan eksistere. Kritisk tenkning i denne sammenhengen forstår Freire som tenkning som ser på realiteten som en prosess og en transformasjon. Naiv tenkning skiller seg fra kritisk tenkning. Når man tenker naivt er målet å holde fast på det som allerede eksisterer, og å nekte for midlertidighet. Dialog og kritisk tenkning er også avhengige av hverandre:

«Only dialogue, which requires critical thinking, is also capable of generating critical thinking. Without dialogue there is no communication, and without communication there can be no true education» (Freire, 2000 s. 92).

Ydmykhet, retten til å navngi verden og likeverd mellom mennesker er dermed forutsetninger for å oppnå dialog ved møtepunktet. I motsetning vil ignoranse, naiv tenkning, selvopptatthet, og mangel på ydmykhet være faktorer som stenger veien for å nå møtepunktet (Freire, 2000).

2.5 Undervisningens formål

Et fundamentalt spørsmål i utdanningssammenheng er hvilket formål utdanningen skal ha. Dette spørsmålet har den velkjente utdanningsfilosofen Gert Biesta beskjeftiget seg mye med. I korte trekk deler Biesta (2015) utdanningens formål inn i tre dimensjoner: 1) kvalifisering, som går på kunnskap, ferdigheter og disposisjoner; 2) sosialisering, som i utdanningssammenheng kan være kulturelle, profesjonelle, politiske, religiøse tradisjoner; og 3) subjektivering, som er hvordan utdanningen påvirker eleven som person, enten positivt eller negativt. Disse forskjellige dimensjonene ved utdanningens formål utfyller hverandre, men de kan også til tider komme i konflikt. Oppgaven for enhver lærer vil derfor bli å balansere mellom disse dimensjonene gjennom profesjonell dømmekraft, og kanskje variere hvilken dimensjon man til enhver tid gir mest oppmerksomhet. Et sentralt argument hos Biesta (2015) er betydningen av læreres profesjonelle dømmekraft i forhold til disse dimensjonene. «Rommet» lærere har for å ta avgjørelser ved å utøve sin profesjonelle dømmekraft, har ifølge Biesta forandret seg med årene, og har etter hvert blitt overvåket og begrenset i større grad. Den profesjonelle læreren bør ikke bare kunne tjene sine elever sine behov, men også spille en avgjørende rolle for hvordan elevenes behov defineres (Biesta, 2015).

Biesta sin teori har sin relevans for denne oppgaven, om vi tar hensyn til hans poeng om at spørsmålet om formålet med utdanning er det mest fundamentale. Mine informanters synsvinkler, deres profesjonsutøvelse og denne studien i seg selv er alle faktorer som gjennom Biestas argument blir knyttet til utdanningens formål. Dette vil innebære de tre dimensjonene for utdanningens formål som enhver lærer ifølge Biesta må ta hensyn til. I denne studien observerer jeg at informantene utøver sin profesjonelle dømmekraft i valgene de tar i musikkundervisningen. De viser også profesjonell dømmekraft når de i intervjuene argumenterer for valg de mener er best for deres elever. I denne studien ser jeg særlig på

hvordan de bruker den profesjonelle dømmekraften i sin klasseledelse og hvordan de involverer elevene, selv om de også bruker sin profesjonelle dømmekraft på andre områder. Biestas perspektiv på lærerens dømmekraft og utdanningens formål vil særlig bli relevant i diskusjonen av funnene fra intervjuene og observasjonene av de to musikk lærerne i denne studien. For å kunne diskutere hva som er effektiv lærervirksomhet i sammenheng med klasseledelse og involvering av elever, er det viktig å kunne ha en forståelse om hva som er målet med undervisningen og utdanningen i seg selv. Videre vil jeg gå mer i dybden på de forskjellige dimensjonene av utdanningens formål som Biesta forteller om.

2.5.1 Kvalifisering

Kvalifisering betraktes av Biesta som hvordan individet gjennom utdanning blir kvalifisert på forskjellige områder. Det kan for eksempel være tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter, verdier og anlegg (Biesta, 2014). Kvalifisering skjer både hos barn og voksne, og kan handle om ferdigheter og kunnskaper i fagspesifikk sammenheng, eller handle om ferdigheter og kunnskaper knyttet til livet generelt². Biesta anerkjenner at kvalifiseringsfunksjonen til organisert utdanning er en av de mest sentrale formålene med utdanning. Samtidig setter han lys på viktigheten av kvalifisering av mennesker utenom bare det å forberede seg på et yrke. Kvalifisering skal etter Biestas tenkning være knyttet til utvikling av individets ferdigheter og kunnskaper for å kunne bli samfunnsdyktige borgere, utvikle politisk og kulturell kompetanse, i tillegg til å forberedes til yrkeslivet (Biesta, 2009). Selv om Biesta anerkjenner kvalifisering som en av de tre dimensjonene for utdanningens formål, utfordrer han ideen om at kvalifisering og akademisk oppnåelse alene er det viktigste formålet i utdanning. Han argumenterer for at utdanningen den siste tiden har fått et for stort fokus på resultater, og at dette tar vekk fra de andre dimensjonene av formål som utdanning etter hans tenkning også bør ha; sosialisering og subjektivering.

² Biesta bruker begrepet «lifeskills» for å omtale dette aspektet om hva kvalifisering innebærer.

2.5.2 Sosialisering

Sosialisering handler om de mange måtene vi som individer, gjennom utdanning, blir medlemmer og tar del i forskjellige sosiale, kulturelle og politiske system. Biesta argumenterer for at sosialisering er en unngåelig effekt av utdanning, siden utdanning aldri er nøytral, men alltid representerer noe på forskjellige måter. Sosialisering kan være et aktivt mål i utdanningen, for eksempel gjennom å viderefremde normer og verdier i forhold til forskjellige religioner eller tradisjoner, eller med formålet om profesjonell sosialisering i forhold til yrkesliv. Skulle ikke sosialisering i utdanningen være et mål i seg selv, vil fremdeles sosialisering være resultatet til slutt, fordi utdanning setter individer inn i et system hvor det allerede finnes eksisterende måter å gjøre og å være på. Utdanningen spiller med andre ord en viktig rolle i viderefremming av kultur og tradisjon, om det skulle være med tanke på ønskede eller uønskede aspekter (Biesta, 2009).

2.5.3 Subjektivisering

Subjektivisering er hvordan pedagogiske prosesser og pedagogisk praksis bidrar til å vokse frem menneskers subjektivitet. Utgangspunktet er at de som vår pedagogiske innsats er rettet mot, ikke må betraktes som objekter, men som handlekraftige og ansvarlige subjekter (Biesta, 2014). Betydningen av «subjekt» er vanskelig å slå fast, men Biesta viser til den franske filosofen Emmanuel Levinas sine verk om menneskelig eksistens og essens for å prøve og bryte ned begrepet. På bakgrunn av Levinas tenkning argumenterer Biesta for at subjektivitet ikke er en egenskap eller handling, men heller en *hendelse* som kan oppstå fra tid til annen. Subjektivitet er etter denne tenkningen en hendelse som kan vokse frem, i stedet for noe som vi som mennesker kan eie, ha og beskytte hele tiden. Biesta påpeker at Levinas syn på subjektivitet var at ansvar og subjektivitet ikke måtte forveksles. Subjektiviteten handler om hvordan vi som mennesker responderer på ansvar, fremfor ansvaret i seg selv. Om muligheten for subjektivitet finnes i *hendelser* og menneskelige *erfaringer* fremfor *egenskaper* i de situasjoner der ansvar påkalles den enkelte, blir den viktigste oppgaven for pedagoger å sikre at utdanning ikke frarøver elever erfaringer som dette. Men det å sikre slike hendelsers framvekst og dermed elevens subjektivitet, innebærer å ta en risiko. Man må nemlig praktisere en åpen pedagogikk, der man også åpner for at hva som helst kan skje og hva som helst kan komme. Kjernen i Biesta sin påstand om subjektivisering ligger i at det først er når man er villig til å ta denne risikoen, at det er mulig for subjektivitetshendelsen å finne sted (Biesta, 2014).

2.6 Teoretiske perspektiv – en oppsummering

De teoretiske perspektivene er valgt for å skape et teoretisk grunnlag å se funnene fra datamaterialet i lys av. Som den hermeneutiske tilnærmingen for dette prosjektet tilsier, står tolkning fra forskerens side sentralt (Nyeng, 2017). Dette gjelder også i arbeid med å danne det teoretiske grunnlaget. Forforståelsen som ligger til grunn før teorihenting, vil påvirke hvilke teoretiske perspektiv som blir hentet inn, som igjen vil påvirke hvordan tolkningen av datamaterialet vil foregå. De teoretiske perspektivene som er presentert i dette kapitlet, blir grunnlaget for å kunne komme nærmere svaret på problemstillingen. Det finnes også andre, helt forskjellige teoretiske perspektiv å se på klasseledelse og involvering i lys av. Jeg har valgt å begrunne mine valg i henting av teori fortløpende gjennom teorikapitlet, for å gi leseren et hint om hvordan teorien vil bli anvendt når funn fra analysen av datamaterialet skal diskuteres.

3. Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring av studien

Som nevnt i innledningskapittelet har denne studien en hermeneutisk vitenskapsteoretisk forankring. Denne vitenskapsteoretiske bevegelsen startet opprinnelig med utgangspunkt i forståelse og tolkning av tekster, men har etter hvert utvidet seg til å handle om forståelse av flere fenomener. Forståelse og tolkning er noe som er relevant i flere sammenhenger, og kan være av dagligdagse inntrykk man får, bilder man ser, menneskelige handlinger eller sinn (Kjørup, 2006). I utgangspunktet kan man tenke seg at det ikke er mulig å sette seg inn i forskningssubjekters/informanters forståelse av deres omverden og at det dermed kan være problematisk å trekke konklusjoner eller dra linjer på grunnlag av forskningsdata. Gjennom en hermeneutisk tilnærming kan man likevel forsøke å gjøre dette. Menneskelige handlinger eller frembringelser kan objektiviseres til livsytringer som idet de opptrer i sanseverden, er uttrykk for noe åndelig. Sammenhengen mellom alt menneskelig og menneskelige frembringelser, gjør det mulig for oss å sette oss inn i, og gjenoppleve andre menneskers tilværelse gjennom en slik tilnærming. Denne sammenhengen gjør at en forsker kan ta utgangspunkt i sin egen opplevelse og forståelse av seg selv, for å forstå seg på andre personers livsytringer (Kjørup, 2006). For å eksemplifisere dette i sammenheng med min studie kan man si at enhver handling som mine informanter gjør, kan dermed forsøkes å tolkes ut ifra forskerens, altså mitt perspektiv. Denne tilnærmingen forutsetter at det foreligger en forståelse i bunn om at tolkning er en subjektiv handling fra forskerens side, og at konklusjoner basert på forskningsdata må trekkes med omhu. Tolkning av observasjoner under datainnsamling bør foregå så deskriptivt som mulig for å bevare datamaterialets legitimitet. Når arbeidet med analyse skal begynne på et senere tidspunkt kan man derimot begynne å tolke data. Slik bevarer man integriteten til datamaterialet, og subjektive meninger og argumenter kan i stedet belyse diskusjonen på analysestadiet av prosjektet (Kjørup, 2006).

For at jeg som forsker skal få mulighet til å komme tett på temaet i denne oppgaven, har jeg intervjuet to lærere med relevant erfaring, og observert dem i to undervisningsøkter hver i musikk. Denne metoden forutsetter at data jeg samler inn må tolkes og analyseres for å bli gitt mening og substans. En slik tilnærming havner dermed innenfor hermeneutikken som vitenskapsteori. På en side skal data, teori og tidligere forskning tolkes og bli gitt mening. Samtidig må man også tolke og forstå forskeren og forskerens rolle i dette prosjektet som

fenomen (Nyeng, 2017). Dette samsvarer med mitt forskningsprosjekt fordi jeg vil ta i bruk kvalitative data, som innebærer fenomener som må tolkes for å bli meningsfulle. Data i en kvalitativ studie hentes inn fra et mer begrenset antall informanter, men gir til gjengjeld mer utdypende og innholdsrike svar (Krumsvik, 2019). I min studie har jeg valgt å intervju to informanter, med observasjon av informantene/lærerne i praksis som supplerende data. Til tross for et mindre utvalg av informanter, kan en kvalitativ studie også være troverdig, så sant man ikke generaliserer data på et større plan enn informanter man faktisk har med i studien. Jeg som har to informanter med i dette prosjektet, kan derfor ikke tolke mine data til å bety noe mer enn nettopp data fra to informanter. Data jeg samler inn blir dermed ikke nødvendigvis interessante når de står alene, men kan bli interessante og relevante om de bygger opp under funn fra andre studier slik at det kan trekkes linjer mellom mitt prosjekt og annen forskning på området (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021).

3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign er en plan for hvordan en undersøkelse eller en studie skal gjennomføres. Det å lage et forskningsdesign kan være hensiktsmessig da det hjelper med å avgrense studien, samt skape en sammenheng mellom de forskjellige delene studien består av (Gleiss & Sæther, 2021). Forskningsdesignet tydeliggjør fra et tidlig punkt i studien hva, hvem og hvordan noe skal undersøkes, og det finnes forskjellige måter å dele inn et forskningsdesign på (Johannessen et al., 2010). Forskningsdesign trenger ikke å være en fullstendig detaljert beskrivelse av hele studien sitt planlagte forløp fra start til slutt, der alle detaljer må følges til punkt og prikke. Det hender nemlig at nye tanker og ideer utvikler seg underveis i en studie, noe som jeg også har erfart i arbeidet med dette masterprosjektet. Krumsvik (2019) understreker dette med å poengtere at forskningsdesign er noe enhver forsker fortløpende må reflektere over gjennom alle fasene av en studie.

3.3 Casestudie

For å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien, har data i form av intervju og observasjon blitt samlet fra to informanter. Et slikt sett med data plasserer denne studien innenfor definisjonen av det man kan kalle for en case-studie. Robert Stake (1994) argumenterer for at en casestudie oppstår, ikke ut ifra et metodisk valg, men heller ut ifra valget

om hvilket objekt man skal studere. Fordi jeg konsentrerer meg om en enkel case av gangen, uavhengig av hvor mye tid jeg bruker på hver enkel case, engasjerer jeg meg i en casestudie (Stake, 1994). Ut ifra et slikt syn på hva en casestudie består av, kan vi identifisere dette prosjektet som en casestudie. Nedenfor ser man en oversikt over all data som er samlet inn for dette prosjektet og i hvilken rekkefølge det er samlet inn:

Oversikt datamateriale	
Informant	Datainnsamlingsmetode (i rekkefølgen det ble gjennomført)
1. Mira (10. trinn)	Intervju: 1. Intervju (med intervjuguide)
	Observasjon: 2. Musikkundervisning med en elevgruppe (60 minutt) 3. Musikkundervisning med ny elevgruppe (60 minutt)
	Oppfølgingsintervju: 4. Oppfølgingsintervju
2. Line (5. trinn)	Observasjon: 5. Musikkundervisning med en elevgruppe (60 minutt) 6. Musikkundervisning med ny elevgruppe (60 minutt)
	Intervju: 7. Intervju (med intervjuguide)

3.3.1 En studie – flere caser

Som man kan se tar denne studien for seg to caser, noe som gjør det nødvendig å avklare hvordan disse casene skal stå i forhold til hverandre. Man kan ta for seg flere caser samtidig, men hver case i seg selv er en konsentrert undersøkelse av en enkel case (Stake, 1994). I mitt tilfelle har jeg undersøkt to caser; altså to musikk lærere og deres musikkundervisning, og det blir dermed viktig for troverdigheten til studien å studere casene som akkurat det; to *forskjellige*, enkeltstående caser. Samtidig gjør Stake det klart at man er helt avhengig av forståelsen vi har av andre eller tidligere caser for å kunne forstå oss på en ny case. Dermed blir man på et punkt nødt til å se caser i sammenheng med hverandre for å kunne forstå hva man observerer. utfordringen med å trekke linjer mellom caser er at man kan ende opp med å generalisere data til å bety noe mer utover hva utvalget og dataene egentlig representerer

(Stake, 1994). Det å se caser i lys av hverandre betyr ikke nødvendigvis å trekke linjer til en større sammenheng, men heller å bruke kunnskap som foreligger fra tidligere caser til å kunne forstå casene i seg selv. Poenget med denne studien er ikke å generalisere data, derfor vil ikke datamaterialet bli forsøkt tolket til å bety noe i en større sammenheng enn det datamaterialet representerer.

3.3.2 Instrumentell case studie

Det finnes forskjellige måter å gjennomføre en casestudie på. Til syvende og sist henger det sammen med formålet til forskeren. Er poenget med å observere informantene i denne studien fordi at situasjonene i seg selv er interessante, eller er poenget å undersøke fenomen som kan identifiseres gjennom de casene jeg har valgt å ta for meg i studien? Svaret på dette spørsmålet gir også svaret på hvilken type casestudie dette er, nemlig en *instrumentell* casestudie. En instrumentell casestudie setter fokus på en case for å gi innsikt i et spesielt problem eller teoretisk område. Casen er av sekundær interesse, og spiller en støttende rolle for å dyrke forståelsen av noe annet (Stake, 1994), som i denne sammenhengen er de fenomenene problemstillingen søker å utforske: *Hvordan kan man jobbe med klasseledelse i grunnskolen slik at elevene blir involvert i musikkundervisningen?*

3.4 Utvalg

3.4.1 Utvalgskriterier

Det finnes flere måter å velge ut informanter på, og hvilke metoder som er relevante avhenger av hva man prøver å finne ut av. I sammenheng med kvalitativ forskning er det som oftest relevant med et ikke-sannsynlighetsutvalg. Dette vil si at informantene ikke er valgt tilfeldig, noe som betyr at det ikke går an å generalisere data man henter inn til å bety noe for en større populasjon. Her velges informanter på bakgrunn av flere faktorer, for eksempel kriterier for informantene som er satt på forhånd eller etter hvilke informanter som er mest realistiske å gjennomføre datainnsamling med i praksis (Gleiss & Sæther, 2021). Hvor mange informanter man velger å ha med i et forskningsprosjekt vil avhenge av problemstilling og hvilken metode man bruker for å samle inn data (Johannessen et al., 2010). Fra starten av prosjektet har det ligget en idé i bunn om hvordan utvalget for dette prosjektet skulle se ut. Idéen besto av at jeg ville intervju en lærer, og observere læreren i praksis for å kunne se hvordan det læreren

forteller i intervjuet kan sees i lys av det som skjer i lærerens undervisning. Underveis i prosjektet har denne ideen gradvis forandret seg, og utvalget har blitt påvirket av flere faktorer. På grunn av at prosjektet ville innebære både intervju og observasjon, var utgangspunktet at en informant var nok. Etter tilbakemeldinger fra medstudenter og samtale med veileder ble utvalget utvidet til to informanter. Problemstilling sammen med forskningsspørsmål ble da også endret for å tilpasses dette. I tilbakemeldingene ble det stilt spørsmål til omfanget av datamaterialet i forhold til masteroppgaven, og om data fra en informant var nok til å fylle ut en analyse som kunne utforske de fenomenene jeg har valgt å studere.

Problemstillingen søker å finne ut hvordan fenomenene klasseledelse og involvering i musikkundervisning kan forekomme i praksis, og hvordan informantene arbeider med disse aspektene av sin undervisning. Med et utvalg på to informanter er målet å kunne utforske deltakernes tanker, meninger og deres praksis. Etter hvert som prosjektet utviklet seg ble også metodeteori knyttet til utvalg en bidragsyter i å forme utvalgsprosessen, og det er to metoder for utvalg av informanter som har vist seg å være spesielt relevante for mitt prosjekt. Først og fremst legger problemstillingen til rette for et formålstjenlig utvalg. Et formålstjenlig utvalg innebærer å sette krav til hvilke informanter man ønsker på forhånd. Kravene kan være alt fra erfaring og utdanning til alder og kjønn, avhengig av hva man ønsker å finne ut av. Etter kravene er utformet kan utvelgelsesprosessen begynne (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021). Denne metoden beskrives også som en av hovedformene for utvalg av Gleiss og Sæther (2021), men de velger å kalle det strategiske- eller kriteriebaserte utvalg. Her vektlegger de også viktigheten av å ha relevante krav i forhold til hva man skal undersøke. Johannesen et al., (2010) understreker at det som oftest er lite aktuelt å rekruttere informanter tilfeldig i en kvalitativ undersøkelse, der formålet ikke er å generalisere data på et større plan. Formålet med kvalitative undersøkelser vil heller være å få mest mulig kunnskap om fenomenene man undersøker. Mine krav/kriterier inneholdt følgende punkt:

Informanten må:

- være utdannet lærer med musikkfag fra utdanningen
- ha minst 5 års erfaring som lærer i musikk
- jobbe et sted mellom 5.-10. trinn

De to første kravene er valgt for å forhåpentligvis styrke troverdigheten og kvaliteten på data jeg samler inn. Tanken er at om en informant oppfyller disse to kravene, vil denne informanten

ha bedre forutsetninger for å kunne gi nyttige svar i forhold til mitt prosjekt med utdanning, erfaring og interesse for faget i bunn. Uten disse kriteriene kunne jeg risikert å ende opp med informanter som ikke har de samme faglige og erfaringsmessige forutsetningene til å kunne tjene formålet med datainnsamlingen og denne studien i sin helhet. Det siste kravet eller kriteriet er for å holde masterprosjektet så relevant som mulig for det studiet jeg går på, nemlig GLU 5-10.

Selv om utvalgsstrategien i utgangspunktet er designet til å være et formålstjenlig utvalg, bærer den med seg noen trekk som kan tilsi at det også er et bekvemmelighetsutvalg. Et bekvemmelighetsutvalg vil si at man velger informanter ut ifra hva som er bekvemmelig for en selv. Et slikt utvalg trenger ikke nødvendigvis være negativt, og mye forskning av høy kvalitet er basert på lignende strategier (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021). I sammenheng med mitt prosjekt er utvalget bekvemmelig fordi informantene er lærere jeg kjenner til fra før. Dette kan bære med seg noen utfordringer i forhold til datainnsamlingen i prosjektet. Habiliteten til informantene kan for eksempel påvirkes av relasjonen som ligger til grunn fra før, noe som kan gjøre at informantene ikke gir 100% upåvirkede svar. Siden relasjonen kan gjøre det vanskelig for informanten å takke nei, blir det spesielt viktig å inngå et informert samtykket der det gjøres tydelig fra starten av at det er helt frivillig å delta (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021). Disse faktorene kan være problematiske om man ikke tar hensyn til dem i arbeid med datainnsamlingen. For dette prosjektets troverdighet og transparens måtte jeg ta hensyn til disse potensielt problematiske punktene, og jeg forsøkte å unngå at prosjektets legitimitet og datainnsamling ble påvirket negativt av dem. Det informerte samtykket og andre etiske hensyn som ble tatt i dette prosjektet beskrives senere i metodekapittelet (se: [3.7 Etiske hensyn i datainnsamlingen](#)).

3.4.2 Utvalgsstrategi

Første steg i utvalgsprosessen startet med å sende inn meldeskjema til Sikt for godkjenning av forskningsprosjektet. Prosjektet ble godkjent (se: [Vedlegg 1](#)), som betydde at datainnsamlingen kunne begynne. Som nevnt tidligere var planen for utvalget å ha én informant. Dette var også tilfelle i første utkast som ble sendt til Sikt for godkjenning. Etter å ha vært i samtaler med Sikt viste det seg at en ny godkjenning ikke var nødvendig for to informanter, da datainnsamlingen uansett ville innebære de samme metodene og samme type informasjon som beskrevet i det opprinnelige meldeskjemaet. Prosessen med å skaffe informanter til prosjektet startet etter

utvalgskriteriene var fastsatt. Det er viktig for et kriteriebasert/formålstjenlig utvalg at det skjer i denne rekkefølgen, slik at kriteriene er valgt på riktige premisser. På denne måten unngår man å forme kriterier etter informanter, men heller velge informanter basert på kriterier (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021). Første steg i prosessen var å vurdere om det var noen musikk lærere jeg kjente til som kunne være aktuelle i forhold til kriteriene for utvalget. Jeg har de siste årene arbeidet med noen forskjellige lærere på 5.-10. trinn i musikkfaget, og det var spesielt to lærere som utpekte seg som aktuelle for mitt prosjekt og som oppfylte kriteriene jeg hadde fastsatt. For å kontakte disse lærerne brukte jeg epost. Her presenterte jeg prosjektets tema og innhold i korte trekk, og informerte om hva deltakelse ville innebære. Avslutningsvis i eposten poengterte jeg at deltakelse var helt frivillig og at det var forståelig om de ikke hadde mulighet til å være med. Begge lærerne sa seg villige til å delta i prosjektet, og videre planlegging av tid og innhold for datainnsamlingen med informantene skjedde over epost og telefon samt digitale møter med hver av dem. Samtykkeskjema (se: [Vedlegg 2](#)) ble sendt ut i forkant til begge informantene, og ble signert før datainnsamlingen fant sted. For å unngå noen misforståelser kontaktet jeg også ledelsen på de aktuelle skolene og informerte om datainnsamlingen, samt spurte om tillatelse til å gjennomføre studien. Når godkjenning var på plass fra alle parter var det klart for å gjennomføre datainnsamlingen.

3.5 Intervju

Intervju er primærdata i dette masterprosjektet. Det betyr at data som samles inn gjennom intervjuene vil legges mest vekt på under analysedelen. Observasjonsdata på sin side, skal fungere mer som supplerende og utfyllende for data som er samlet inn gjennom intervju. I dette delkapittelet vil jeg presentere intervju som metode for mitt prosjekt, hvordan det er designet, samt greie ut om prosessen bak arbeidet med intervjuene.

3.5.1 Semistrukturert intervju

Å velge riktig metode i forhold til formålet med og forskningsspørsmålene i et prosjekt er viktig (Kvale & Brinkmann, 2015). Utgangspunktet for valg av intervjumetode ligger derfor i problemstillingen for dette prosjektet:

- Hvordan kan man jobbe med klasseledelse i grunnskolen slik at elevene blir involvert i musikkundervisningen?

I intervjubasert forskning kan man bruke forskjellige grader av struktur i praksis. En kan på en side designe en intervjuguide som skal følges slavisk fra start til slutt uten unntak. En slik metode vil legge mer til rette for direkte sammenligning på tvers av informanters svar, da alle har fått de samme spørsmålene og rammene (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021). I motsetning går det også an å se helt vekk fra slike rammer, og lage et ustrukturert og fleksibelt intervju. Da vil intervjuet ligne mer en normal samtale, der målet kanskje vil være å bli bedre kjent med stoffet for å senere utarbeide en mer strukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015). For å utforske min problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål har jeg valg å legge meg midt mellom disse to ytterpunktene, i det området som kalles for semistrukturerte intervju. Semi er forstavelse som stammer fra latin, og betyr halv eller halvveis (Nordbø, 2020). Slik som navnet tilsier, er det altså et halvveis strukturert intervju. Det innebærer at intervjuguiden er fleksibel med en del åpne spørsmål eller kanskje bare noen tema som skal berøres, og at spørsmålene eller temaene ikke trenger å følges i en bestemt rekkefølge, men at samtalen styres mer av det informanten tar opp underveis. Et slikt design vil bære med seg fordeler og ulemper fra begge sidene av spekteret for intervjustrukturer. Målsettingen med et slikt intervju vil være å forstå deltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). I tråd med prosjektets hermeneutiske forankring, er det min jobb som forsker å forstå og fortolke deltakernes perspektiv. I tillegg er informantenes perspektiver rundt klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisningen helt avgjørende for å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene for dette prosjektet. Semistrukturerte intervju har sin klare styrke i at de legger til rette for at informantene kan komme til med nye vinklinger rundt et tema (Krumsvik, 2019). Problemstillingen i dette prosjektet er partikulært, og søker å finne ut hvordan klasseledelse og involvering som fenomen kan forekomme og bli forstått ut fra noen enkelttilfeller. Ved å ha et semistrukturert design, kunne informantene mine gå inn i nye tema og vinklinger som kunne være interessante og relevante for å undersøke disse fenomenene, som kanskje ikke jeg hadde tatt i betraktning tidligere. Da kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål som i utgangspunktet ikke sto i intervjuguiden, men som likevel kunne være interessante i forhold til hva jeg ønsket å finne ut av. Denne tilnærmingen spiller også på styrken til det formålstjenlige utvalget, der erfaring og utdanning er satt som krav for informantene. Tanken var at relevant erfaring og utdanning kunne spille en vesentlig rolle for hvordan intervjuene utviklet seg, og hvilke eventuelle uforutsette retninger intervjuene beveget seg. På tross av denne friheten til å utforske forskjellige emner som et semistrukturert intervju tilbyr, holder man en viss struktur på helheten. Slik ble de forskjellige intervjuene ikke helt ulike hverandre i forhold til hvilke spørsmål og tema som kom opp i løpet av intervjuene.

3.5.2 Intervjuguide

Første utkast av intervjuguiden ble utformet ved registrering av forskningsprosjektet til Sikt i mai, 2022. Første utkast var kun basert på tema og foreløpig problemstilling, og skulle gå gjennom en vesentlig revideringsprosess før datainnsamlingen startet. Først fikk jeg tilbakemeldinger fra medstudenter og lærere gjennom seminar ved studieoppstart høsten 2022. Her handlet tilbakemeldingene om omfang, innhold og struktur. Den antatte lengden og omfanget på den første intervjuguiden var satt til 25-35 minutter. Denne tidsrammen kunne ifølge tilbakemeldingene være begrensende for datainnsamlingen. Etter seminaret ble det tatt utgangspunkt i at intervju spørsmålene kunne ta minst en time å komme gjennom. Dette var både for å unngå at intervjuet ble forhastet, i tillegg til at to intervju på 25-35 minutter kunne være for lite i sammenheng med analysen sitt omfang. Med tanke på innhold og struktur fikk jeg tilbakemeldinger om at den første intervjuguiden gikk lite i dybden, og i tillegg hadde noen spørsmål som lignet for mye på hverandre. Spørsmålene var også litt sporadiske i rekkefølgen, og det ble poengtert at det kunne være en mer gjennomtenkt progresjon på intervjuguiden. Dette var noe jeg også arbeidet videre med i etterkant av seminaret. Ellers fikk jeg tips fra en medstudent om å holde et pilotintervju, noe jeg endte opp med å gjøre. Alle tilbakemeldingene fra første seminar var svært nyttige, og dyttet meg i riktig retning for videre arbeid med intervjuguiden (for intervjuguide, se: [Vedlegg 3](#)).

3.5.3 Pilotintervju

Når en ny intervjuguide var utformet, avtalte jeg å holde et pilotintervju med en medstudent på campus. Et pilotintervju er fordelaktig på flere måter. Man får muligheten til å teste intervjuguiden før datainnsamlingen faktisk starter, i tillegg til at man kan teste seg selv i rollen som intervjuer. Krumsvik (2019) understreker at pilotintervju er noe som bør gjennomføres som en del av planleggingsfasen i kvalitative forskningsintervju. Med et semistrukturert intervjudesign er det tilrettelagt for at nye uforutsette tema og oppfølgingsspørsmål kan utforskes underveis i samtalen. Det å kunne stille slike spørsmål på sparket krever aktiv lytting fra intervjuerens side. Aktiv lytting er like viktig som evnen til å beherske spesifikke spørreteknikker (Kvale & Brinkmann, 2015). Pilotintervjuet ble et bra tiltak for prosjektet sin del, da det ga meg mange nye tanker og ideer om hvordan intervjuguiden videre kunne utvikles, samt hvordan min rolle som intervjuer kunne forbedres. Før pilotintervjuet hadde jeg lest metodelitteratur om intervju, og her hadde jeg fått en slags formening om at det var viktig å gi

intervjusubjektene god nok plass i samtalen. Dette ville innebære å ikke bryte inn i samtalen med for mange bekreftende signaler og utsagn, men i stedet ta i bruk stillheten som et virkemiddel i intervjuet. Stillhet, eller taushet som virkemiddel i intervju blir løftet frem av Kvale & Brinkmann (2015). De forteller at taushet kan brukes som et middel til å komme videre i intervjuet, å gi informanten tid til refleksjon og til å bryte tausheten med viktig informasjon. Taushet ble dermed et virkemiddel jeg tok med meg inn i pilotintervjuet. Det som var tilbakemeldingen fra intervjusubjektet derimot, var at jeg som intervjuer fremsto som uinteressert og lite bekreftende overfor hva som ble sagt. Dermed ble strategien for de reelle intervjuene å finne et sted imellom. Å tidvis bruke stillhet for å gi informantene plass til refleksjon, men samtidig huske å vise interesse for samtalen med noen bekreftende signaler og innspill.

3.5.4 Intervjuenes forløp

Her får leseren et kort innblikk i intervjuenes forløp, med andre ord hva som skjedde og hvordan. Første intervju var med informanten Mira, og varte i ca. femti minutt. I tillegg holdt jeg et oppfølgingsintervju med denne informanten for å diskutere observasjoner jeg hadde gjort i de undervisningsøktene jeg var til stede. Oppfølgingsintervjuet varte i ca. et kvarter. Jeg opplevde gjennom intervjuet at det semistrukturerte intervjudesignet fungerte slik det var tenkt. Noen av spørsmålene i intervjuguiden ble ikke nødvendige å stille fordi informanten allerede hadde vært innom disse temaene. I tillegg stilte jeg noen spørsmål som ikke var planlagt, fordi det virket interessant å følge opp det informanten sa. Begge informantene bidro med mye interessant for prosjektet sin del, med flere vinklinger og poeng jeg ikke hadde sett for meg på forhånd. Med første intervju gjennomført, opplevdes rollen som intervjuer litt tryggere og mer naturlig i datainnsamlingen med den andre informanten, Line. Intervjuet med Line varte litt lengre på ca. en time og fem minutter. Her var rekkefølgen annerledes, med observasjon i forkant av intervjuet. Dette gjorde at det ikke var nødvendig med et oppfølgingsintervju, da flere aspekter ved observasjonsøktene ble utforsket gjennom intervjuet i seg selv. I ettertid ser jeg at rekkefølgen jeg gjennomførte intervju og observasjon i, hadde en påvirkning på intervjuenes forløp. Med første informant (Mira) ble intervjuet gjort i forkant av observasjon. Poengene informanten kom med i dette intervjuet ble ofte mer hypotetiske, og det ble trukket færre linjer til praktiske eksempler i hennes svar på spørsmålene. Til gjengjeld fikk denne informanten svare på noen spørsmål jeg stilte om observasjonsøkten i oppfølgingsintervjuet.

Her diskuterte vi flere praktiske eksempler fra undervisningen i samtale rundt fenomenet som klasseledelse og involvering. I intervjuet med den andre informanten (Line), ble derimot praktiske eksempler fra observasjonsøkten en vanlig måte å eksemplifisere poeng på. Grunnen til å gjennomføre datainnsamling i ulik rekkefølge med informantene, var for å kunne møte mine informanter sine behov i forhold til tid og planlegging. Uten at jeg ser noen tydelige fordeler eller ulemper med å gjøre datainnsamlingen i ulik rekkefølge, virker det sannsynlig at dette har påvirket datamaterialet i dette prosjektet, noe jeg mener er verdt å anerkjenne.

3.6 Observasjon

Observasjon er en vanlig metode i kvalitativ forskning, og det kan være et bra virkemiddel for å validere intervjufunn og få avdekket ny kunnskap (Krumsvik, 2019). Fra starten av jobbingen med dette masterprosjektet har det alltid vært en visjon å observere i tillegg til å holde intervju. Grunnen til dette er at temaene og spørsmålene som problemstillingen og forskningsspørsmålene søker å utforske er nært knyttet til praksis. Hva mennesker forteller, er en viktig kvalitativ datakilde. Samtidig er det begrenset hvor mye man kan lære av hva mennesker sier. Det er ofte en fordel at forskeren selv får se hvordan det som blir omtalt i intervju faktisk foregår i praksis. Observasjon kan derfor være et middel for å bedre forstå seg på kompleksiteten av fenomenet (Johannessen et al., 2010), og det egner seg godt når man som forsker ønsker direkte tilgang til det man undersøker (Mason, 2002, referert i Johannessen et al., 2010). Intervjuene i dette prosjektet kan i seg selv gi mange nyttige funn i forhold til forskningen, men med observasjon som tillegg kan funnene fra intervjuene knyttes opp mot lærernes observerbare praksis. På denne måten kunne jeg finne ut hva mine informanter tenker og mener om klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisning gjennom intervju, i tillegg til at jeg kunne forsøke å trekke linjer mellom intervjuene og det jeg observerte i praksis.

3.6.1 Forberedelse av observasjon

Forberedelsene i forkant av observasjon i dette prosjektet kan brytes ned til tre sider; en materiell, en fysisk og en intellektuell (Patton, 2015, referert i Bjørndal, 2017). Den materielle siden av forberedelsene går ut på å ha alt man trenger av utstyr på plass før observasjonen skal starte (Bjørndal, 2017). Denne delen var ikke så omfattende, da det ikke ble brukt noen form for lyd- eller videoopptak under observasjon i dette prosjektet. Det ble i stedet brukt feltnotater

for å notere ned fenomenene som oppsto under observasjonsøktene. Derfor besto den materielle siden av forberedelsene i å ha skrivesaker og notatblokk klar. Observasjon er en krevende aktivitet som forutsetter at man er til stede både mentalt og fysisk. Enhver forstyrrelse underveis i observasjonen, for eksempel stress eller søvnmangel, vil påvirke hva sansene plukker opp. Observasjon er mer enn å bare se, og det krever at man bruker alle sanser for å oppfatte og forstå (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er helt avgjørende å ta hensyn til denne siden av forberedelsene (Bjørndal, 2017). Den fysiske siden av forberedelsene til observasjon i dette prosjektet, ble dermed å sørge for å være opplagt og til stede i god tid på observasjonsdagen. Den intellektuelle siden av forberedelsene er den mest omfattende. Denne siden innebærer valg knyttet til observasjon som metode, så vel som strategier for hvordan man skal observere i praksis. Observasjon er nemlig en kompleks datainnsamlingsmetode. For å kunne bruke observasjon til å forske seg fram til svar på spørsmål, må man ta noen valg for å redusere denne kompleksiteten (Gleiss & Sæther, 2021). Noen viktige valg som måtte tas i forkant av observasjonsdagene for dette prosjektet handler om tidsperspektiv og omfang, setting, observatørrollen, grader av refleksjon under notering og tolkning av observasjoner (Bjørndal, 2017). Enklere sagt måtte jeg velge hva, hvor og hvordan.

3.6.2 Hva, hvor, hvordan?

I dette prosjektet utgjør observasjonens *omfang* og *tidsperspektiv* fire musikkundervisningsøkter fordelt på to lærere/informanter. Valget om å begrense observasjonen til dette, kommer av at observasjonene skal fungere som et supplement til data i prosjektet. Intervjudata skal fremdeles veie tyngst, og observasjonsdata blir i større grad brukt til validering og sammenligning i forhold til hva som blir sagt i intervjuene. Med dette tatt i betraktning ble to observasjonsøkter hos hver lærer vurdert som tilstrekkelig for hva som er målet med observasjonen i seg selv. Observasjon som metode egner seg best når problemstilling og forskningsspørsmål er knyttet til et avgrenset og overkommelig område. Derfor er valg av stedet for observasjonen, eller *settingen* svært viktig (Johannessen et al., 2010). For mitt prosjekt er setting og innhold noe jeg har diskutert med de aktuelle lærerne i forkant av observasjonene. Her ble det avtalt sted og innhold i observasjonsøktene. Det som ble tatt opp med tanke på innhold var at det var viktig for observasjonen og datainnsamlingens skyld at øktene innebar aktiviteter som kunne være relevante for prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Mira, som var den første informanten jeg samlet data fra, hadde

bandvirksomhet planlagt fra før, noe som er svært relevant for å få sett læreren i en klasselederrolle der elevene blir aktivert og involvert. Et eksempel på dette kan være elevers forskjeller i kompetansenivå i musikkfaget, som gjør involvering av alle elever utfordrende. Et annet eksempel kan være det potensielle støynivået i musikkrommet. Hvis alle elever har hver sitt instrument, kan det bli mye støy gjennom øktene. Da kan det bli interessant å observere hvordan læreren håndterer dette. Line var den andre læreren jeg samlet inn data fra, og hun hadde allerede planlagt å ha dans i sine økter. Dette så jeg også på som relevant for mitt prosjekt, fordi dans som undervisningsopplegg krever aktiv ledelse og modellering fra læreren. I tillegg kan det hende noen elever ikke er veldig interessert i å danse, og det kan derfor bli interessant og se hvordan læreren eventuelt takler en slik utfordring. Under alle observasjonsøktene var det innholdsmessige fokuset rettet mot problemstilling, forskningsspørsmål, og teoretiske perspektiver og begreper knyttet til disse. Med tanke på *observatørrollen* har jeg i dette prosjektet inntatt rollen som en ikke-deltakende observatør. Det vil si at jeg ikke har vært deltakende i undervisning, men kun til stede for å observere. Samtidig har jeg i alle tilfellene presentert meg for elevene i klassene og forklart hva jeg skulle observere i forkant av hver observasjonsøkt. Dette var for å være transparent ovenfor elever slik at det ikke ble uforutsigbart eller utrygt for noen av dem. Det siste valget jeg måtte gjøre i forkant av observasjon, var i hvilken grad jeg skulle tillate meg å *reflektere* under observasjonen. For å bevare datamaterialets integritet i størst mulig grad, falt valget på å kun notere meg reelle hendelser som observasjonsnotater. Det som ikke er mulig å observere, som for eksempel følelser eller intensjoner har jeg unngått å notere. I stedet for kan heller dataen fra observasjon reflekteres over i etterkant. Da er datamaterialet ferdig transkribert, og ingenting er tillagt observasjonen som jeg som forsker ikke kan garantere at faktisk fant sted.

3.7 Etske hensyn i datainnsamlingen

Som forsker har jeg et ansvar overfor alle personer som inngår i eller deltar i studien min. Dette innebærer å bevare deltakernes menneskeverd, og å ta hensyn til deres integritet, sikkerhet og velferd (NESH, 2021). For å styrke prosjektets integritet, har jeg jobbet for å gjennomføre datainnsamlingen etter de nasjonale forskningsetiske retningslinjene for samfunnsfag og humaniora. På nettsidene til De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene blir det gjort rede for hvilke hensyn man må ta, og hvilke forskjellige tiltak man må gjøre for å opprettholde en etisk forsvarlig forskning. I denne delen vil jeg fokusere særlig på kapittel B),

som handler om *hensyn til personer*. I sammenheng med mitt prosjekt er ikke alle punktene i dette kapittelet relevante, da jeg ikke innhentet sensitiv informasjon fra informantene mine. Derfor har jeg valgt ut de punktene som er relevante i sammenheng med dette prosjektets metoder for datainnsamling.

3.7.1 Samtykke

En hovedregel innen forskningsetikk er at det skal gis informasjon og hentes inn samtykke fra alle som deltar i et forskningsprosjekt. Alle parter skal være informert, og være klar over hva det innebærer å bli med i forskningen. Samtykket skal være frivillig, informert og tydelig, og bør være dokumenterbart (NESH, 2021). I mitt prosjekt er det to informanter, og jeg har fått samtykke til å gjennomføre prosjektet fra begge to. Informasjon om samtykket står beskrevet i detalj i informasjonsskrivet som informantene har fått (se: [Vedlegg 2](#)). I tillegg har det under hele prosessen vært kommunisert at det er frivillig med deltakelse, og at samtykket kan trekkes når som helst uten at det blir stilt spørsmål rundt dette. For å hente inn samtykke fra den første informanten, snakket jeg først med informanten over mail, for å så snakke i telefon i mer detalj, og til slutt sende informasjonsskriv med samtykkeerklæring nederst på skrivet. Samtykkeerklæringen ble signert før intervju og observasjon, og jeg fikk tilsendt den signerte kopien av samtykkeerklæringen over mail. I tillegg fikk jeg tillatelse fra begge skolenes ledelse over telefon og mail noen uker i forkant, slik at det ikke skulle komme som en overraskelse på noen at jeg var til stede og samlet inn data på observasjonsdagen.

3.7.2 Klarhet om roller og ansvar

Som forsker har man et ansvar for å klargjøre grenser, forventninger og krav angående rollen som forsker overfor deltakerne. I situasjoner hvor jeg eventuelt opptrer i flere roller samtidig, har jeg dermed et ansvar for å tydeliggjøre grensene for forskningsrelasjonen min til deltakerne (NESH, 2021). I forkant av datainnsamling hadde jeg samtaler med mine informanter der jeg forklarte hva jeg skulle undersøke. Denne informasjonen var også kommunisert til informantene gjennom informasjonsskriv. I starten av alle de fire undervisningsøktene jeg observerte, introduserte jeg meg for elevene. Jeg ga dem en kort forklaring på hvorfor jeg var til stede og hva jeg skulle observere. Her la jeg vekt på at det var lærerens ledelse som var i fokus, og at det ikke var elevene i seg selv jeg skulle observere. Grunnen til å tydeliggjøre min

rolle og mitt forskningsområde overfor informantene og elevene var for å være transparent. Jeg ville unngå å skape noen utrygge situasjoner overfor noen av deltakerne.

3.7.3 Anonymitet

Forskere må sikre at anonymitet er ivaretatt etter avtale, eller om andre hensyn skulle tilsi det (NESH, 2021). For mitt forskningsprosjekt har det fra starten vært planen å holde alle data anonyme. Dette gjør prosjektet tryggere for deltakere å være med i, og deres personvern blir sikret. Anonymiteten til informantene, elevene og skolene i mitt prosjekt er sikret ved at reelle navn er erstattet med fiktive navn. Jeg har for eksempel gitt de to informantene de fiktive navnene Mira og Line, og skolene de jobber på har jeg kalt Malberg skole og Kallelien skole. På denne måten har jeg sikret at ingen som deltar i prosjektet risikerer å få publisert informasjon som kan føres tilbake til dem eller noen rundt dem.

3.7.4 Konfidensialitet og taushetsplikt

Som forsker må man behandle innsamlet informasjon konfidensielt hvis det er avtalt, eller om det er andre grunner til å gjøre det. Ved å love informanter konfidensialitet gjennom datainnsamlingen, er det et løfte om at informasjonen man samler inn skal behandles fortrolig og at den ikke skal formidles videre på måter som går ut over avtalen (NESH, 2021). Informanten jeg har samlet inn data fra har gjennom informasjonsskriv og samtaler fått disse løftene, og som forsker må jeg dermed gjøre nødvendige tiltak for å holde disse løftene gjennom hele prosjektet. Med tanke på taushetsplikt har ikke min forskning behov for å ta for seg taushetsbelagte data (med unntak av navn på elever, lærer og skole. Denne informasjonen vil for øvrig anonymiseres slik at den ikke lenger blir konfidensiell). Eneste grunn til å videreformidle taushetsbelagt informasjon som forsker i min sammenheng er hvis varslingsplikt (deltakerne i forskningen er en fare for seg selv eller andre) skulle forekomme (NESH, 2021).

3.7.5 Lagring og deling av forskningsmateriale

Forskningsdata og annet forskningsmateriale skal lagres og deles forsvarlig (NESH, 2021). Under intervjuet ble lyd tatt opp med en ekstern lydopptaker. Lydfilen ble ved intervjuets slutt

lagret i en låst mappe i OneDrive med to-faktor autentisering. Deretter ble den slettet fra den eksterne enheten. Under observasjon ble det skrevet feltnotater. Notatene inneholder ikke navn på skole eller lærere, men noen elever sine navn er notert, og derfor lagres notatene på privat enhet med passordbeskyttet pålogging når de ikke blir brukt. All data slettes ved prosjektets slutt.

3.7.6 Verdier og handlingsmotiver

Som forsker skal man vise respekt for ulike verdier og holdninger. Informantene skal ikke tillegges irrasjonelle motiver uten at det foreligger overbevisende dokumentasjon og begrunnelse for dette (NESH, 2021). Som forsker vil jeg etter beste evne yte informantene mine rettferdighet, og vil derfor gjøre mitt beste for å tolke deres utsagn etter beste mening, og la tvilen komme til gode. Jeg skal med andre ord være forsiktig med å tillegge mine informanter verdier eller handlingsmotiver, uansett om deres navn blir anonymisert i det ferdigstilte dokumentet.

3.8 Analysemetode – Tematisk analyse

Datamaterialet i dette prosjektet analyseres gjennom en tematisk analyse. Det vil si at jeg har utarbeidet tema (se: [4.3 Funn](#)) som fanger noe viktig i datamaterialet i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Temaene representerer et nivå av en mønstret respons som informantene har gitt gjennom intervju eller som jeg har observert. De er fleksible, og dømmekraften min som forsker er også nødvendig for å definere disse temaene (Braun & Clarke, 2006). For dette prosjektet har jeg tatt utgangspunkt i de seks fasene for tematisk analyse som Braun og Clarke (2006) presenterer. Fasene utgjør hele prosessen av en tematisk analyse. Man starter med å gjøre seg kjent med data, fortsetter med å arbeide frem koder og etter hvert tema. Deretter ser man over temaene, definerer og navngir dem, før man til slutt produserer analyserapporten (Braun & Clarke, 2006). Selv har jeg ikke fulgt denne progresjonen slavisk, men har brukt den mer som et utgangspunkt og rammeverk i arbeidet med min analyse. Videre presenteres fremgangsmåten slik det ble gjort i dette prosjektet.

3.8.1 Analysens forløp

Etter å ha gjennomført intervjuene og observasjonsøktene, satt jeg igjen med en del tanker om det generelle bildet datamaterialet hadde gitt meg. Det var likevel først når jeg begynte å transkribere datamaterialet, at mer spesifikke tanker knyttet til datamaterialet begynte å utvikle seg. Transkribering var første steg i analyseprosessen, og gjennom denne prosessen fikk jeg skrevet ned og lest alt av data, og i tillegg markerte jeg interessante utdrag underveis i arbeidet. Når transkribering var ferdig, var neste steg å generere de første kodene. Dette gjorde jeg gjennom et kodings skjema, der jeg kunne fordele koder og utdrag fra datamaterialet på en oversiktlig måte. I forkant av koding leste jeg meg også mer opp på teori om klasseledelse og involvering for å møte datamaterialet med flere teoretiske perspektiv i bakhodet. Når de første kodene fra alt datamaterialet var på plass, satt jeg igjen med 36 koder. Disse kodene var «grovkodet» i og med at jeg ikke stilte meg særlig kritisk til koder jeg skapte på dette tidspunktet. I stedet for luket jeg ut koder i etterkant. Koder ble for eksempel fjernet om de var for like hverandre, hang sammen, eller ikke var relevante for temaet i oppgaven. Eksempelvis ble de opprinnelige kodene «dialog» og «elevstemmen» sammen gjort om til ett tema: «dialog: læreren i møte med elevstemmen». Etter å ha gått gjennom og luket ut koder i flere runder, satt jeg til slutt igjen med syv tema. Temaene skulle gå gjennom flere runder med endring av navn og nærmere definering før temaene var ferdigstilt. Dette er temaene leseren presenteres for senere i denne oppgaven.

3.8.2 Analyse som hermeneutisk prosess

Et hovedtema for hermeneutikken er at meningen hos en del bare kan forstås om den settes i sammenheng med helheten (Alvesson & Sköldberg, 2008 s. 193). Dette blir illustrert gjennom den hermeneutiske sirkel, som viser hvordan helhetens mening avhenger av deler, og delenes mening avhenger av helheten. Denne gjensidige avhengigheten, eller motsetningen har blitt løst gjennom hermeneutikken ved å forvandle den eviggående sirkelen til en spiral. I den hermeneutiske spiral veksler man mellom del og helhet, og vi fordyper oss ved å skape en gradvis utdypet forståelse av disse. Den hermeneutiske spiral kan også illustrere hvordan man veksler mellom forforståelse og forståelse i tolkningsprosessen (Alvesson & Sköldberg, 2008). Analysen i dette prosjektet har en tilnærming som samsvarer med den hermeneutiske spiral. Delen (datamaterialet, casene) kan kun forstås som fenomen om vi ser på helheten (andre caser, tidligere forskning). På lignende vis påvirker også forforståelsen hvilken forståelse jeg som

forsker har av datamaterialet. Teorien som er lest i forkant av datainnsamling og analyse (forforståelse), påvirker hvordan jeg møter datamaterialet (forståelse). Samtidig kommer informantene med poeng og utsagn som har vekket interesse for å utforske nye teoretiske perspektiver. Det blir en abduktiv tilnærming, hvor vi beveger oss fram og tilbake mellom teori og datamateriale, samt forståelse og forforståelse, med mål om å skape en dypere forståelse av oppgavens tema (Alvesson & Sköldberg, 2008).

3.9 Forskerrollen og vitenskapeligheten i studien

Hermeneutikken som vitenskapelig metode innebærer en problemstilling som handler om hvilke fordommer som skal forme forskerens forståelse av de aktuelle fenomenene. Gadamer (2012) argumenterer for at man er nødt til å anerkjenne at det finnes legitime fordommer, om man skal kunne ta høyde for menneskets værensmåte. Enhver forståelse må ut ifra en slik tenkning skje på grunnlag av erfaringene man har på det tidspunkt hvor forståelsen skjer. Fordommer kan være negative, men det er ikke gitt at de er det. Det kommer an på hvilke fordommer man tar med seg i forståelsesprosessen. Man må se på fordommer som en god ting, som dyrker ens forståelse basert på det man allerede vet (Gadamer, 2012). For min rolle som forsker i denne studien, er det derfor nødvendig å ta stilling til hvilke fordommer som kan hjelpe med min forståelse, og hvilke fordommer som ikke behøver å bidra med forståelsen. Det som vil være en del av fordomsgrunlaget, vil være teoretiske perspektiv som er presentert i oppgaven. Teorien former min forståelse av hva klasseledelse og involvering i musikkundervisning innebærer. Det blir som å ta på seg teoretiske «briller», hvor man gjennom disse kan se praktiske eksempler gjennom en linse av teoretiske perspektiver. I tillegg er oppgaven i seg selv basert på en forforståelse om hva temaet innebærer. Forforståelsen har påvirket hvilken teori som har blitt hentet inn, og spiller dermed også en rolle i forhold til mine fordommer i møte med empiri. Fordommer som ikke bør belyse forståelsesprosessen, kan være fordommer som ikke er relevant for temaet som utforskes, eller fordommer som jeg har i møte med informantene. Informantene er lærere som er bekjente for meg fra før, og for datainnsamlingens legitimitet er det best å legge dette til side i den grad man kan, for å forsøke å drive en nøytral innsamling av forskningsdata. Det finnes en maktrelasjon mellom forsker og informanter, da forskeren gjør alle metodiske valg knyttet til tema, intervju og observasjonsteknikker. Derfor har jeg prøvd å unngå å tillegge mine informanter meninger som

kan fremstå som negative i den nøytrales øyne, eller stille ledende spørsmål som kan frarøve informantene deres mulighet til selv å komme frem til konklusjoner.

4. Analyse

4.1 Innledning

I denne delen av oppgaven vil jeg vise resultatene fra den tematiske analysen av datamaterialet. Gjennom analyseprosessen har jeg funnet syv overordnede tema, som representerer forskjellige områder nært knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Alle temaene jeg har funnet i datamaterialet vil jeg presentere lenger nede under delkapittel 4.3 *Funn*. Før jeg gjør det vil jeg starte analysekapittelet med en introduksjon av informantene, for å gi leseren et bilde over hvilke musikkklærere som har deltatt og bidratt med data til dette prosjektet. Beskrivelsene er basert på observasjonsdata fra de to casene.

4.2 Presentasjon av informantene

Informant 1 – Mira

Elevene kommer inn i musikkrommet, praten dem imellom flyter løst etter friminuttet som har vært. Mira hiver seg inn i småpratet med elevene idet de setter seg ned på stolene som er satt i en halvsirkel fra før. Her sitter de og snakker sammen om løst og fast, noen elever mellom seg og noen elever sammen med læreren. Praten foregår et par minutter før Mira så vidt overdøver elevene når hun ber om oppmerksomheten deres. Elevene gir henne oppmerksomheten ganske raskt, og nå spisser den løse praten seg inn på musikk. Mira spør elevene hvordan de ligger an på øvingen sin, og hva de føler de trenger å jobbe mer med denne timen. Her svarer noen elever at de føler det går fint, mens noen andre sier de trenger mer tid til egenøving. Mira sier at det går fint, og forteller litt om hva som er planen for timen. Etter denne korte seansen på rundt ti minutter sier Mira at de kan gå til instrumentene sine og begynne å øve litt. Elevene gjør som hun sier, og finner sine instrumenter. Det foregår småprat mellom elevene mens de leter etter riktig lyd på pianoene eller stemmer instrumentet sitt. Det blir dog aldri et forstyrrende høyt lydnivå, og læreren går rundt og hjelper de elevene som trenger det. Etter rundt ti minutter med egenøving samler Mira klassen for å gå gjennom akkordene sammen, noe elevene er med på. Mira teller takter og synger med i teksten for å skape en ramme rundt akkordene, og elevene spiller med. De fleste klarer det fint, og de som faller ut underveis finner raskt tilbake til det klassen spiller. Klassen, eller bandet spiller nå sammen. De er konsentrerte og følger med på læreren mens de spiller. For hver runde med

akkorder blir elevene litt og litt tryggere på det de skal spille, og de fire akkordene begynner etter hvert å høres ut som en sang.

Mira var den første informanten jeg kontaktet og samlet inn data fra. Som nevnt hadde jeg allerede kjennskap til Mira fra tidligere samarbeid i skolesammenheng, og hadde allerede fått et godt inntrykk av hvordan denne læreren var i møte med elevene, både i musikkundervisning og ellers. Mira holder undervisning i musikk i tillegg til flere andre fag på tiende trinn på Malberg Skole. Hun er en person som er svært engasjert i musikk, både på fritid og i sammenheng med jobb. Hun har musikkfag i lærerutdanningen sin, og er aktiv utøver av musikk på fritiden. Mira har blant annet gått på kulturskolen og sunget i forskjellige kor gjennom årene. Hun har også spilt gitar og piano i mange år, drevet med musikkteknologi og produksjon, gitt ut låter, spilt mye live og i sitt eget hjem. Når skolen holder større musikkprosjekter og avslutningskonserter, bidrar Mira med både ledelse av kor og band, samt scenerigging og lydteknikk før konsertene. Mira ser på musikk som et viktig fag i skolen, fordi det er et mer praktisk basert fag som gir elevene et avbrekk fra alle de tyngre teoretisk orienterte fagene. I tillegg ser hun verdien av musikk i sitt eget liv, og erfarer også at elevene hennes ofte har det veldig gøy med musikk i skolen. Ett av hennes mål er akkurat dette, at elevene skal ha det gøy i musikkundervisningen og samtidig lære på veien. Etter over tjue år som musikkklærer og musikkutøver på fritiden, er Mira rik på erfaring om hva som fungerer og hva som ikke fungerer like bra i hennes undervisning. Med andre ord er hun godt rustet for å takle utfordringer hun møter når hun jobber for å lede klassen sin og involvere elevene i musikkundervisningen.

Informant 2 – Line

Elevene står samlet utenfor døren til gymsalen, oppstemte og klare for å ha musikkundervisning. Det foregår småprat mellom elevene, og noen har fått med seg at det er dans som står på agendaen. Når de blir sluppet inn i salen begynner flere elever å mingle rundt og snakke sammen, men samles raskt når Line ber dem lage en sittende ring på gulvet. Line går rett på sak og introduserer første dans for timen. Hun begynner å ta opp et par elever om gangen for å demonstrere dansetrinn, mens resten av klassen følger nysgjerrig med. I løpet av gjennomgangen er det av og til noen som bryter inn når Line snakker. Innspillene er fra engasjerte elever som vil bidra i samtalen om dansen de straks skal sette i gang med, og Line svarer fortløpende på det elevene skulle lure på. Det tar ikke mer enn fem minutter før Line tar

på musikken, og elevene stiller seg instinktivt opp for å danse. De setter i gang, og Line står på siden og ser på de dansende elevene mens hun klapper og smiler. Samtidig kommer Line med noen oppmuntrende kommentarer og instruksjoner. Etter hvert stopper musikken, og Line sier høyt: «lyttestilling!». Elevene slutter å prate sammen og finner raskt tilbake til sirkelen, der de setter seg for å lytte til neste beskjed. En elev rekker opp hånden og får ordet av læreren, «Kan vi gjøre den dansen vi gjorde nå, men gjøre det om til en lek?». Line svarer: «Det var et veldig bra forslag, men vi rekker nok ikke det akkurat i dag. Kan du huske det godt til neste gang?». Eleven nikker engasjert, og Line begynner så med å instruere neste dans for elevene.

Line var den andre og siste informant jeg kontaktet og samlet inn data fra. Jeg hadde også kjennskap til denne læreren fra tidligere, og hadde et godt inntrykk av Line i undervisningssammenheng. Hun underviser femte trinn på Kallelien Skole i musikk, i tillegg til sine andre fag. Line er svært glad i musikk, og har mange gode erfaringer å vise til. Hun har blant annet gått musikklinjen i lærerutdanningen, spilt piano og sunget siden barndommen, sunget i kor, dirigert både barne- og voksenkor, spilt i bryllup og på diverse arrangement rundt omkring. Line synes musikk er en viktig del av skolen, men også en viktig del av livet på et bredere plan. Hun føler kanskje at faget får litt for lite plass i skolen slik som det er nå. Hun stiller blant annet spørsmålet om hvordan verden hadde blitt om ikke vi hadde musikk i det hele tatt, og lurte på hvor fattig ikke det hadde vært. Line er svært engasjert i sin undervisning, og uttrykker selv at hun har det gøy med elevene sine i læringsaktivitetene. Hun synger med elevene, danser med dem, og utstråler et engasjement som virker som det lar seg smitte over på elevene. Samtidig prøver hun å balansere praktisk undervisning med teoretisk, men uansett vinkling forsøker hun alltid å «fange» elevene, hva enn det er de skal drive på med i musikkundervisningen. På dette tidspunktet har Line jobbet over tretti år som lærer i musikkfaget, og sitter på mange erfaringer som hjelper henne i arbeidet med klasseledelse og involvering av elever i hennes musikkundervisning.

4.3 Funn

Jeg vil nå presentere funnene jeg har gjort gjennom analyseprosessen. Temaene som presenteres her har først og fremst til hensikt å fange noe viktig i datamaterialet i forhold til oppgavens tema. Det er med andre ord ikke nødvendigvis hyppigheten av fenomener som spiller inn på hvorvidt fenomener kan gjøres om til tema, men heller fenomeners relevans opp imot forskningsspørsmålene og formålet med denne studien (Braun & Clarke, 2006). Gjennom

analysen vil forskningsspørsmålene utforskes: 1. *Hva kjennetegner klasseledelsen til to musikk lærere i grunnskolen, og hvordan involverer de elever i undervisningen sin?* og 2. *Hva er det som eventuelt fremmer eller hindrer elevenes involvering i musikkundervisningen?* Gjennom analyseprosessen har jeg identifisert sju tema som handler om klasseledelse og elevinvolvering i musikkundervisning. Disse er:

1. Struktur
2. Positivt læringsmiljø
3. Læreren som motivator
4. Relasjonsbygging i musikkfaget
5. God støy
6. Dialog: læreren i møte med elevstemmen
7. Tilpasset opplæring

4.3.1 Struktur

Noe som både Mira og Line gjør klart gjennom intervjuene, er at de ser viktigheten av å ha struktur på undervisningen. Mira vektlegger for eksempel å ha tydelig oppstart og avslutning, samt tydelige mål for timen:

«(...) jeg opplever at jeg har veldig kontroll i mine timer. Det har noe med oppstarten og avslutningen av timen å gjøre. I oppstarten begynner jeg alltid med å samle de, si navnet til hver enkelt. Det kan være opprop det, så vet at de er en del av gjengen der. og så forklarer jeg de helt konkret, hva skjer i denne timen, hva er målet.»

Line forteller også at hun liker å skape rutiner i sine undervisningstimer. Samtidig forklarer hun at det er en fordel å kunne slippe å si til elevene alt man skal gjøre, men at ting heller kan skje av seg selv:

«Og det gjelder gjerne det å innarbeide gode rutiner og vaner i forhold til skolehverdagen, sånn at man slipper å skulle si alt man skal gjøre, men at ting kan gå av seg selv fordi vi har innarbeidet et godt system. Og det tenker jeg er en stor del av klasseledelsen.»

Senere i intervjuet kommer hun igjen tilbake til betydningen av å ha gode rutiner, for at elevene skal slippe å lytte til mange beskjeder, så vel som at man som lærer skal slippe å gi for mange beskjeder. Hun viser til et eksempel som jeg også var vitne til, under observasjonsøkten som skjedde tidligere:

«Hva er det vi gjør når vi kommer inn i dette rommet. Sånn som i sted, så brukte jeg ringen på gulvet, så vet vi at vi er der. I stedet for at du skal si nå må alle sammen samle seg inntil der på en lang rekke, for da må du si mye, sant? Du må lage de gode rutinene tror jeg, for å få det opp og gå sånn at det ikke blir altfor slitsomt.»

Line beskriver en type klasseledelse der man prøver å gi minst mulig beskjeder, men heller la gode vaner og rutiner gjøre jobben for seg. Dette var noe jeg også fikk observert i musikktime til Line før intervjuet, der jeg noterte meg følgende:

Line (observasjon):

Musikken blir ferdig. Læreren sier tydelig: «lyttestilling». Det blir stille. Elevene lager en sirkel.

I dette eksempelet kommer det fram hva en god rutine kan gjøre for effektiviteten av klasseledelse. Line gir ikke mange beskjeder om hva som skal gjøres, men bruker kun ett ord som gir elevene en klar forståelse av hva som skal skje videre. I Mira sin musikkundervisning observerte jeg også mye som sto i stil med hva hun hadde fortalt meg i intervjuet før. Hun snakket som nevnt om viktigheten av tydelig oppstart og avslutning. Under ser man det jeg noterte meg i oppstart og avslutning av første økt på observasjonsdagen:

Mira (observasjon):

(Oppstart) Elevene kommer inn og setter seg i en ferdiglaget halvsirkel av stoler rundt læreren. Når alle elevene har kommet tar læreren et raskt opprop. Læreren prater løst med elevene om der de slapp forrige time, og hvordan det går med øving på instrumentene deres. Etter oppstart på ca. 5-10 minutter går elevene til sine instrument. Omtrent alt av musikkutstyr er ferdig rigget når elevene kommer inn til timen.

(Avslutning) Læreren samler elevene for en kort avslutning. Snakker litt om økten som var, og hva som er planen de neste timene. Spør elevene om hvordan det gikk og får tilbakemeldinger fra elevene. Timen avsluttes med «takk for i dag».

Eksemplene viser hvordan Mira tydeliggjør ovenfor elevene når timen er i gang og når timen er ferdig. Både ut ifra hva Mira forteller i intervju og hva jeg kunne observere av hennes undervisningspraksis, er timens struktur med oppstart og avslutning viktige elementer i hennes klasseledelse. Hvorfor disse elementene er så viktig for klasseledelse, gir også Line hennes synsvinkel på:

«(...) at man finner gode rutiner, og det må den enkelte selv kjenne litt på. At en har en god oppstart, og at en har en god avslutning. Setter det litt i en god form som gjør at det ikke er en tilfeldig oppstart eller tilfeldig avslutning. Da er på en måte det rammen. Og hvis den rammen fungerer som en kule så vil jeg tro at det som er i midten der er mye lettere å få til.»

Struktur på undervisningen, eller «rammen» som Line beskriver det som, er altså noe som begge informantene trekker frem som viktig i forhold til klasseledelse. Om man har en tydelig og forutsigbar oppstart og avslutning, argumenterer Line for at det som skjer i midten vil bli mye lettere og få til. Disse rammene setter både Mira og Line for deres elever. Line trekker også fram gode rutiner som viktig i arbeid med klasseledelse, noe som også var synlig gjennom observasjon. Hun påpeker viktigheten av effektive beskjeder, der man sier minst mulig, men samtidig får mest mulig ut av beskjedene. Mira på sin side har også innarbeidet rutiner i hennes oppstart og avslutning. Samtidig arbeider hun på et helt forskjellig alderstrinn oppe i tiende klasse. Det kan tenkes at rutinene som Line beskriver kanskje ikke hadde truffet like bra med Mira sine elever, da elevene er eldre og mer modne. Ut ifra hva jeg observerte virket det ikke som det var nødvendig for Mira å gjøre noe annet enn bare å prate til elevene/klassen, for at de skulle gi henne oppmerksomhet.

4.3.2 Positivt læringsmiljø

Når Mira greier ut om hva hun legger i begrepet klasseledelse, forteller hun underveis:

«(...) at man legger til rette for et godt læringsmiljø, det er viktig»

Dermed stilte jeg oppfølgingsspørsmålet om hva Mira tenker på når hun sier «godt læringsmiljø»:

«Ja altså det handler jo også om elevene da, temperaturen i klasserommet. Hvordan de er med hverandre, hvordan man tar tak i situasjonene som kan oppstå, hvordan man snakker sammen og til hverandre.»

Mira løfter her frem elevenes betydning for læringsmiljøet, i forhold til hvordan elevene snakker til hverandre og er med hverandre. Samtidig legger hun ikke skjul på ansvaret læreren har for å forebygge læringsmiljøet i klassen, i forhold til hvordan man tar tak i situasjoner som skulle oppstå. Line på sin side forteller også at elevperspektivet er viktig for læringsmiljøet. Hun anerkjenner at lærerens bilde på et «godt læringsmiljø» er av betydning, men sier også at man må gå ut ifra hvordan elevene kanskje ønsker at et godt læringsmiljø skal være:

«(...) det der med å finne sin plass som god klasseleder. Hvordan ønsker jeg at det skal være, og hvordan ønsker kanskje elevene at det skal være for at det skal være et godt læringsmiljø.»

Begge informantene setter altså fokus på elevperspektivet når de diskuterer hva et godt læringsmiljø er. Selv om de ikke fraskriver seg ansvaret for å forebygge et godt læringsmiljø for sine elever, virker det som de begge er opptatt av hvordan elevene vil ha det, fremfor hvordan bare de som lærere vil at læringsmiljøet skal være. Mira og Line ser begge ut til å ha en avslappet tilnærming til musikkundervisningen og deres elever. Mira sier for eksempel:

«(...) så må det jo være lov med litt humor i timene. For eksempel når noen spiller noe helt riv ruskende feil, så blir det litt vittig, så vi bare ler. Den type humor da, altså det har jo skjedd noen ganger.»

Mira forteller at hun synes det er viktig å ha litt humor med elevene i musikkundervisningen. Dette var også noe som kunne reflekteres i Mira sin praksis under observasjonsøktene. Her virket det å være en veldig avslappet og uhøytidelig stemning i elevgruppene.

Mira (Observasjon):

En elev tar på en trommemaskin på pianoet. Tøyser litt med tempo på denne. Lærer sier: «ja det var lurt, den kan vi bruke når vi spiller». Videre brukes trommemaskinen for å holde tempo i sangen.

Trommemaskinen som ble satt på laget mye lyd i musikkrommet, og tempoet ble tuklet med slik at den gikk veldig raskt. Det var to elever som satt ved keyboardet når trommemaskinen

ble tuklet med, og de smilte og lo når de holdt på. Lyden som oppsto fra dette ble ikke slått ned på eller kommentert, elevene ble derimot møtt av en lærer som ville bruke lyden som et virkemiddel for de neste gjennomgangene. Når Line beskriver hva som er viktig for klassemiljøet, kommer hun inn på hvordan musikkundervisningen har forskjellige rammer i forhold til andre fag. Line vil at elevene skal føle seg trygge i musikkundervisningen. Derfor fokuserer hun på å skape et trygt miljø for elevene, i en musikkundervisning som ofte er annerledes enn andre fag:

Line:

«Men det handler igjen om å skape det trygge miljøet for en annerledes undervisning enn den vanlige klasseromsundervisningen sant. For man går litt utenfor de der rammene.»

Et tiltak hun gjør for å fremme tryggheten til elevene er å ufarliggjøre læringsaktivitetene i starten av øktene. Dette oppnår hun gjennom å sette elever i grupper før de gjennomfører dans eller sang, for da er det ingen elever som står alene og må vise noe for hele klassen. Derfor modellerer Line læringsaktivitetene med elevene gruppevis i starten av øktene. Hun erfarer at elevene føler seg tryggere med denne tilnærmingen.

Line:

«Det å modellere litt med elever i starten. At man trekker frem elevene, for eksempel kom opp dere syv eller dere fem så gjør vi noe, kanskje synger vi sammen sånn at vi ufarliggjør det. Da er det lettere å få med alle etterpå enn at man bare skal sette de til å gjøre noe uten at de har noe kunnskap om det.»

Under observasjonsøkten så jeg hvordan Line jobbet med å skape det trygge læringsmiljøet hun beskriver. Her ba hun aldri noen elever om å gjøre noe alene foran klassen, eller be elevene om å gjøre noe uten å modellere for de på forhånd. Et eksempel på dette er når hun skulle introdusere en ny dans for den ene klassen:

Line (observasjon):

Læreren instruerer tydelig underveis i dansen, og beveger seg sammen med klassen. Dansen er veldig fartsfylt, og elevene løper rundt i ring og danser. Sangen blir ferdig. Elevene legger seg ned på gulvet og uttrykker verbalt at de er utslitt. Elevene og læreren ler av dette sammen.

Eksempelet viser hvordan Line gjør undervisningen forutsigbar for elevene, og at hun tydeliggjør læringsaktivitetene de skal gjennom. Hele klassen skal sammen gjennomføre dansen, ingen blir stående alene. Samtidig setter eksempelet lys på at Line, slik som Mira, også har et avslappet forhold til undervisningen og elevene. Når muligheten byr seg til å le og ha det gøy sammen med elevene i musikkundervisningen, virker det som både Mira og Line liker å gripe denne muligheten. Mira og Line virker å sette læringsmiljøet i sine klasser på agendaen i sitt arbeid med klasseledelse. Det som begge har til felles når de snakker om et godt læringsmiljø, er at de begge snakker om viktigheten av elevperspektivet. Mira setter fokus på elevene, og elevenes væremåte overfor hverandre som viktig i forhold til læringsmiljø, mens Line legger vekt på elevenes behov, altså hvordan elevene selv ønsker læringsmiljøet skal være. Line synes det er viktig med trygghet, og forebygger trygghet i musikkundervisningen med å gjøre læringsaktivitetene forutsigbare. I tillegg unngår hun å sette elever i posisjoner der de alene må gjennomføre noe foran andre elever i klassen. Samtidig legger verken Mira eller Line skjul på at læreren også har et ansvar for å skape det gode læringsmiljøet. Mira legger for eksempel vekt på lærerens handlingskraft i situasjoner som kan oppstå, mens Line sier at lærerens tanker om hvordan et godt læringsmiljø skal være, også er av betydning. Slik de fremstiller dette ansvaret, skal ansvaret om å skape et godt læringsmiljø tas i samarbeid med elevene, og på elevenes premisser.

4.3.3 Læreren som motivator

Elevenes motivasjon er et tema som kommer opp ved flere anledninger gjennom intervjuene med informantene. Det tydelig at begge lærerne har et forhold til motivasjonsbegrepet og hva det innebærer. Line nevner lærerens evne til å være en motivator når hun greier ut om hva hun legger i begrepet klasseledelse:

«Og så er det jo det å være en motivator. Å motivere dem til å ville være en del av det fellesskapet og finne sin plass. (...) generell klasseledelse handler gjerne om tydelighet, motiveringsfaktor, omsorg, at du ser dem.»

Line ser altså en nytte i å arbeide med elevenes motivasjon, både i forhold til læringsinnholdet, men også i forhold til å være en del av læringsfellesskapet som klassen utgjør. For å hjelpe med elevenes motivasjon for å lære og å bidra i klassens fellesskap sørger Line for å prøve å se den enkelte elev, og å trekke dem fram i et godt lys når hun har mulighet:

«(...) så må man finne en arena eller situasjoner der de stikker seg fram positivt. Gjerne framheve de litt ovenfor de andre, sånn at de også blir sett av andre. Så jeg må få andre til å se hverandre også, slik at den respekten for hverandre blir gjensidig og at den verdien de har som mennesker ikke blir ubalansert.»

Hun trekker også fram et eksempel fra observasjonsøkten som var tidligere samme dag. Her ga hun skryt til to elever som bidro positivt i timen. Disse elevene kunne gjerne ha problemer med å konsentrere seg i andre fag på skolen, men i musikktimen klarte de å jobbe konsentrert sammen med klassen:

«Sånn som nå når vi hadde den dansetimen i dag. At jeg kunne si til de to i klassen som ellers kan tøyse mye og blir klaget på, at de to faktisk var kjempeflinke der nede. Jeg sa jo det høyt også uten at det var en stor greie.»

Dette eksempelet hadde også jeg notert meg i observasjonsnotatene. Line nevner også et annet tilfelle med en av disse elevene, der hun ga en av disse ekstra mye skryt:

«Han ene kom inn, så sa jeg «Vegard, du var jo kjempeflink!». Sant, så vokser han på at det var en positiv kommentar. Det handler om å se dem, altså catch them in being good.»

Etter Line sin tenkning har alle elever noe godt å komme med, det handler derfor om lærerens evne til å se elevene når de gjør noe positivt, slik at man kan gi dem gode tilbakemeldinger på det. Line oppsummerer dette poenget med det hun sier på engelsk, å *fange elevene i å gjøre noe godt*. Mira på sin side forteller også at hun synes motivasjon hos elevene er viktig. For å arbeide med motivasjonen til elevene nevner hun noen tiltak som kan hjelpe:

«Motivasjon er jo viktig, det er jo noen som ikke er så motivert. Man må jobbe med det, kanskje finne ut hvilken musikk elevene liker. At du finner ut mer og kan spille på elevene sine sterke sider. Ja, spille sammen med dem, gå veien litt sammen med dem, de som synes det er litt vanskelig.»

Mira forteller at hun kan møte elever med varierende motivasjon i musikkundervisningen. Derfor forsøker hun å lytte til elevene i forhold til hva de liker av musikk, spille på de sterke sidene til elevene og samarbeide og spille sammen med dem. Slik som Line liker også Mira å

gi elevene positive tilbakemeldinger på læringsarbeidet deres underveis i timen. Under gjennomspilling av en sang i observasjonsøkten notert jeg meg:

Mira (observasjon):

Læreren peker på akkordene, og bytter mellom å telle takter og å synge på melodien mens klassen spiller. Kommer med oppmuntrende kommentarer underveis i spillingen: «Bra!», «Fortsett slik!»

Samtidig som Mira forteller om hvor viktig hun synes motivering er, snakker hun også om utfordringer knyttet til enkeltelever som melder seg helt ut. Det er ikke alltid like lett å få med de som melder seg helt ut fra klassen, spesielt når man også har ansvar for å få resten av klassen gjennom undervisningsopplegget.

«Det som jeg føler er utfordrende er når det er elever som er unnvikende. Som gjerne sitter på mobilen, eller som ikke har lyst å være med.»

Selv om Mira alltid prøver å involvere og motivere sine elever og ser verdien av å få alle med seg, sier hun ærlig at det finnes tilfeller der det føles som det ikke er så mye man kan gjøre.

«Så er det ikke alltid, altså noen ganger så kan du ikke gjøre mer. Det finnes elever som bare ikke vil, av ulike grunner.»

Line forteller også at dette er en vanskelig utfordring å håndtere når man prøver å involvere alle elevene i musikkundervisningen:

«(...) du kan møte på elever som vil melde seg ut, som ikke vil ting. Det er jo en utfordring uansett, og hvordan man kan klare å få de med.»

I likhet med Mira opplever også Line at det finnes situasjoner der man ikke klarer å involvere alle elevene i musikkundervisningen. Hun understreker at det er viktig å ha en plan B, slik at eleven som melder seg ut fortsatt kan være en del av det som skjer, selv om eleven ikke nødvendigvis trenger å gjøre alle de samme læringsaktivitetene:

«(...) det kan legge mye beslag på oppmerksomheten din, når man skal prøve å involvere alle. Og så er det faktisk sånn at man ikke alltid klarer det, og da må man gjerne bare prøve å slippe det. Og så ha en strategi på at hvis du eleven ikke deltar

her, da er det dette som skjer. Altså på en positiv måte, det trenger ikke være utestenging.»

Hun forteller videre at det kan være lurt å ha noen oppgaver i bakhånd om elever melder seg ut. Elevene som ikke vil være med får gjerne ikke de samme læringsaktivitetene, men fokuset ligger nå på at de skal være en del av læringsfellesskapet i det minste.

«Man må ha noen sånn ess i ermet på hvilken annen oppgave som kan gjøre at den eleven blir involvert, og ikke saboterer. For det er gjerne det de ofte gjør, de blir utrygge hvis ikke de vil og så er det noen som er litt sjenert og ikke tør å gjøre ting.»

Å ikke forebygge den manglende involveringen til elevene som melder seg ut, kan ifølge Line føre til at elevene blir utrygge og saboterer for resten av klassen. Dermed blir tiltaket for å motivere og involvere alle elevene også indirekte et tiltak for å lede klassen og forebygge læringsmiljøet. Læreren som motivator spiller ifølge informantene en rolle i forhold til elevenes involvering i undervisningen. Line sier at motivering er viktig både med tanke på læringsinnholdet elevene skal gjennom, og elevers motivasjon til å delta i læringsfellesskapet. Hun vektlegger og arbeider for at elever skal føle seg sett, om det er av læreren eller av andre elever. Det kan oppstå vanskelige situasjoner eller være elever som er utfordrende å motivere til å lære. Skulle dette hende prøver Line alltid å ha en plan B. Da kan disse elevene få en annen læringsaktivitet, slik at de fortsatt tar del i og er involvert i læringsfellesskapet. Mira på sin side forteller at hun også ser viktigheten av motivering. Likevel hender det at noen elever er vanskelige å motivere. Da forsøker Mira å spille på elevene sine styrker, deres musikalske interesser og prøver å samarbeide, eller «gå veien» med elevene. Både Line og Mira er opptatt av å gi elevene deres positive tilbakemeldinger når de gjør noe bra, noe som kunne reflekteres ut ifra hva de sa og deres praksis. Det virker tydelig at informantene vektlegger motivering av elever i deres musikkundervisning.

4.3.4 Relasjonsbygging i musikkfaget

Uten å stille informantene noen spørsmål direkte knyttet til relasjonsbygging, nevner begge informantene dette i løpet av intervjuene. Etter å ha spurt informantene om hva de legger i begrepet klasseledelse sier de blant annet:

Mira:

«(...) at du også har et øye for den enkelte, at du har en god relasjon, eller hvert fall prøver å ha en god relasjon til elevene. Som klasseleder er du faktisk lederen og har egentlig ansvar for relasjonene da, og ansvaret for at elevene har det bra.»

Line:

«Å motivere dem til å ville være en del av det fellesskapet og finne sin plass, og by på seg selv og skape gode relasjoner mellom elevgruppen, lærer og elev og medelever ellers på trinnet.»

De trekker begge inn relasjoner med elever når de skal greie ut om hva de legger i begrepet klasseledelse. Mira utdyper viktigheten av gode relasjoner med elevene med å si at en dårlig relasjon kan påvirke elevenes læringsutbytte:

«Hvis ikke de har det bra og ikke har noen god relasjon til meg, så lærer de sannsynligvis mye mindre.»

Informantenes holdninger til relasjonsbygging med elever virker synlige under observasjonsøktene, og det virker som begge lærerne har gode relasjoner til elevene sine. Mira virker som hun liker å holde stemningen i musikkundervisningen sin ganske uhøytidelig. Det settes ikke noen stramme rammer for elevene i oppstart av timen, men de får snakke litt med hverandre om andre ting før musikkfaget får hele fokuset. Disse samtalene hiver Mira seg gjerne inn i.

Mira (observasjon):

Elevene kommer inn og setter seg i en halvsirkel. Det foregår småprat mellom elever og mellom Mira og elever før oppstart. Når alle elevene har kommet tar læreren et raskt opprop. Læreren prater løst med elevene om der de slapp forrige time, og hører hvordan det går med øving på instrumentene deres.

Line på sin side har elever på et helt forskjellig alderstrinn, men det virker som hun også legger opp til en litt uhøytidelig stemning i elevgruppen. I oppstart av hennes time i dans foregår det en åpen samtale mellom henne og klassen. Noen elever bryter inn her og der, både med morsomme kommentarer, men noen også med kommentarer som er relevant til temaet for timen.

Line (observasjon):

Læreren står i midten av salen og gir elevene beskjed om å samles. Elevene samles i en sittende ring. Line holder en åpen samtale med klassen om dansen de skal ha. Noen elever bryter inn med kommentarer underveis, som noen elever ler av. Line tillater avbruddene og ler sammen med elevene, men leder dem raskt inn på timens samtaleemne igjen.

Den tilsynelatende uhøytidelige stemningen lærerne legger opp til kan komme av deres holdning til musikkfaget. Begge lærerne understreker nemlig at de er opptatt av at musikkfaget skal være et fag der elevene har det gøy sammen. Line sier følgende:

«Jeg har jo lyst at de skal glede seg til å ha musikk, at det er en time som de kan glede seg til fordi at da skal de gjøre noe annet. Og det andre skal ikke være hva som helst, det skal jo ha med det vi skal gjøre og det de skal lære.»

Line sier at hun vil musikkfaget skal være et kjekt fag for elevene. Samtidig vil hun ikke at dette skal ta hele fokuset, da elevene også er der for å lære noe. Mira på sin side forteller at hun er redd for at nedprioritering av musikkfaget kan gå ut over elevenes psykiske helse og glede i skolehverdagen. I tillegg legger hun vekt på at en fordel med musikk er at de kan drive med noe praktisk sammen, som elevene kanskje ikke får mulighet til i samme grad i andre fag.

«Jeg synes at det er for lite musikk i uken, altså det blir bare mindre og mindre musikk. Så det synes jeg er alvorlig i forhold til spesielt psykisk helse og glede i skolehverdagen, og det å få lov til å gjøre noe annet enn bare teori, at vi også kan drive med praktisk musikk sammen.»

Når Mira videre utdyper hva hun synes er viktig med musikkfaget, legger hun vekt på de aspektene med musikk som skiller seg fra andre fag. Deriblant aspektet med å gjøre noe praktisk og musikalsk sammen, og gleden det kan bringe. For Mira sin del har hun det best når hun slapper av og kan kose seg med elevene i musikkundervisningen. Hun vil også at elevene skal oppleve glede, samspill, og det å få muligheten til å vise fram det de har jobbet med. Som klasseleder i musikkfaget er det når dette skjer at Mira føler hun lykkes spesielt:

«Og så lykkes jeg faktisk når jeg slapper av i undervisningen og koser meg sammen med dem. Da føler jeg at jeg har lykkes, og så for eksempel i samspill, når de har fått

til noe sammen og får vise dette. (...) Når jeg ser at de viser glede i faget, da føler jeg at jeg har lykket.»

Begge informantene understreker betydningen av gode relasjoner med elevene i forhold til klasseledelse. Som lærer har man ifølge Mira også ansvaret for at denne relasjonen utvikles, og for at elevene har det bra. Skulle man ha en dårlig relasjon, mener Mira at dette negativt kan gå ut over læringsutbyttet til elevene. Fordelen med musikkfaget er ifølge Mira at det gir gode muligheter for at man kan ha det bra sammen med elevene og elevene bra med hverandre. Elevene uttrykker glede når de får til noe sammen og viser sine musikalske produkt fram. Når dette skjer føler Mira at hun har lykket som klasseleder i musikk. Både Mira og Line virker å ha en uhøytidelig tilnærming til musikkundervisningen med sine elever. I Miras og Lines musikkundervisning er det lov å le sammen, prate sammen og slappe av. De skal ofte gjøre noe praktisk og gøy sammen, men det er også fokus på at elevene skal lære underveis. Om dette innebærer at det blir litt lyd er det greit, fordi begge lærerne er enige i sin sak om at musikkfaget skal inneholde lyd. Det kan derimot bli litt for mye til tider, og grensen må gå et sted. Informantene virker å skille mellom det de ser på som unødvendig støy, og *god støy*.

4.3.5 God støy

Mira og Line har begge vært musikk lærere i mange år, og de vet godt at musikkfaget er et fag der det ofte blir mye lyd. Mira sier:

«(...) innholdet der er jo at de skal få lov til å lage litt lyd, prøve seg fram og å kose seg, jeg ser jo humøret ofte er der på dem. De synes dette er gøy. Ja, la de få lov til å prøve seg rett og slett.»

Etter dette stilte jeg et oppfølgingsspørsmål til Mira om hvordan hun forholder seg til støy i sin musikkundervisning, til hvilket hun svarer:

«Altså jeg slapper jo av når jeg vet, og ser at elevene, de er på. Det er faktisk det de gjør selv om det er litt bråk liksom.»

Mira synes at elevene skal få lov til å lage lyd i musikkundervisningen, da dette er en del av innholdet i faget. Hun kan slappe av selv om det er litt lyd, så sant elevene «er på» og gjør det

de skal. Line på sin side forklarer at hun også er opptatt av at elevene skal få lage lyd. Hun snakker om *god støy* som den støyen som kommer av engasjerte elever:

«Jeg vet jo på en måte litt hva det innebærer når jeg har laget opplegget for timen i musikk. Jeg vet at det er den gode støyen som er når ungene blir engasjert. Så går det en grense for hvor engasjert vi kan bli før det går over til litt sånn tull. Og da blir kanskje støyen enda høyere og.»

Etter hva jeg kunne observere i lærernes undervisning, stemte deres holdning til støy i timen godt overens med hva de snakket om i intervjuene. Det blir støy når elevene snakker sammen, eller når de hos Line danser sammen, eller hos Mira spiller sammen, men i de fleste tilfellene er dette støy som virker å komme av elevenes læringsarbeid. Dette støyet er noe som lærerne er klar over og anerkjenner, men de vet også at det kommer som resultat av musikkundervisningens innhold, innhold som de har planlagt på forhånd og lagt til rette for. Unntaket er når elevene sporer av og blir litt revet med eller begynner å tulle, slik som Line beskriver over. Det virker naturlig at man som klasseleder ikke kan tillate alt av støy som skulle oppstå, og at det går en grense et sted. Mira forteller også at toleransen av støy avhenger av hva støyet kommer av:

«Jeg er nok mer streng som lærer hvis jeg ser at de bråker uten å gjøre det de skal liksom. At det er andre ting som tar fokuset deres.»

Denne balansen mellom god støy og mer forstyrrende støy er noe som også er mulig å se i lærernes praksis. Under observasjonsøkter noterte jeg meg følgende:

Line (observasjon):

Åpen samtale. Det er litt humor i klassen underveis som læreren er med på. Lærer tillater avbrudd fra noen elever i samtalen, da det elevene sier er relevant for temaet i timen.

Line kan tillate og forstå at elevene hennes i femte klasse kommer med utbrudd og kommentarer underveis i timen. Elevene som avbryter kommer med morsomme kommentarer som elever og lærer kan le av, men også kommentarer som er relevant for det de driver med. Line slår ikke ned på dette, men møter elevenes engasjement med å fortsette den åpne samtalen med elevene. I neste eksempel ser man hvordan «støyen» elevene skaper krysser en grense og blir mer forstyrrende for undervisningen. Da velger Line å slå ned på den:

Læreren sier til elevene at hun er litt sliten da hun har hatt musikk i to timer fra før av. Noen gutter tøyser sammen fremdeles, da sier læreren tydelig at nok er nok, og det blir rolig etterpå.

Støyen elevene lager i dette eksempelet, er ikke noe som er relevant for timen. Selv om Line vet at musikkundervisningen innebærer lyd, vet hun også at all lyden eller støyen ikke nødvendigvis kommer av elevens læringsarbeid. Videre kommer noen eksempler om hvordan Mira håndterer støy i sin undervisning. I første eksempel har elevene akkurat spilt gjennom akkordrekken de skal lære seg sammen:

Mira (observasjon):

Læreren sier: «Veldig bra! Hvordan følte dere at dette gikk?» Det foregår fortsatt litt småprat mellom noen få elever, og noen sitter og spiller rolig på sine akkorder fremdeles. Læreren griper ikke inn for å be om mer oppmerksomhet.

I dette eksempelet kommer støy i form av småsnakk og spilling på instrument. Selv om elevene ikke gir all oppmerksomheten til læreren øyeblikkelig når hun spør om det, griper ikke Mira inn. Elevene som småsnakk utgjorde et fåtall, og de som fortsatt spilte jobbet videre med akkordene de skulle lære seg, og dette til sammen utgjorde ikke et veldig høyt lydnivå. Mira begynner raskt å få respons fra noen elever på spørsmålet hun stilte dem, og en liten samtale begynner mellom læreren og klassen. De elevene som ikke fulgte med helt i starten rettet etter hvert oppmerksomheten fram mot Mira og samtalen som foregikk. Støyen i dette eksempelet var ikke veldig høy, og elevene som fortsatte å spille piano eller prate sammen rettet etter hvert oppmerksomheten frem mot læreren uten at hun behøvde å be flere ganger om dette. I neste utdrag ser man et eksempel på støy som Mira valgte å gjøre noe med:

Elevene begynner å øve på sine instrument. Lærer: «Kan dere kanskje skru litt ned på volumet mens vi øver?». Lydnivået går ned. Læreren går rundt og hjelper og hører med elever hvordan det går.

Eksempelet viser Mira som gjør et konkret tiltak for å dempe støynivået i klasserommet. Tiltaket setter ikke en stopper for elevenes læringsaktivitet eller engasjement, men gjør det kanskje litt lettere for Mira å snakke og hjelpe elever i øvingsarbeidet. I tillegg kan det tenkes at elever også kan samarbeide lettere om akkorder, hvis lydnivået legger til rette for det. Støyen Mira møter i tiende trinn er kanskje annerledes enn den Line møter på femte trinn, da det finnes en betraktelig aldersforskjell mellom elevene. Det som likevel er fellesnevneren mellom

informantene, er at de kan gripe inn om støyen i undervisningen ikke er nødvendig eller bidrar til noe i sammenheng med læringsaktivitetene. Hvis støy i musikkundervisningen derimot kommer av engasjerte elever, virker det som at både Line og Mira forstår dette. Dermed gir de elevene rom til å utfolde seg selv om det kanskje noen ganger blir litt mye lyd som resultat.

4.3.6 Dialog: læreren i møte med elevstemmen

Både Line og Mira virker opptatt av å lytte til hva deres elever har å si. Mira sier følgende når hun beskriver noen av tiltakene sine for å tilpasse opplæring og involvere elever i musikkundervisningen:

«Og det å ta seg tiden med de som faller utenfor som ikke er involvert. Bare snakke litt med dem, bruke litt tid, finne ut hva som er greia.»

På dette punktet i intervjuet fulgte jeg opp med et spørsmål der jeg spurte Mira om hun føler hun får tid til å prate med hver enkelt elev og høre med dem i sine musikktimer. Da svarer hun:

«(...) det kan være en fordel å faktisk ta en av dine fritimer og bare gå og prate litt med den eleven, bare høre hva som foregår.»

Mira er opptatt av at hennes elever skal trives, og bruker tiden sin, om det er i musikkundervisningen eller utenom til å følge opp dette. Etter å ha spurt Line om hva hun legger i begrepet involvering, forteller Line at hun synes musikkfaget gir en god mulighet til å lytte til elevene sine forslag:

«(...) det er egentlig å ta elevene med på lag. Å høre på dem også kanskje korrigere hvis det er ting som er utenfor det man kan bruke noe til. Men det kommer fort opp ting i timer som absolutt er interessant og som kan gjøre at den som kommer med innspillet for det første føler seg veldig sett, og for det andre føler at: «oi jeg hadde noe å bidra med her som vi kan bruke til noe». Og da synes jeg gjerne musikkfaget er veldig godt fag å gjøre det i.»

Samtidig som Line legger elevenes stemme høyt på agendaen, anerkjenner også Line her at man ikke alltid kan høre direkte på elevenes forslag. Det kan være de kommer med forslag som er utenom noe bruksområde i forhold til hva læreplanen og realistiske undervisningsopplegg for musikkfaget tilsier. Samtidig forteller Line at man kan justere forslagene noe for å tilpasse

de til undervisningen, og dermed kan man likevel få brukt elevenes stemme og involvere dem i både planlegging og gjennomføring av læringsarbeid. Dette mener hun musikkfaget passer bra til. Mira har også en kontinuerlig dialog med sine elever i tiende klasse. Hun sier at hun synes det er greit å høre med sine elever om hvordan læringsarbeidet går, slik at hun kan få en oversikt før den praktiske biten av musikkundervisningen settes i gang:

«Og så gjerne høre med de hvordan det går. Hvor langt har dere kommet. For eksempel hvis de øver på gitar eller noe sånt. Er det noen som trenger noe ekstra hjelp – ja så er det noen som melder seg – ja da gjør vi det her. Så vi har på en måte en sånn briefing før vi setter i gang slik at jeg vet at alle vet hva de skal, og hvor de skal.»

Mira forteller også at hun prøver å lytte til elevene sine forslag der det er mulig:

«Så går det jo an å spørre de for eksempel når vi har band og så høre litt: «har dere noen sanger som dere vil foreslå at vi kan synge?». Sånn at de opplever at de blir hørt. At de får lov til å komme med forslag og så kan vi kanskje ta noen av de liksom. Så det er også involvering i undervisningen med tanke på innhold da, i hvordan vi skal legge det opp.»

Line og Mira virker å ha en ganske lik tilnærming til elevene sine forslag i undervisningen. De prøver der de kan å implementere elever sine forslag, da dette kan gi elevene følelsen av å bli hørt og involvert. Samtidig forteller de at de ikke ukritisk kan gjennomføre alle forslag som elever kommer med. De lytter til forslag i den grad det er mulig, tilpasser der det trengs, og jobber for å involvere elevene i valg knyttet til undervisning på en måte som kan fremme elevenes stemme og samtidig virke hensiktsmessig for klassen sitt læringsutbytte i sin helhet. Mira nevner et eksempel på dette, om når elevene skal medvirke i valg av sanger for bandundervisning:

«Altså de skjønner ikke alltid hvis de skal velge sang, at den er for vanskelig for de å spille. Vi har ingen el-gitarist så hvem skal spille dette? Dette var elektronika musikk, vi må helst velge en sang som dere kan spille litt cover på. Eller dette var litt for vanskelige grep, vi må ha en sang med litt enklere grep. Så man må jo legge nivået til gruppen.»

Mira gir elevene mulighet til å medvirke i sangvalg, men om elevene velger sanger som hun er redd for kan virke begrensede for klassens læringsutbytte eller elevenes mestringsfølelse, vurderer hun det som mer passende at elevene heller kan velge en ny sang som er mer tilpasset nivået i elevgruppen, eller lettere i forhold til bandbesetningen. I alle observasjonsøktene var dialogen mellom informantene og elevene synlig. Hos Mira noterte jeg meg for eksempel:

Mira (observasjon):

En av elevene spør om hun kan synge i tillegg til å spille piano. Lærer sier det går fint. Imens elevene øver videre for seg selv rigger lærer til mikrofon og PA-anlegg.

I denne situasjonen ble elevstemmen umiddelbart hørt av læreren. Uten å nøle justerer Mira det hun holder på med for å tilpasse undervisningsopplegget for eleven. Tiltaket går verken på bekostning av resten av klassen eller elevens eget læringsutbytte. Derimot virket det som at denne eleven hadde behov for en ekstra utfordring, da det å spille piano i seg selv kanskje var for enkelt. Etter noen få minutter med rigging av mikrofon, hadde elevbandet plutselig fått seg en ny vokalist fra klassen. Det var også mulig å se Line sin dialog med elevene under observasjonsøktene. Jeg noterte meg følgende i en av øktene:

Line (observasjon):

En elev rekker opp hånda og får ordet av læreren. Eleven har et forslag til en danselek de kan gjøre ut av den ene dansen de hadde denne timen. Læreren svarer: «Det var et veldig bra forslag, men vi rekker nok ikke det akkurat i dag. Kan du huske det godt til neste gang?»

Eleven sitt engasjement ble møtt av en lærer som var opptatt av å lytte. Selv om det viste seg å være vanskelig å implementere dette forslaget umiddelbart i undervisningen, gjorde Line det helt klart overfor eleven at han ble hørt. Ideen til eleven kunne heller brukes en annen time der det var nok med tid til å gjøre det. I den andre undervisningstimen med en ny klasse observerte jeg at Line sa dette til klassen:

Line (observasjon):

Når de er ferdige samler læreren elevene i en sittende ring før neste beskjed. Læreren introduserer leken som eleven fra forrige time foreslo, og sier at de kan gjøre dette neste gang.

Det er altså tydelig at Line tok forslaget til eleven på alvor, og har planer om å bruke ideen til eleven i den neste musikktimen de har sammen. Det er tydelig at elevene får uttrykke sin stemme i musikkundervisningen jeg observerte. Informantene virker opptatt av å møte elevstemmen, og å ikke umiddelbart avfeie elevene når de kommer med ulike innspill. Line synes at musikkfaget gjerne er et godt fag å lytte til elevstemmen i, og prøver der hun kan å bruke elevene sine forslag, da hun tror dette kan gi elevene følelsen av å bli sett. Mira bruker også tid på å lytte til elevene. Det kan være utenom musikkundervisning, hvis hun føler en elev trenger noen å snakke med. Det kan også være når elever spør om tilrettelegging, eller kommer med forslag til musikkundervisningens innhold. Samtidig er hun, slik som Line, klar over at ikke alt kan la seg gjennomføre. Likevel kan fremdeles alle forslag og innspill møtes og tas på alvor. Det virker som at begge informantene er opptatt av å gjøre nettopp dette. Man kan heller justere, eller diskutere med elevene hvordan forslag bedre kan tilpasses for at læringsinnholdet skal fungere bedre i undervisningen. Eksempler på dette kan være sangvalg hos Mira, eller hos Line som forteller at hun kan tilpasse elevenes forslag for at de skal være mer anvendbare i musikkundervisningen.

4.3.7 Tilpasset opplæring

Informantene nevner gjennom intervjuene flere tilpasninger som må gjøres i musikkundervisningen. Tilpasningene de snakker om er ulike, og det kan tenkes at dette har en sammenheng med hvilket trinn de jobber på. Line forteller i intervjuet at hun tilpasser læringsaktivitetene for at elevene skal føle seg trygge. Hun prøver å pushe enkelte elever i en passelig grad, men vet også å tilpasse forventningene til hva elevene skal gjennomføre av læringsaktiviteter:

«(...) ubevisst tar man jo mer hensyn, men samtidig så er jo poenget å prøve å få med alle, og da vil jeg jo prøve å pushe så mye som jeg kan på enkelte. Men jeg ser jo hvis jeg kjenner de godt, at om det går en grense for noen så må man ta hensyn til det.»

Hvorvidt Line prøver å pushe sine elever er altså noe som er avhengig av relasjonen og bekjentskapet mellom henne og elevene. Om noen elever ikke skulle føle seg trygge i å for eksempel synge eller danse foran andre, finner hun heller på alternative aktiviteter til disse elevene. Aktivitetene i seg selv trenger ikke å være svært omfattende, men sørger for å ikke ekskludere elevene som ikke vil være med fra resten av klassen sitt opplegg.

«Men da må man finne en måte å gjøre det på, som gjør at de ikke kan melde seg helt ut, men at de på en eller annen måte er deltakende, om ikke annet enn at de ser på. Det er ikke sånn at eleven går vekk fra situasjonen nødvendigvis, men at eleven er i rommet og observerer og kanskje kommer snikende tilbake fordi det ikke var så farlig likevel. (...) å ufarliggjøre aktiviteten da, det blir gjerne det som er å ta mest hensyn.»

Line prøver å få med seg alle elevene i sin musikkundervisning. Skulle det likevel ha seg at noen elever vegrer seg for å delta i aktivitetene, respekterer Line dette. I stedet for å pushe elevene noe lenger enn de virker komfortable med, lar hun elevene se aktivitetene utspille seg. Tanken her er å ufarliggjøre aktivitetene, slik at elevene som har meldt seg ut, forhåpentligvis ønsker å delta etter hvert. Line setter videre lys på viktigheten av å kunne gå foran som et eksempel, å tørre og «drite seg litt ut». Hun synes det blir litt dumt å forlange at elever skal gjennomføre opplegg og aktiviteter hun har planlagt, uten at hun som lærer og klasseleder kan by på seg selv.

«Og at jeg som klasseleder tør å drite meg litt ut, at ikke jeg står der og forlanger at de skal gjøre sånn, men at jeg faktisk går foran som et eksempel og tør å by på meg selv.»

Det virker som at flere av tilpasningene hun gjør som musikk lærer går på å skape trygge situasjoner for elevene, der elevene ikke føler seg utrygge med å bidra i læringsaktivitetene. Mira på sin side forteller også om noen tilpasninger hun gjør for elevene i sin musikkundervisning. Deriblant sier hun at hun blir nødt til å tilpasse opplæringen i forhold til det faglige innholdet og elevene sine forutsetninger i musikkundervisningen.

«Men da handler det om det å tilpasse. La oss si en akkord der du skal ha tre fingre, der man bare får til to eller i verste fall en finger. Det er faktisk elever som bare klarer en finger, på en tangent for eksempel. Men da er det greit det, og så tilpasser vi det. Hvis det kan gjøre at de føler de er involvert da.»

Her blir tilpasningene å jobbe ut ifra elevens forutsetninger. Om ikke en elev klarer å få til en akkord på tre fingre, ser Mira det som mer hensiktsmessig å prøve et mindre antall fingre i stedet for. Det å tilpasse opplæringen for den enkelte elev kan være et tiltak både i forhold til det faglige innholdet, men også et tiltak for å legge til rette for at eleven skal oppleve mestring, eller som Mira sier, hvis en tilpasning kan gjøre at elevene føler seg mer involvert. Skulle en elev mestre to fingre, kan for eksempel neste steg være å gå tilbake til tre fingre og prøve igjen.

Likevel vet Mira at man ikke skal gi opp elevene med en gang, da utvikling av musikkferdigheter er noe som krever både tid og øving. Hvis hun føler en elev kan mestre en utfordring, pusher hun gjerne eleven for at de skal klare dette. I oppfølgingsintervjuet med Mira spurte jeg henne om en elev som til tider uttrykte frustrasjon i musikkundervisningen jeg observerte.

«Ja for jeg vet at hun Elise, hun var veldig frustrert, hun synes dette her var kjempevanskelig. Men det som var litt gøy, det var at på slutten så var det ikke noe problem lenger, da hadde hun øvd og øvd og øvd. Så da synes hun det gikk greit. (...) En ting er hvis man virkelig har motoriske problemer, en annen ting er hvis du bare må jobbe litt.»

Det virker som om Mira tilpasser opplæringen for elevene i forhold til vanskelighetsgrad, men at hun ikke fullstendig fjerner elementet av utfordring i seg selv. Det skal verken være så enkelt at det blir kjedelig, eller så vanskelig at elever mister motet og gir opp. Hun viser også til et eksempel der det var en elev som hadde motoriske problemer.

«Ja altså, det var en som hadde problemer med motorikken da, og da var det en muskelgreie, og da bare prøvde vi så godt vi kunne på gitaren og bare gjennomførte det han fikk til liksom. Og så vektla vi ikke det som det største, altså musikkleden er jo viktig å ta med da. At det er flere måter å vurdere på da.»

Her legger Mira nok en gang vekt på viktigheten av gleden i musikkfaget. Hun nevner en elev som hadde motoriske utfordringer knyttet til å spille på instrument. Løsningen blir å prøve så godt man kan, og til slutt bare gjennomføre det. Eleven kan ha styrker i andre områder i musikkfaget, og Mira påpeker at denne ene læringsaktiviteten ikke nødvendigvis trenger å få størst oppmerksomhet i vurderingsgrunnlaget til eleven. Selv om informantene forteller om forskjellige typer tilpasninger i intervjuene, handler tilpasningene mye om det samme. Lærerne vil at elevene skal mestre utfordringene de møter, og pusher elever der de vurderer det til å være hensiktsmessig. Samtidig har de en tanke om at det går en grense et sted, og da må man heller tilpasse. Line tilpasser gjerne læringsaktiviteten for at eleven som sliter eller føler seg utrygg, kan være med på en annen måte. Eleven kan for eksempel få se aktiviteten utspille seg hos de andre elevene, noe Line håper kan motivere eleven til å bli med selv. Mira på sin side tilpasser vanskelighetsgraden for å legge til rette for elevens mestring. Hun vet hvordan en akkord kan spilles på flere måter, i varierende vanskelighetsgrad. Dermed gjelder det å finne

det rette nivået for hver elev å legge seg på. Da kan de bli utfordret, men forhåpentligvis også mestre utfordringen gjennom øving.

5. Diskusjon

I analysekapitlet har vi sett hva som kjennetegner to musikk læreres klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisningen, samt hva som kan hindre eller fremme elevers involvering i musikkundervisning. De har blant annet lagt vekt på viktigheten av struktur i undervisning. Struktur som gjør undervisningen forutsigbar for elever, og som tydeliggjør oppstart, avslutning og overganger. De løfter også frem sammenhengen mellom klasseledelse og det å ha et positivt læringsmiljø, og viser gjennom deres fokus på glede i musikkfaget hvordan de jobber med å skape et positivt læringsmiljø i praksis. Videre setter de fokus på elevers motivasjon. De gir eksempler på hvordan man hjelpe elever med motivasjon, og forteller om forskjellige utfordringer og muligheter som oppstår i møte med elever som er motiverte, eller umotiverte. Lærerne ser begge på relasjoner som en viktig del av klasseledelse. Informantene forteller og demonstrerer at relasjoner med elever støtter opp under klasseledelsen og involveringsarbeidet. Til motsetning, vil dårlige relasjoner svekke elevenes læringsutbytte. Støy i musikkundervisningen er et fenomen begge lærerne er kjent med, og aksepterer. De er klar over lyden sin rolle i musikkundervisning, og oppmuntrer derfor lyd som kommer av engasjerte elever. Samtidig vet de at det også finnes unødvendig støy, og prøver derfor å skape et skille mellom god og dårlig støy. Dermed kan de hindre forstyrrelser i form av dårlig støy, og samtidig oppmuntre elevenes engasjement for læring, eller god støy. Videre er lærerne opptatt av å møte elevstemmen med et lyttende øre. De ønsker å gi elevene sine innspill gjennomslag i den grad de kan, men er klar over at ikke alle forslag er gjennomførbare. Likevel vil de at elevene skal føle seg sett og hørt, og møter elevenes stemme med en dialog som de håper kan gi elevene følelsen av dette. Siste punkt lærerne vektlegger, er tilpasset opplæring i musikkundervisning. For at elever skal bli engasjerte i arbeidet, og føle seg involvert, prøver de å tilpasse nivået og omstendighetene for musikkopplæring etter elevenes behov. Dette innebærer å tilpasse undervisningen for å skape trygghet i utfordringene elevene møter, i tillegg til å skape passende utfordringer som kan føre til mestringsfølelse hos elevene. Flere av disse faktorene bidrar med å fremme elevers involvering, men hvilke faktorer kommer frem som hindrende for elevinvolvering? Det som informantene spesielt trekker frem, er elever som ikke er interessert eller motivert for å bli med i musikkundervisningen. Til tross for lærernes forsøk, forteller de at det noen ganger virker som en umulig oppgave å få med seg absolutt alle.

De to lærerne har vist hvilke muligheter som ligger i de strategiene de bruker, men har også adressert noen utfordringer de kan støte på. Hva kan så læres av det disse to musikk lærerne har

erfart og reflektert over? Eller for å vende tilbake til den overordnede problemstillingen for denne masteroppgaven: *Hvordan kan man jobbe med klasseledelse i grunnskolen slik at elevene blir involvert i musikkundervisningen?* Diskusjonen tar utgangspunkt i funnene fra analysen og funnene blir diskutert i lys av denne oppgavens teoretiske forankring og tidligere forskning.

5.1 Involvering – muligheter og utfordringer

5.1.1 Elevstemmen og informantenes praksis

Rudd et. al (2006, referert i Després & Dubé, 2020) sin modell for grader av elevinvolvering er interessant å ta i betraktning når vi skal se nærmere på informantene sin praksis og deres tanker rundt elevinvolvering. Modellen har en trinnvis fordeling, fra minst mulig grad til størst mulig grad av involvering av elevens stemme. På en side av spekteret er eleven informert og gjort klar over måter man kan delta på. I motsatt ende finner man myndiggjøring av eleven, der eleven eier sin egen læring. Her setter eleven agendaen for forandring, og eleven blir gitt plikter knyttet til selvorganisering og ledelse (Rudd et. al., 2009, s. 13, referert i Després & Dubé, 2020). Modellen har en oversiktlig oppbygging, og deler inn involvering av elevstemmen på visuelt vis. Den åpner muligheten for å vurdere involvering av elevstemmen som en sak om hvordan, eller i hvilken grad fenomenet forekommer. Jeg oppfatter involvering av elevstemmen som et omfattende og komplekst fenomen i seg selv. Derfor mener jeg det er vanskelig, og kanskje lite hensiktsmessig å slå fast at involvering av elevstemmen er et fenomen som enten skjer, eller ikke skjer.

Informert	Konsulert	Involvert	Samarbeid	Myndiggjort
De lærende er pålitelig informert, gjort klar over deres rett og måter de kan delta på	Ansatte får innsikt om de lærende. De lærende får tilbakemeldinger på valg som blir gjort	Ansatte jobber med de lærende gjennom valgprosessen for å forsikre at deres syn er forstått og tatt i betraktning	Alle aspekt av valgprosessen er foretatt i lag med de lærende	De lærende setter agenda for forandring. Selvorganisering og plikter angående ledelse er gitt til de lærende
De lærende er informert	Den lærende er konsulert	Den lærende kommer med innspill	Den lærende former	Den lærende eier

Sapp et al. (1973) kom gjennom sin case studie frem til at konkrete tiltak for å involvere elever i valg, påvirket læringsmiljøet drastisk. Undervisningen ble mer effektiv, og læringsbyttet til elevene større (Sapp et al., 1973). Després & Dubé (2020) understreker også viktigheten av

involvering av den lærende sin stemme. De forteller at de lærende i musikk har lyst til å bidra med innspill der de kan, og på generell basis ikke liker forelesningsstruktur i musikkundervisning, der enveiskommunikasjon fra læreren er normen (Després & Dubé, 2020). Forskning viser at unge lærende blir fremmedgjort for formell musikkopplæring i skolen, om implementering av og initiativer for elevstemmen feiler, og skolen mislykkes i å lytte til elever sin stemme gjennom læreplan, pedagogikk og musikkverdier (Spruce, 2016). Om man ser på informantenes synspunkt og praksis, er det tydelig at de arbeider med å involvere elevene sine i valg knyttet til musikkundervisningen, på noen måter mer likt og på andre måter forskjellig fra hverandre. Det begge har til felles er at de ser nytten av å lytte til elevene sine, og implementerer elevenes forslag der de kan. Samtidig påpeker informantene at de ikke ukritisk kan gjennomføre alle forslag som blir lagt frem. Dermed er de involverende overfor elevstemmen, men også begrensende. Man kan si at de forflytter seg mellom nivåene i modellen, med mål om å involvere elevstemmen på en hensiktsmessig måte. I noen situasjoner faller Mira og Lines møte med elevstemmen innenfor nivået *konsultert*. Elever kommer med innspill til undervisningen, og får tilbakemeldinger på disse:

Line: «(...) *det er egentlig å ta elevene med på lag. Å høre på dem også kanskje korrigere hvis det er ting som er utenfor det man kan bruke noe til. (...)*»

Mira: «*Altså de skjønner ikke alltid hvis de skal velge sang, at den er for vanskelig for de å spille. (...)*»

I andre sammenhenger *samarbeider* lærerne med elevene og deres stemme. Her blir elevene involvert i valgtakingsprosessen, og deres innspill blir gjennomført uten å måtte bli gitt tilbakemeldinger eller korreksjoner på. Her *former* elevene musikkundervisningen.

Mira (observasjon): *En av elevene spør om hun kan synge i tillegg til å spille piano. Lærer sier det går fint. Imens elevene øver videre for seg selv rigger lærer til mikrofon og PA-anlegg.*

Line (observasjon): *Eleven har et forslag til en danselek de kan gjøre ut av den ene dansen de hadde denne timen. Læreren svarer: «Det var et veldig bra forslag, men vi rekker nok ikke det akkurat i dag. Kan du huske det godt til neste gang?»*

Det å gjøre elever til samarbeidspartnere i læringen, er noe som Cook-Sather (2020) trekker frem som hensiktsmessig for å fremme elevens deltakelse i skolen. I tillegg vil et slikt samarbeid

gjøre lærer-elev skillet mindre og refordeler maktforholdet mellom læreren og elevene. Slik Després & Dubé (2020) definerer den lærende sin stemme i musikk, er det en prosess hvor den lærende er lyttet til, konsultert, inkludert, deltakende og ansvarliggjort for egen læring. Prosessen innebærer altså å møte den lærende sin stemme på ulike måter, noe som også er synlig hos informantene. Gjennom prosessen veksler de mellom å konsultere, la elevene ta del, og å gi elevene ansvar for valg som blir gjort. For at lærerne skal variere hvordan og i hvilken grad de involverer elevstemmen i praksis, er de nødt til å ta i bruk sin egen dømmekraft. Videre i diskusjonskapittelet utforskes forholdet mellom lærernes profesjonelle dømmekraft og involvering av elevstemmen. Her kommer Biesta (2015) sitt argument om utdanningens formål inn i bildet. For å praktisere dømmekraft som lærer, blir det viktigste aspektet å vurdere hvilket formål man har med valgene man gjør. Hva er formålet med å *informere* elever om deres rett til medvirkning, hva er formålet med å *myndiggjøre* elevstemmen? Biesta bryter ned utdanningens formål til tre dimensjoner, som jeg vil anvende som et analytisk rammeverk i forhold til involvering av elevstemmen i informantenes praksis.

5.1.2 Involvering av elevstemmen – til enhver pris?

Informantene har involvering av elevstemmen på agendaen, selv om de også må sette noen begrensninger. De er begge klar over at det finnes positive effekter av å lytte til elevstemmen. Line sier for eksempel at hun vil at elevene skal føle seg sett, og at de føler de har noe godt å komme med i undervisningen. Mira forteller at hun liker å lytte til elevenes behov, slik at elevene kan føle seg involvert og hørt. Men om man bestandig skulle *myndiggjøre* elevenes stemme i alle valg knyttet til undervisning, kunne rollen som profesjonell lærer og faglig tilrettelegger bli utvannet. Elevene har behov som er viktige å lytte til, men som profesjonell lærer spiller man også en avgjørende rolle i å definere elevenes behov (Biesta, 2015). Skulle man på den andre siden aldri gitt elevenes stemme gjennomslag, men kun *informert* elevene om hvor deres rett til medvirkning ligger, ville elevenes stemme blitt fullstendig oversett og stilnet. Biesta (2015) argumenterer for at lærere må bruke profesjonell dømmekraft for å variere hvordan de vektlegger de tre dimensjonene for utdanningens formål. I noen tilfeller må kvalifisering prioriteres, noen ganger sosialisering, og noen ganger må subjektivering få sin plass. Det kan være utfordrende å vektlegge alle tre på en gang, og i noen tilfeller må en dimensjon av utdanningens formål gjerne ofres eller nedprioriteres for at de andre

dimensjonene skal få slippe til. La oss ta et praktisk eksempel, basert på utdrag fra analysekapittelet:

En elev foreslår en sang de kan spille sammen i bandet. Læreren lytter til sangen, og hører at sangen har flere raske og avanserte akkordbytter. Hun vet at flere av elevene i bandet ikke har spilt særlig på sine instrumenter før. Læreren forteller eleven at hun likte sangen, og at det var et bra forslag. Likevel sier hun at de kanskje heller kan finne en ny sang som ikke går så raskt og har litt enklere akkorder.

I dette eksempelet vektet formålet om å kvalifisere elevene fremfor at eleven med innspillet skal få ønsket sitt oppfylt. Skulle læreren vektlegge at eleven med forslaget skal få gjennomslag i sangvalget, kan dette med tanke på sangens vanskelighetsgrad begrense hvorvidt elevene i bandet mestrer sangen de skal spille. Når læreren heller lar elevene velge en ny og lettere sang som er tilpasset nivået til elevgruppen, øker sjansen for at elevene kan klare å lære sangen og spille den sammen. Selv om formålet om subjektivering ikke prioriteres i dette eksempelet, finnes det andre muligheter til å gi elevene fullt gjennomslag for deres innspill. Da omprioriteres vektleggingen av dimensjonene, og man legger til rette for at en potensiell subjektivitetshendelse (Biesta, 2014) kan finne sted hos elevene. Dette trenger ikke bety at kvalifisering og subjektivering ikke kan finne sted på en og samme tid. Når Line for eksempel implementerer en elev sitt forslag til lek, kan også kvalifisering og sosialisering finne sted, da elevene gjennom danseleken får øve på rytme, lytte til musikk og gjøre dette sosialt sammen. I tillegg til at elever skal kvalifiseres i musikkfaget og oppleve å bli ansvarlige subjekter, blir elevene også sosialisert gjennom informantenes praksis. Biesta (2009) argumenterer for at sosialisering er en unngåelig del av utdanningen, da elevene plasseres i eksisterende systemer der det allerede finnes måter å gjøre og å være på. Hvordan sosialiseringen skjer, er likevel avhengig av aktørene som medvirker i utdanningens forløp. Med andre ord spiller informantene en rolle for hvordan sosialiseringen til elevene utspiller seg. Elevene kommer inn i skolen, og det blir opp til Mira og Line hvilke sosiale systemer og normer elevene blir satt inn i. Informantene har noen felles trekk når det gjelder sosialisering i musikk, for eksempel deres fokus på glede i musikkfaget. De møter elevene, forsøker å se elevene, og holder en tilsynelatende uhøytidelig og lavterskel stemning i sin musikkundervisning. Informantene vektlegger glede i musikkundervisningen, og gleden blir dermed en dimensjon av systemet som elevene blir satt inn i, som de sosialiseres gjennom.

5.2 Dialog og profesjonell dømmekraft

Hvis man etter Biestas (2015) tenkning anser lærerens profesjonelle dømmekraft som avgjørende for definering av elevers behov, kan det oppstå en konflikt mellom lærerens og elevens stemme. Konflikten handler om hvor grensen går mellom lærerens profesjonelle dømmekraft og elevens uttrykte behov. Når skal man involvere elevenes stemme og tilrettelegge for behovene de uttrykker, og når skal man gjøre valg basert på egen profesjonell dømmekraft, og de behovene man som lærer tillegger elevene? Dette er ikke nødvendigvis en uløselig konflikt, men en konflikt som krever ettertanke og reflekterte valg. En måte å reflektere over hvordan man kan møte en slik konflikt, er å se nærmere på hva man kan gjøre for å fremme og opprettholde dialog med elever. Mitt argument er at dialog kan eksistere, på tross av hvilket utfall konflikten mellom lærerens og elevens stemme har. Freire (2000) sier følgende om dialogbegrepets grunnleggende elementer:

«Within the word we find two dimensions, reflection and action, in such radical interaction that if one is sacrificed—even in part—the other immediately suffers. There is no true word that is not at the same time a praxis. Thus, to speak a true word is to transform the world» (Freire, 2000 s. 87).

Å si et sant ord er etter Freires (2000) tenkning det samme som å navngi, eller forandre verden. Når to parter utveksler autentiske ord, lærer de sammen ved å navngi verden. Et hvert autentisk ord må inneholde begge dimensjonene av dialog (refleksjon og handling), og om en av disse forsvinner, kan ikke dialog oppnås. Dialog forekommer ved det Freire kaller for *møtepunktet*. Spørsmålet blir om lærerens dømmekraft overfor elevens behov, hindrer muligheten for læreren og eleven til å nå møtepunktet. For hvis møtepunktet, stedet hvor dialog eksisterer, forutsetter at sanne ord skal utveksles, må vi derfor se nærmere på hva sanne ord innebærer i interaksjonen mellom lærerens og elevens stemme. Som lærer må man drive en dialogisk praksis, der målet er at man skal lære noe sammen.

Mira: «(...) *det kan være en fordel å faktisk ta en av dine fritimer og bare gå og prate litt med den eleven, bare høre hva som foregår.*»

I dette eksempelet forteller Mira hvordan hun kan gå dialogisk til verks i møte med en elev. Hun forteller om dette tiltaket som noe man kan gjøre om en elev virker å ikke være helt seg selv, hvis man mistenker at eleven ikke har det helt bra. En slik interaksjon kan hjelpe Mira med å finne ut av konflikten mellom hennes vurdering av elevens behov, og elevens egen vurdering av sine behov. Ved å *høre hva som foregår*, altså lytte aktivt til eleven sitt perspektiv,

dannes et grunnlag for et dialogisk møtepunkt. I møtepunktet kan Mira lære noe om elevens perspektiv, og eleven kan lære noe når Mira møter eleven der eleven er. Når Mira ikke vet hva som eventuelt plager eleven blir neste steg å lytte til eleven selv, og heller vurdere behov etterpå. Den profesjonelle dømmekraften til en lærer må basere seg på noe, og i dette tilfelle blir elevens egne behov, og partenes utveksling av autentiske ord en del av vurderingsgrunnlaget til læreren.

Line (observasjon): *Line holder en åpen samtale med klassen om dansen de skal ha. Noen elever bryter inn med kommentarer underveis, som noen elever ler av. Line tillater avbruddene og ler sammen med elevene, men leder dem raskt inn på timens samtaleemne igjen.*

Dette eksempelet er blitt brukt flere ganger tidligere, men jeg vil igjen framheve det, da det gir oss et godt bilde på hvordan Line samhandler med sine elever gjennom dialog. Elevene kommer med innspill som er «morsomme», men også relevante for undervisningens innhold, nemlig dans. Elevenes utsagn og innspill er et resultat av refleksjon, som idet de uttrykkes, opptrer som handling, altså autentiske ord til læreren. I en slik situasjon kan en lærer med større fokus på kontroll og autoritet sette en stopper for elevenes subjektivitet, og deres forsøk på å nå møtepunktet sammen med læreren. Man kan for eksempel fortelle elevene at de ikke skal avbryte undervisningen uten å få ordet. I stedet møter Line elevene sine, lytter til deres innspill og går inn i dialog med dem. Slike avbrudd i undervisningen virker å falle inn under det som Line omtaler som *god støy*, den typen støy som kommer av engasjerte elever. I eksemplene som er brukt her er det eleven sin stemme som «vinner frem» i konflikten med lærerens stemme. Hva om læreren bruker sin dømmekraft til å nedprioritere elevenes stemme? Jeg argumenterer som tidligere nevnt at dialog fremdeles er mulig, på tross av at lærere ikke alltid kan gi etter for elevenes behov. Som Freire (2000) ordlegger det, er dialog resultatet av autentiske ord, altså refleksjon og handling, som veksles i møtepunktet mellom dialogens parter. Stedet hvor parter i dialog møtes, finnes det ingen perfekt visdom eller fullstendig ignoranse, det er kun de som *forsøker* sammen med andre, å lære mer enn de allerede vet³. Med andre ord kan man fremdeles oppnå dialog, og treffe møtepunktet på tross av konflikten mellom elevens- og lærerens stemme. Det forutsetter at læreren *forsøker* å lytte, ta i betraktning, og lære av innspill/de autentiske ordene som elever uttrykker. I analysekapittelet ble det gitt

³ Opprinnelig sitat: «*At the point of encounter there are neither utter ignoramuses nor perfect sages; there are only people who are attempting, together, to learn more than they now know*» (Freire, 2000 s. 90).

eksempler på hvordan informantene takler konflikten med elevstemmen, der de argumenterer for hvorfor de til tider blir nødt til å nedprioritere den til fordel for sin egen dømmekraft.

5.3 En involverende klasseledelse i musikkundervisning

Informantene i min studie har bidratt med innsikt som er basert på deres musikkfaglige utdanning og mange års erfaring over hva som fungerer og ikke fungerer i musikkundervisning. Ut ifra all dataen som er samlet inn, har syv tema knyttet til denne oppgavens formål blitt utarbeidet. Temaene er utarbeidet gjennom en abduktiv tilnærming, som vil si at jeg har utviklet tema gjennom å bevege meg frem og tilbake mellom empiri og teori. Dette viser seg igjen når vi ser på temaenes innhold, fra hvor vi kan trekke flere paralleller til denne oppgavens teorier om klasseledelse. Vi ser blant annet tegn til den musikalske klasseledelse som Fossum (2013) beskriver. Klasseledelsen til informantene bærer for eksempel preg av musikalsk kunnskap, bruk av dramaturgi i undervisningsforløpet, og et fokus på å bruke musikken som et virkemiddel for å skape struktur i musikkundervisningen. I tillegg ser vi igjen Nordahls (2012) grunnleggende elementer for generell klasseledelse. For eksempel hvordan informantene jobber for å skape et positivt læringsmiljø gjennom en uhøytidelig tilnærming med fokus på musikkglede, hvordan de prøver å skape og bevare arbeidsro (eller skape et lydnivå som legger til rette for at læringsaktiviteter kan finne sted), samt hvordan de arbeider for å styrke elevers motivasjon. I tillegg arbeider de aktivt for å skape gode relasjoner med sine elever, noe de selv knytter opp mot klasseledelsebegrepet. Informantene vil ha gode relasjoner med elevene sine, og mener at elevene mest sannsynlig lærer mye mer om dette er på plass. Dette samsvarer også med Nordahls (2006) argument om at en lærer ikke bare kan ha gode kunnskaper i undervisningsfaget, men er nødt til å kunne lede undervisningen og ha gode relasjoner til sine elever. Nordenbo et al. (2008) legger frem tre kompetanser som er viktigst for elevers læring i skolen, som i grove trekk er: 1. relasjonsbygging 2. klasseledelse 3. didaktisk kunnskap i generell forstand og i undervisningsfaget. Ut ifra temaene som er kommet frem gjennom analysen, mener jeg at disse sentrale lærerkompetansene er noe som også viser seg i informantenes praksis og deres synspunkter. Det kan argumenteres for at det foreligger en klasseledelse hos informantene som samsvarer med teori og forskning på området, både i en generell forstand, og i sammenheng med musikkfaget spesifikt.

Etter å ha sett på temaenes innhold og betydning over lengre tid, har jeg kommet frem til et overordnet tema som går på tvers av de syv andre temaene i denne studien, nemlig *glede i*

musikkfaget. Om vi ser på valgene som informantene gjør, og hvordan valgene blir redegjort for, finner vi stadig fokuset på at elevene skal oppleve glede i musikkfaget. Lærerne i denne studien poengterer begge at de vil at elevene skal glede seg til å ha musikk, og at de ser viktigheten av musikkfaget for elevers trivsel og psykiske helse i skolen. Kompetansemål for grunnskolen stiller ikke krav som innebærer glede (Utdanningsdirektoratet, 2020f), likevel ser man at *musikkglede* trekkes frem i fagets informasjonsside, hvor relevans og sentrale verdier redegjøres for (Utdanningsdirektoratet, 2020c). En involverende klasseledelse i musikk, bør etter min mening ta hensyn til musikkgleden, slik som informantene i denne studien virker å gjøre. Siden musikk er et fag som gir elever mulighet til å uttrykke seg på ulike måter i forhold til andre fag, må enhver klasseleder i musikk forsøke å legge til rette for at elever får denne muligheten. Musikk er et komplekst fenomen og fagområde i sin helhet. For de som vil bli profesjonelle musikere, kreves det utallige timer med øving, praktisering og forståelse for musikk for å klare dette. I tilfellet av musikkundervisning i grunnskolen, får elever bare en smakebit av hva musikkfaget innebærer i sin helhet. De begrensede timene som lærere og elever er tildelt for å «lære» musikk, bør derfor gi elevene noe rom til å utforske musikken selv. Om en elev for eksempel begynner å utforske forskjellige lyder på et el-piano under bandøving, bør denne eleven (innenfor rimelighetens grenser) etter min mening få denne muligheten. Muligheten bør ikke frarøves av en lærer, som med sitt syn på hva musikken skal være, pålegger elevene dette synet med å fortelle eleven nøyaktig hvilken lyd som skal brukes og hva som skal spilles. En lærer bør legge til rette for at elevers interesse for og glede av å utforske musikk blir ivaretatt, og bygget opp under. Dette poenget tar oss tilbake til diskusjonen rundt Biestas (2015) dimensjoner for utdanningens formål og læreres profesjonelle dømmekraft innenfor disse dimensjonene. Mitt argument er nemlig at det overordnede fokuset på glede i musikkfaget bidrar med å forme klasseledelsen og involveringspraksisen til informantene.

Hva er hensikten med musikkundervisning i grunnskolen? Om vi tar en nærmere titt på musikkfaget, kan vi forsøke å identifisere Biesta (2015) sine tre dimensjoner for utdanningens formål. I musikkfaget sosialiseres elever gjennom de sosiale systemene og normene som skoler og musikk lærere legger opp til. Elever skal også kvalifiseres gjennom kompetansemål for musikkfaget. Elevenes kompetanse, evne til refleksjon, musikalsk forståelse og oppleving av musikk blir vurdert i slutten av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Den siste dimensjonen for utdanningens formål, er subjektivering. Hvordan blir elever ansvarlige subjekter gjennom musikkfaget? Dette spørsmålet krever at vi på nytt ser kort over hva subjektivitet innebærer. Subjektivitet er ikke en væremåte, men heller en *hendelse* som kan

oppstå fra tid til annen. Pedagogers viktigste oppgave er å sikre at disse hendelsene og erfaringene ikke blir frarøvet elever. For å kunne legge til rette for en potensiell subjektivitetshendelse, kreves en åpen pedagogikk, hvor man også er åpen for at hva som helst kan skje. En slik åpen pedagogikk innebærer å ta en risiko, en risiko Biesta argumenterer for at er helt avgjørende for at subjektivitetshendelsen kan finne sted (Biesta, 2014). Dette er punktet, hvor etter min mening, *glede i musikkfaget* kommer inn i bildet. Lærerne i denne studien prioriterer at elevene skal oppleve glede i musikkfaget. Dette har vist seg i måten de snakker om musikkfaget under intervjuene, og måten de gjennomfører musikkundervisning i observasjonsøktene. Igjen vil jeg trekke inn utdraget fra analysen hvor en elev tukler med trommemaskinen på keyboardet i bandundervisningen til Mira (se: [4.3.2 Positivt læringsmiljø](#)). Her har vi en elev som eksperimenterer med lyder på keyboardet, noe som fører til høyt støynivå i musikkrommet. En slik hendelse er noe Mira ikke kunne vite skulle skje, og hun får dermed valget om hvordan hun skal møte denne uforutsette situasjonen. Mira møtte elevens engasjement med en åpen pedagogikk, og valgte å bruke trommelyden som eleven fant på keyboardet videre i undervisningen. Mira frarøver ikke elevens mulighet til å erfare subjektivitet i denne situasjonen, men legger heller til rette for det. Mira tar en risiko gjennom denne åpne pedagogikken. Slike uforutsette hendelser utfordrer nemlig planlegging og struktur i undervisningen, da læringsaktivitetene kan ta nye retninger man ikke hadde planlagt på forhånd. Risikoen er at man åpner undervisningen for at hva som helst kan skje, men den potensielle gevinsten blir at elever kan erfare og oppleve subjektivitetshendelsen gjennom musikkglede, som er ett av utdanningens fundamentale formål ifølge Biesta (2015).

Jeg argumenterer for at en involverende klasseledelse i musikkundervisningen skal bygge opp under elevenes potensiale for å oppleve subjektivitetshendelsen. Samtidig finnes det etter min mening også en grense for hvor mye elevinvolvering i musikkundervisning som er hensiktsmessig. En musikk lærer må også til tider prioritere kvalifisering, om dette er nødvendig for at elevene skal få størst mulig læringsutbytte. Som vi har sett verdsetter informantene også struktur og et lydnivå som ikke er læringshemmende, og alle elevers innspill i undervisningen kan ikke alltid få fullt gjennomslag. Om det eneste formålet for utdanning blir subjektivitet, om elevstemmen kun blir *myndiggjort* (Rudd et. al., 2006, referert i Després & Dubé, 2020), og aldri møter motstand fra en lærer som selv bidrar i å definere elvers behov, blir elevene involvert i den grad at involveringen kan ende opp med å bli begrenset. Dette paradokset forklarer jeg med å igjen vise til viktigheten av lærerens dømmekraft ovenfor elevers behov (Biesta, 2015). En profesjonell musikk lærer i grunnskolen er utdannet for å lære

opp elever, og gjennom lærerutdanningen blir betydningen av elevmedvirkning og elevers engasjement løftet frem ved flere anledninger (dette argumentet kommer fra egen erfaring i lærerutdanningen, samt hvordan Utdanningsdirektoratet løfter frem betydningen av elevmedvirkning i skolen. Se: [1.4 Hva sier læreplanen?](#)). Samtidig må den profesjonelle musikk lærer bruke sin utdanning, erfaring og fagdidaktiske kompetanse til å bestemme hvor involveringen av elevstemmen bør begrenses, for å best tjene elevers behov. Involverer man elevstemmen i den grad at lærerens stemme ikke blir involvert nok, vil undervisningsopplegget miste preg av lærerens tiltak for elevinvolvering, tiltak som man kan se flere eksempler av gjennom funnene fra informantene i denne studien. Om læreren aldri bidrar i å definere elevers behov, og ukritisk involverer elevstemmen og gjennomfører alle innspill som elever kommer med, vil didaktiske og pedagogiske valg fra læreren bli visket ut, og musikkundervisningen kan miste sin avgjørende, profesjonelle bidragsyter; nemlig læreren.

Den profesjonelle lærer og klasseleder i musikk må altså finne en balanse rundt elevinvolvering. Her vil målet være å tjene elevers behov, behov som elevene selv uttrykker, og behov man som lærer tillegger elevene. Jobben med å definere elevers behov skjer gjennom lærerens profesjonelle dømmekraft, hvor læreren selv må vurdere hvilke formål med utdanningen som skal bære tyngst til enhver tid. Uansett utfallet av lærerens vurdering, kan dialogisk praksis oppnås ved å møte elevenes uttrykte behov, lytte til deres innspill, og ta elevene på alvor. Ved å sette fokus på glede i musikkfaget justeres arbeidet med klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisningen ettersom. Dermed blir temaene vi ser fra denne studiens funn etter min oppfatning påvirket av informantenes fokus på *glede i musikkfaget*. Innholdet i informantenes musikkundervisning avhenger altså ikke bare av hva læreplanen sier, men er også avhengig av lærernes profesjonelle identitet og skjønn, med andre ord hva informantene mener er viktig for deres elever. En del av denne vurderingen skjer også etter min mening i lys av informantenes musikalske erfaring og kompetanse. Slike påvirkningsfaktorer finner vi igjen hos Sætre et al. (2016), som beskriver hvilke forhold som påvirker musikkundervisning i norsk grunnskole. Ut ifra hva jeg har hørt og observert av informantene er *glede i musikkfaget* noe de synes er viktig for elevenes læring og deres opplevelse av musikkfaget generelt.

Involverende klasseledelse i musikk er et sammensatt fenomen. Fenomenet består av en lærers kompetanse innen generell og musikalsk klasseledelse, musikalsk kunnskap og erfaring, dialogisk praksis og hensiktsmessig involvering ovenfor elevenes stemme, samt en profesjonell

dømmekraft i forhold til elevers behov og i forhold til musikkundervisnings formål. På et mer overordnet plan finner vi lærerens glede for musikk, og gleden læreren jobber for at elever skal få oppleve i musikkfaget. Gleden for musikk vil etter min mening styrke opp under resten av den involverende klasseledelsen. Gjennom glede i musikkfaget kan elevinvolvering og klasseledelse lettere praktiseres, relasjoner med elever lettere bygges, og musikk kan lettere læres. Dette er min forståelse av en involverende klasseledelse i musikk, som jeg har utviklet gjennom mitt arbeid med denne studien.

6. Avslutning

I denne oppgaven har formålet vært å finne ut hvordan man kan arbeide med klasseledelse i grunnskolen slik at elever blir involvert i musikkundervisningen. Som vi har sett finnes det flere faktorer som spiller sammen for å utgjøre lærernes klasseledelse og involveringsarbeid i musikkundervisning. Temaene som har kommet frem gjennom denne studiens funn og teoretiske perspektiv, fungerer som bidrag inn i diskusjonen rundt hvilke holdninger til, og konkrete tiltak for elevinvolvering og klasseledelse i musikkundervisning som kan være nyttige å anvende i praksis. Det viser seg at glede i musikkfaget er et sentralt fokus for informantene i denne studien, og at deres arbeid med og holdninger til klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisning, blir påvirket av dette fokuset. Min studie bidrar i å gi uerfarne lærere som meg selv, innsikt basert på to musikk læreres holdninger og praksis, musikk lærere med til sammen over femti års erfaring i yrket. Med slik erfaring som grunnlag for denne studiens empiri, er argumentet mitt at en nyutdannet eller mindre erfaren musikk lærer kan få noen gode poeng å ta med seg i arbeidet med egen utvikling som profesjonell musikk lærer, basert på denne studiens funn.

Gjennom arbeid med denne studien, har flere tanker knyttet til videre forskning på feltet utviklet seg. Ett tema som spesielt har pekt seg ut, er forholdet mellom glede i musikkfaget og vurdering. Denne studien viser at godt erfarne musikk lærere vektlegger elevs glede i musikkundervisning, og at en del av den profesjonelle dømmekraften de utviser er basert på dette formålet. Dermed blir det aktuelt å stille spørsmålet hvordan man kan rettferdiggjøre å vurdere elevs læringsarbeid i musikk, når musikkglede viser seg å stå frem som et sentralt mål med undervisningen i seg selv. Kan man vurdere elevs glede for musikk? Et annet tema som har vekket min interesse, og kan være aktuelt for videre forskning er klasseledelse og involvering i musikkundervisning knyttet til lærerutdanningen. Hvordan opplever studenter opplæringen på dette området, og hvordan opplever studenter fokuset på glede i musikkfaget gjennom utdanningen? Westad (2022) har utforsket aspektet med klasseledelse i musikk i hennes masteroppgave, men går ikke inn i tema som involvering eller musikkglede i denne. Gee (2022) viser at det er varierende grad av tilfredsstillelse rundt klasseledelse i musikk lærerutdanningen. Ut ifra hennes funn kan det være interessant med en diskusjon rundt temaene klasseledelse og involvering i sammenheng med den nye GLU ordningen. Potter (2021) kommer frem til at læreres tro på egen mestring i klasseledelse er viktig for elevs læring i klasserommet. Potters funn kan også være interessante å se i lys av den nye GLU

ordningen. Man kan for eksempel se på hvordan klasseledelse, involvering og musikkglede oppleves for studenter i musikk lærerutdanningen i dag, og om studenter føler seg forberedt til å takle utfordringer knyttet til klasseledelse og involvering av elever på bakgrunn av utdanningen de så langt har vært gjennom. Ellers kan det være interessant for feltet i seg selv å få inn andre vinklinger på klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisning. Dette prosjektet, med sin teoretiske forankring og empiri, er basert på min tolkning som forsker. Jeg håper derfor at feltet utvikler seg med mer forskning på dette området, slik at diskusjonen holdes i gang.

Før denne masteroppgaven ser sin avslutning vil jeg adressere noen mulige svakheter med prosjektet. En svakhet kan være studiens begrensede utvalg av informanter. Selv om lærerne i min studie (etter min mening) utviser en svært god praksis i forhold til elevinvolvering og klasseledelse i musikkundervisning, er deres metoder tilpasset hvilke elever de har, hvilke klasserom de befinner seg i og hvilke forutsetninger de har som musikk lærere. Med andre ord trenger ikke deres holdninger til, og tiltak for klasseledelse og involvering i musikkundervisning fungere for alle lærere, i alle klasserom eller for alle elevgrupper. En annen svakhet kan være studiens metode for datainnsamling i forhold til observasjon. For å muliggjøre tilgang til klasserom valgte jeg å skrive feltnotat i stedet for å gjøre videoopptak. Videoopptak ville muliggjort mer «finsiktede» analyser, men jeg opplever at feltnotatet som ble skrevet likevel «fanger» vesentlige dimensjoner ved involverende klasseledelse i musikk.

Arbeidet med å finne svar på problemstillingen har vært en prosess som har gått gjennom forforståelse, forberedelser innen metode, vitenskapsteoretiske perspektiv og tolkning, lesing av tidligere forskning og teori, datainnsamling, koding/analysering av datamaterialet og refleksjon og diskusjon i etterkant. Gjennom denne prosessen har min forståelse av en involverende klasseledelse i musikkundervisning stadig beveget seg framover, og i skrivende stund nærmer oppgaven, sammen med min forståelse av en involverende klasseledelse seg, en foreløpig konklusjon. Jeg bruker ordet foreløpig, da jeg etter å ha studert dette temaet ikke har en fasit eller mal på hvordan man best praktiserer klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisning. Det er slik som med andre pedagogiske og didaktiske praksiser, noe man må tilpasse enhver elevgruppe og et hvert klasserom. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg utviklet en forståelse av involverende klasseledelse i musikkfaget, og ut ifra denne forståelsen ønsker jeg å videre utvikle min egen lærerpraksis.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion* (2. utg.). Författarna och Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Blikstad-Balas, M. & Pedersen Dalland, C. (2021). Forskningsdesign—Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 21–45). Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182–191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Després, J.-P. & Dubé, F. (2020). The Music Learner Voice: A Systematic Literature Review and Framework. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00119>
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. (2023, 2. mars). Involvere. I *Det Norske Akademis Ordbok*. <https://naob.no/ordbok/involvere>
- Fossum, H. (2013). Musikalsk klasseledelse. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 155–171). Gyldendal akademisk.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Academic.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode*. Pax Forlag AS.
- Gee, J. P. (2022). Elementary General Music Teachers' Preparation in Classroom Management. *Journal of Music Teacher Education*, 31(2), 55–67. <https://doi.org/10.1177/10570837211062183>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig Metode* (4. utg.). Abstrakt Forlag AS.

- Kjørup, S. (2006). *Menneskevidenskapene* (1. utg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det Kvalitative Forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nielsen, F. (1998). *Almen Musikdidaktik* (2. utg.). Akademisk Forlag.
- Nordahl, T. (2006). *Eleven som aktør*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordbø, B. (2020). Semi-. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/semi->
- Nordenbo, S. E., Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole—Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant?* Vigmostad & Bjørke AS.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Cappelen Damm AS.
- Potter, J. L. (2021). Novice and Experienced Elementary General Music Teachers' Classroom Management Self-Efficacy. *Journal of Music Teacher Education*, 30(2), 65–76. <https://doi.org/10.1177/1057083720980465>
- Sapp, G. L., Clough, J. O., Pittman, B. & Toben, C. (1973). Classroom Management and Student Involvement. *The High School Journal*, 56(6), 276–283.
- Skagen, K. (2023). Paulo Freire. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Paulo_Freire
- Spruce, G. (2016). Music Education, Social Justice, and the “Student Voice”: Addressing Student Alienation Through a Dialogical Conception of Music Education. I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Red.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (s. 287–301). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.20>
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 236–247). Sage Publications, Inc.
- Sætre, J. H., Neby, T. B. & Ophus, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10(3). <https://doi.org/10.5617/adno.2876>

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *3.1 Et inkluderende læringsmiljø*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *3.2 Undervisning og tilpasset opplæring*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Fagets relevans og sentrale verdier—Læreplan i musikk (MUS01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kjerneelementer—Læreplan i musikk (MUS01-02)*.
<https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Kompetansemål etter 10. Trinn—Læreplan i musikk (MUS01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv196>
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*.
<https://www.udir.no/lk20/mus01-02?lang=nob>
- Walker, L. & Logan, A. (2008). Learner Engagement: A Review of Learner Voice Initiatives Across the UK's Education Sectors. *Futurelab*. <https://www.nfer.ac.uk/learner-engagement-a-review-of-learner-voice-initiatives-across-the-uks-education-sectors/>
- Westad, I. H. (2022). *Klasseledelse i musikk—En studie om grunnskolelærerstudenters erfaringer og refleksjoner fra utdanningen* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/3010526/Westad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

04.04.2023, 16:23 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

 Sikt

[Meldeskjema](#) / [Klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisning](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 751295	Vurderingstype Standard	Dato 12.05.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisning

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

Prosjektansvarlig
Silje Valde Onsrud

Student
Sjur Gilje Helgevold

Prosjektperiode
01.08.2022 - 01.12.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.12.2023.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisning

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere på 5.-10. trinn arbeider med å involvere elever i musikkundervisningen, og hvordan klasseledelse i musikkfaget brukes for dette formålet. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan klasseledelse i musikk kan anvendes i klasserom på 5.-10. trinn, samt å finne ut hvordan lærere arbeider for å involvere alle sine elever i musikkundervisningen. Det er et masterprosjekt som skal gjennomføres i sammenheng med min 5-årige grunnskolelærerutdanning med integrert master på siste året. Som fremtidig lærer ser jeg på involvering av elever i musikkundervisningen som en stor utfordring, og ønsker å undersøke dette temaet slik at jeg kan stille mer forberedt til å takle slike problemstillinger selv i musikkklærerjobben. For å undersøke temaet i dette prosjektet, er planen å samle inn data i form av intervju og observasjon. Intervju vil skje med to musikkklærere, og observasjon vil foregå med disse læreren i en praktisk musikkundervisningssituasjon. For å gjøre datainnsamlingen så verdifull som mulig ønsker jeg å planlegge sammen med den utvalgte læreren hvordan observasjonen bør foregå med tanke på hvilke aktiviteter som er relevante å observere. Problemstillingen jeg har valgt for mitt masterprosjekt går som følger: «*Hvordan kan man jobbe med klasseledelse på 5.-10. trinn slik at elevene blir involvert i musikkundervisningen?*». I tillegg til problemstillingen er det utarbeidet to forskningsspørsmål som er mer innsnevret. En av disse handler om hvordan lærere på 5-10. trinn jobber med klasseledelse og involvering, mens den andre er rettet for å finne ut hva som eventuelt fremmer eller hindrer elevers involvering i musikkundervisningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet er det to informanter/musikkklærere som deltar. For at prosjektet skal få så verdifulle data som mulig, har noen kriterier blitt lagt til grunn for valg av informant/lærer. Sentrale faktorer som har blitt vurdert er hvilke forutsetninger den utvalgte læreren har i forhold til kompetanse innen musikk, musikkutstyr og musikklokaler. Det er forskjellige i hvilken grad skoler satser på og bruker midler til musikkundervisning. Derfor er det ønskelig å kunne observere på en skole som har tilgang til dedikerte musikklokaler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamling i prosjektet vil foregå i form av observasjon og intervju. Grunnen til dette er for å få så detaljerte og utfyllende data som mulig. For deg som deltaker vil dette bety at jeg ønsker å observere undervisning i musikk i en klasse, med fokus på klasseledelse og involvering av elever. Under denne økten ønsker jeg å være til stede mest som en passiv observatør, men vil på forhånd introdusere meg for elevene slik at de vet noe om hvem jeg er og hvorfor jeg er der. For at datainnsamlingen skal være hensiktsmessig ønsker jeg gjerne å forhøre meg om innhold i forkant av observasjonsprosessen. Dette er for å finne eventuelle aktiviteter eller undervisningsopplegg som kan være relevante for å samle inn data til mitt prosjekt, og som samtidig kan være relevant for elevene sitt læringsløp. Før eller etter observasjonsøkten vil jeg gjerne holde et intervju med deg for å få dine synspunkter knyttet til klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisning.

Under observasjon vil det benyttes feltnotater til å skrive ned observasjoner som kan være nyttige i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. For intervjuet er planen å bruke lydopptaker slik at intervjuet kan transkriberes i etterkant. Dette lydopptaket vil oppbevares på en privat digital lagringsenhet, frem til opptaket blir slettet ved prosjektets slutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som står i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personopplysninger og navn vil anonymiseres under transkribering av intervju. Anonyme navn vil også benyttes for elever i sammenheng med behandling av observasjonsdata. Lydopptaket fra intervjuet vil lagres på en privat digital lagringsenhet som er beskyttet med passord. I tillegg til meg vil også prosjektansvarlig/veileder ha tilgang til data fra prosjektet, som for eksempel notater fra observasjon eller transkribert intervju. I den endelige teksten/masteroppgaven vil verken dine eller elevene sine opplysninger bli publisert. Navnet på skolene der datainnsamlingen har foregått vil heller ikke bli publisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. desember 2023. Ved prosjektslutt blir alle lydopptak slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Trine Anikken Larsen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Silje Valde Onsrud, ved telefon: 41 57 77 80, eller epost: svo@hvl.no
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, ved telefon: 55 58 76 82, eller epost: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig: Silje Valde Onsrud

Student: Sjur Gilje Helgevold

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i planlegging- og gjennomføring av observasjon i musikkundervisning
- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide – Klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisning

Kategori 1: Forutsetninger for lærer og skole

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
3. Hvilken erfaring har du innenfor musikk?
 - a. Driver du med musikk utenom jobben?
4. Hvordan er vilkårene for musikk på denne skolen?
 - a. Har du tilgang til musikklokaler og instrumenter i musikktimene?
 - b. Føler du at musikkundervisning blir prioritert av skolen?
 - c. Er dere mange musikk lærere på skolen?
 - d. Er det noen rutiner på vedlikehold av musikkinstrumenter?
 - e. Hvordan er musikkfaget fordelt utover timeplanen til trinnene på denne skolen?
5. Holder skolen noen mer omfattende prosjekter knyttet til musikk? Revy, kor eller lignende?

Kategori 2: Klasseledelse

1. Hva legger du i begrepet klasseledelse?
 - a. Hva synes du er viktig for en lærer sin klasseledelse?
2. Hvilke hensyn må du ta som klasseleder i musikkfaget?
3. Tror du at innholdet i musikkfaget en påvirkning på din klasseledelse i musikkundervisning?
 - a. Kommer du på noen muligheter for å bruke musikkfagets innhold i sammenheng med klasseledelse?
 - b. Hva med utfordringer?
4. Føler du noen gang at du har hatt for mye fokus på klasseledelse i musikkundervisning?
 - a. Hvordan tror du at for mye fokus på klasseledelse kan påvirke musikkundervisningen?
 - b. Føler du at det er en sammenheng mellom klasseledelse og kreativitet?
5. Kan du fortelle om en gang du føler du har lyktes som klasseleder i musikkfaget?
 - a. Hvordan eller hvorfor føler du at du lykkes i dette eksempelet?
6. Bruker du noenlunde samme lederstil i klassene du har musikktimer i, eller opplever du at du må tilpasse lederstilen fra klasse til klasse?

Kategori 3: Involvering av elever

1. Hva legger du i begrepet involvering?
 - a. Hva tenker du om involvering av elever i musikkundervisningen?
2. Personlig ser jeg på involvering av elever i musikkundervisning som en stor utfordring. Derfor lurer jeg på hvilke utfordringer du møter, og om har noen strategier for å håndtere noen av disse utfordringene?
 - a. Kommer du på noen eksempler?
3. Mener du at klasseledelse og involvering av elever har en sammenheng?
 - a. Hvordan?
4. Gjør du noen konkrete tiltak for å involvere alle dine elever i musikkundervisningen?
5. Får elever muligheter til å påvirke hva som skal skje i musikkundervisningen?
 - a. Kommer du på noen eksempler på dette? Det kan vær både langsiktige og kortsiktige beslutninger
6. Tror du at det finnes noen fordeler eller ulemper med å involvere alle elever i musikkundervisningen?
 - a. Har du noen gang erfart en positiv effekt av stor grad av elevinvolvering?
 - b. Har du noen gang erfart en negativ effekt av stor grad av elevinvolvering?
 - c. Har du erfaringer med effektene av mindre grad av elevinvolvering?

Kategori 4: Oppsummering

1. Har du noen råd til framtidige musikk lærere, spesielt med tanke på klasseledelse og involvering av elever i musikkundervisning?
2. Har du noen tanker rundt temaet vi har snakket om i intervjuet?
3. Er det noe mer du vil si eller legge til?
 - a. Har du noen tanker eller tilbakemeldinger om intervjuet?