

Masteroppgave

**Musikklæreres klasseledelsesarbeid knyttet til
lærer-elev-relasjoner og arbeidsro**

En kvalitativ intervjustudie om 4 læreres erfaringer

Trond Rødland

Undervisning og læring
Spesialisering i spesialpedagogikk
2018

Antall ord: 33879



HØGSKULEN
I VOLDA

Abstract

The topic of this study is the learning environment, more specifically classroom management in the music subject in primary school (5th-7th grade) with emphasis on teacher-student relationships and classroom order. Research and theories point out the effect of good classroom management in which positive teacher-student relationships plays an important role. Such relationships can also have a positive affect on the classroom order. In addition, predictability for students can provide better classroom order, but also better conditions to create positive relationships.

The music subject in primary school (5th-7th grade) has one or two lessons per week. Music teachers can often experience teaching hundreds of students only in this subject. One can ask questions about how this group of teachers can experience building positive relationships with so many students, while at the same time establishing and maintaining classroom order in a subject that is characterized by many practical activities. This has led to the research question:

What experiences do music teachers in primary school (5th-7th grade) have with classroom management related to teacher-student relationships and classroom order?

To find answers to the question qualitative interviews were carried out with 4 music teachers teaching in primary school (5th-7th grade). Then the transcriptions were processed with themed-based analysis and the analysed data were further discussed towards relevant theories and researches. In addition, the quality assurance and the research ethics of the survey have been evaluated.

The teachers focused on gaining mutual confidence and respect for creating positive teacher-student relationships, this was something they started working on from the first day of school. They also experienced having too little time to build relationships with the students since they had few lessons with them during the week.

The teachers heavily emphasized rules, good procedures and structure so that the lessons could be as predictable as possible, and they experienced that this resulted in better classroom order. Further they experienced challenges related to physical factors, lack of textbooks and different class rules. They were engaged to be proactive and find balance between responsiveness and control, as well in theoretic and practical activities.

The teachers' stated experiences on how the work towards these two dimensions in classroom management point in the same direction as the previous researches in the field. Classroom management where teachers are authoritative, predictable and proactive, as well as emphasizing to create mutual confidence and respect can provide good conditions for developing positive teacher-student relationships and good classroom order.

Sammendrag

Temaet for denne studien er læringsmiljø, nærmere bestemt klasseledelse i musikkfaget på 5.-7. trinn med vekt på lærer-elev-relasjoner og arbeidsro. Forskning og teori påpeker virkningen av god klasseledelse der positive lærer-elev-relasjoner spiller en viktig rolle, og at slike relasjoner også kan påvirke arbeidsroen positivt. I tillegg kan forutsigbarhet for elevene gi bedre arbeidsro, men samtidig også bedre vilkår for skape gode relasjoner.

Musikkfaget på 5.-7. trinn har 1 til 2 undervisningstimer i uken, og musikk lærere kan ofte oppleve å undervise et hundretalls musikk elever som de kun har i dette faget. Man kan stille spørsmål om hvordan denne lærergruppen kan oppleve arbeidet med å bygge gode relasjoner til så mange elever, og samtidig etablere og bevare arbeidsro i et fag som er preget av mye praktiske aktiviteter. Dette har ledet til følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har musikk lærere på 5.-7. trinn med klasseledelsesarbeid knyttet til lærer-elev-relasjoner og arbeidsro?

For å finne svar på problemstillingen ble det gjennomført kvalitative intervju med 4 musikk lærere som underviser på 5.-7. trinn. Transkripsjonene ble så behandlet med temasentrert analyse og de analyserte dataene ble videre drøftet opp mot relevant teori og forskning. I tillegg har undersøkelsens kvalitetssikring og forskningsetikk blitt vurdert.

Lærerne fokuserte på å opparbeide gjensidig tillit og respekt for å skape gode lærer-elev-relasjoner, og dette arbeidet startet de med fra første skoledag. De erfarte samtidig å ha for lite tid til relasjonsbygging siden de hadde få undervisningstimer med mange elever i løpet av uken.

Regler, gode rutiner og struktur ble tungt vektlagt av lærerne slik at timene kunne bli mest mulig forutsigbare. Dette resulterte i bedre arbeidsro i følge deres erfaringer, men de opplevde også utfordringer knyttet til blant annet fysiske rammefaktorer, mangel på læreverk og ulike klasseregler. De var opptatt av å være proaktive og finne balansen mellom varme og kontroll, samt teori og praktiske aktiviteter.

Lærernes uttalte erfaringer om hvordan de arbeidet mot disse to dimensjonene innen klasseledelse peker i samme retning som tidligere forskning på området. Klasseledelsesarbeid der lærere er autoritative, forutsigbare og proaktive, samt vektlegger å skape gjensidig tillit og respekt kan gi gode vilkår for å utvikle positive lærer-elev-relasjoner og god arbeidsro.

Førord

Det har vært en lærerik prosess å skrive denne oppgaven, men den har også vært krevende. Kombinert med full jobb og familie har det blitt mange seine kvelder og «skrivehelger» for å komme i mål. Så nå, etter snart 2 år på mitt lille hjemmekontor, er det nesten litt uvirkelig at masteroppgaven er ferdigstilt.

Selv om det å skrive en masteroppgave kanskje blir sett på som et enmanns-prosjekt hadde jeg aldri klart å fullføre uten hjelp og støtte fra andre, og det er på sin plass å få takke de nå.

Først vil jeg takke de fire musikk lærerne som stilte til intervju og som delte sine erfaringer fra sine skolehverdager. Jeg vil også takke min arbeidsgiver som med velvilje har gitt meg fri ved behov.

Så vil jeg takke min dyktige veileder Gunhild Nordvik Reite som har gitt meg mange gode innspill og utallige konstruktive kommentarer. Det har vært en uvurderlig hjelp å alltid få svar på spørsmål og ideer på epost både tidlig og seint, og å ha noen å diskutere med enten på hennes kontor, på telefon eller Skype.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære samboer som har støttet meg gjennom hele masterstudieløpet og lagt til rette for at jeg mang ei helg har kunnet skrevet «døgnet rundt». Jeg tror nok både hun og sønnen min er glad for at jeg nå legger studiene bak meg og kan være mer tilstede på fritiden.

Så nå ser jeg frem til å snart ta juleferie med god samvittighet.

Trond Rødland

Ålesund, 26.11.2018

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Tema og studiens formål.....	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Begrepsavklaringer.....	3
1.4 Avgrensing av klasseledelsesbegrepet i oppgaven.....	5
2 Kunnskapsgrunnlag	6
2.1 Historisk tilbakeblikk på klasseledelse.....	6
2.2 Ulike definisjoner og forståelser av klasseledelse.....	6
2.3 Autoritativ klasseledelse – et ideal?.....	9
2.4 Lærer-elev-relasjoners viktige rolle.....	11
2.4.1 <i>To forskjellige teoretiske perspektiver på lærer-elev-relasjoner</i>	13
2.4.2 <i>Kjennetegn på positive lærer-elev-relasjoner</i>	16
2.4.3 <i>Kjennetegn på negative lærer-elev-relasjoner</i>	18
2.4.4 <i>Relasjonsbygging</i>	19
2.5 Arbeidsro.....	22
2.5.1 <i>Å være proaktiv og reaktiv</i>	23
2.5.2 <i>Faktorene regler, rutiner og struktur innen arbeidsro</i>	25
2.6 Musikkfagets egenart.....	28
2.6.1 <i>Lærer-elev-relasjoner i musikkfaget</i>	29
2.6.2 <i>Arbeidsro i musikkfaget</i>	30
3 Metode	32
3.1 Kvalitativ forskning.....	32
3.2 Kvalitativt intervju som metode.....	33
3.2.1 <i>Utforming av intervjuguide</i>	34
3.2.2 <i>Informantutvalg</i>	35
3.2.3 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	38
3.3 Etterbehandling av datamaterialet.....	39
3.3.1 <i>Transkripsjon</i>	39
3.3.2 <i>Analyse</i>	40
3.4 Kvalitetssikring.....	42
3.4.1 <i>Reliabilitet</i>	43

3.4.2	<i>Validitet</i>	45
3.5	Forskningsetiske vurderinger	47
3.5.1	<i>Meldeplikt til NSD</i>	48
3.5.2	<i>Anonymisering og samtykke</i>	48
3.5.3	<i>Etiske spørsmål underveis i intervjuet</i>	50
3.5.4	<i>Etiske spørsmål ved etterarbeidet</i>	50
4	Resultatpresentasjon	52
4.1	Lærer-elev-relasjoner	52
4.1.1	<i>Trivsel og trygghet</i>	52
4.1.2	<i>Balansen mellom varme og kontroll</i>	53
4.1.3	<i>Lite tid og mange elever</i>	53
4.1.4	<i>Systematiske strategier for relasjonsbygging</i>	55
4.1.5	<i>Relasjonsbygging i musikkfaget</i>	56
4.2	Arbeidsro	58
4.2.1	<i>Balansen mellom teori og praktiske aktiviteter</i>	58
4.2.2	<i>Lydnivå og kreativitet</i>	59
4.2.3	<i>Proaktiv og reaktiv klasseledelse</i>	61
4.2.4	<i>Forutsigbarhet</i>	62
4.2.5	<i>Fysiske rammefaktorer i musikkfaget som kunne påvirke arbeidsroen</i>	64
4.3	Forhold mellom lærer-elev-relasjoner og arbeidsro	67
4.3.1	<i>Tilpasset opplæring</i>	67
4.3.2	<i>Kvaliteten på lærer-elev-relasjonene</i>	68
4.4	Oppsummering	69
5	Drøfting	71
5.1	Lærer-elev-relasjoner	71
5.1.1	<i>Sammenheng mellom gode relasjoner og faglig aktivitet</i>	71
5.1.2	<i>God oppstart av skoleåret</i>	72
5.1.3	<i>Mange elever og lite tid til relasjonsbygging</i>	73
5.1.4	<i>Kollektiv relasjonsbygging</i>	74
5.1.5	<i>Bygger lærerne bedre relasjoner til elever som liker og er interessert i faget?</i>	75
5.1.6	<i>Å styrke relasjonen til elever som ikke liker faget</i>	76
5.2	Arbeidsro	78
5.2.1	<i>Forutsigbarhet</i>	78

5.2.2	<i>Utfordringer knyttet til rom og logistikk</i>	79
5.2.3	<i>Utfordringer knyttet til læreverk</i>	80
5.2.4	<i>Lydnivå, kreativitet og kontroll</i>	82
5.3	Sammenheng mellom lærer-elev-relasjoner og arbeidsro.....	83
6	Avslutning	84
6.1	Konklusjon.....	84
6.2	Avsluttende kommentarer.....	85
	Litteraturliste	86
	Innholdsliste for vedlegg	93

1 Innledning

1.1 Tema og studiens formål

Temaet for denne masteroppgaven er læringsmiljø, nærmere bestemt klasseledelse med vekt på relasjonsbygging, og etablering og opprettholdelse av arbeidsro i musikkfaget på 5.-7. trinn.

Det har vært en økende fokusering på klasseledelse og elevenes læringsmiljø i skolen de siste årene. I stortingsmelding nr. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 67-69) påpekes det i kapittel 7 i *Læringsmiljø og klasseledelse* at det er flere faktorer som er sentrale for å oppnå et godt læringsmiljø. Positive relasjoner mellom elev og lærer, samt lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, er blant disse. Videre blir det tatt opp at bråk og uro er et problem i norske klasserom fordi det hemmer elevenes læring, og at det er lærerens ledelsesarbeid som har den største betydningen for læringsmiljøet. «Kjennetegn på en god klasseledelse er nettopp faktorer som kjennetegner et godt læringsmiljø» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 69). Utfra dette kan man trekke konklusjonen at hjørnesteinen til et godt læringsmiljø er god klasseledelse, og at det er viktig for læreren å jobbe med klasseledelsesarbeid. Dette kommer også tydelig frem fra kunnskapsdepartementets side da det i den samme stortingsmeldingen nevnes at den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø* har klasseledelse som et sentralt tema (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 69).

Forskningen underbygger også sterkt virkningen av god klasseledelse. Marzano (2003, s. 1) hevder at god klasseledelse kan skape et godt læringsmiljø der elevenes læring kan blomstre, og at det er læreren som er den viktigste faktoren for at elevene kan få det beste læringsutbyttet. Furrer og Skinner (2003, s. 149) vektlegger at positive lærer-elev-relasjoner er viktige og avgjørende for god elevinnsats og læring på skolen, og videre hevder Pianta, Hamre og Allen (2012, s. 370) at positive relasjoner til en voksen er en særskilt viktig faktor som kan fremme positiv elevutvikling.

Et særpreg ved musikkfaget på 5.-7. trinn er at elevene som oftest kun har 1-2 undervisningstimer med musikk i uken, og ikke sjeldent er det musikk lærere, eller faglærere i musikk, som holder disse timene på grunn av en spesiell faglig kompetanse i musikkfaget. Stortingsmelding nr. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 48-49) vektlegger at en bør stille krav til lærerens kompetanse for å undervise i de praktisk-estetiske fagene som musikk, kunst og håndverk. Som en følge av dette kan da musikk læreren ha musikkundervisning med flere forskjellige klasser i løpet av uken, og dette medfører få undervisningstimer pr. uke på et stort

antall elever. Byo og Sims (2015, s. 221) hevder at musikkfaget er ekstra utfordrende for lærere, i forhold til andre fag, siden musikkfaget krever at elevene må lære pensum som integrerer flere simultane kognitive og motoriske ferdigheter.

Videre belyser Ogden (2015, s. 160) faglærersystemet som er utbredt i grunnskolen der faglige kvalifiserte lærere underviser mange klasser i få timer, og hevder videre at en slik faglærerordning kan begrense lærerens muligheter til å skape god kontakt og relasjoner med elevene siden partene møtes relativt sjeldent. Dette kan på sin side føre til negativ påvirkning av klasseledelsesarbeidet da Pianta (2006, s. 685) fremhever lærer-elev-relasjoner som en kjernefaktor i klasseledelsesarbeid, og videre hevder Marzano (2003, s. 1) at god undervisning ikke kan finne sted om klasseledelsen er dårlig.

Musikkfaget preges av en god del praktiske aktiviteter som eksempelvis øving på instrumenter, samspill og dans. Ofte kan man gjøre forskjellige aktiviteter i løpet av samme musikktime, og dermed kan det lett oppstå en del uro under aktivitetene og i overgangene mellom disse. Ogden (2015, s. 146-149) fokuserer særlig på lærerens evne i å ha oversikt og kontroll i overgangen mellom aktiviteter for å bevare arbeidsroen.

I Kunnskapsløftets formål for musikkfaget blir fokusering på elevenes kreativitet vektlagt (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1), og dermed kan man videre stille spørsmålet om lærerens behov for arbeidsro og kontroll går på bekostning av kreativiteten.

Ogden (2015, s. 127) hevder også følgende; «Det er lettere å skape arbeidsro i høyt strukturerte fag som matematikk enn i formgivingsfag (...)». Både musikk og formgivingsfag/håndverk går under samlebegrepet praktisk-estetiske fag, og disse skiller seg fra andre skolefag siden det brukes andre innlærings- og arbeidsmetoder i undervisningen som ofte er av praktisk karakter (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 48). Så med bakgrunn av dette kan man trekke slutningen at arbeidet med å skape arbeidsro i musikktimene krever mer arbeid fra lærerens side enn i andre mer teoretiske fag.

Kombinasjonen med å ha lite tid til relasjonsbygging med en stor mengde elever og i tillegg undervise i et fag som krever ekstra arbeid fra lærerens side for å skape og opprettholde arbeidsro kan sees på som utfordrende, særlig med tanke på sammenhengen mellom relasjoner og arbeidsro. Klasseledelsesarbeidet i musikkfaget kan dermed skille seg ut fra andre fag i grunnskolen, så formålet med denne masteroppgaven er å forske på hvordan slikt arbeid kan bli erfart av musikkklærere.

1.2 Problemstilling

I følge Lund og Haugen (2006, s. 30) er målet med forskning å frembringe kunnskap, og ved å utforme interessante problemstillinger for å så videre belyse eller besvare de kan vi skaffe oss denne kunnskapen.

Jeg synes det er interessant å undersøke hvordan musikk lærere på 5.-7. trinn erfarer klasseledelsesarbeidet i musikkfaget, særlig med hovedvekt på lærer-elev-relasjoner og etablering og opprettholdelse av arbeidsro. Dette er noe jeg har vært nysgjerrig på i en årrekke siden jeg selv har bakgrunn som musikk lærer både på barne- og ungdomsskolen, så i denne masteroppgaven ønsker jeg dermed å gå i dybden på hvordan enkelte musikk lærere erfarer å arbeide med disse to dimensjonene innen klasseledelse. Så med bakgrunn av økende fokusering på klasseledelse fra skolemyndighetene og at forskning påpeker at klasseledelse er svært viktig for læringsmiljøet har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har musikk lærere på 5.-7. trinn med klasseledelsesarbeid knyttet til lærer-elev-relasjoner og arbeidsro?

Med bruk av kvalitativ metode, henholdsvis semi-strukturerte intervju med fire lærere, har jeg besvart problemstillingen til dette masterarbeidet.

1.3 Begrepsavklaringer

I denne masteroppgaven blir musikk lærerne definert som lærere som underviser i musikk. Dette betyr ikke at de nødvendigvis bare underviser i musikk, de kan også undervise i andre fag. Kriteriet er at musikk lærerne har musikkutdannelse, men om de spesifikt er utdannet faglærer i musikk, bachelorgrad for eksempel, eller har års-studium i musikk er ikke en avgjørende faktor. Musikk lærer og faglærer i musikk blir dermed definert likt her.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 48-49) vektlegger at temaet i kvalitative forskningsintervju er intervju personens livsverden, og at intervjuet søker forståelse av sentrale temaer i livsverdenen til informanten og hvordan hun eller han opplever disse. I denne sammenhengen knytter jeg dermed begrepet erfaringer opp til hver enkelt informants subjektive opplevelse av arbeidet med klasseledelse angående lærer-elev-relasjoner og arbeidsro.

Barnetrinnet er 1-7 trinn på grunnskolen (Utdanning- og forskningsdepartementet, 2005, s. 6). Jeg har videre avgrenset til å kun fokusere på 5.-7. trinn, det som tidligere het

mellomtrinnet. Dette valget gjorde jeg siden jeg mener alder på elevene kan være relevant. Det er et stort alderspenn fra 1. til 7. trinn, og det kan være forskjell på hvordan man eksempelvis jobber med relasjonsbygging mot en sjuåring i forhold til en elev på 12 år. I tillegg er det også disse trinnene jeg har mest undervisningserfaring med. For å unngå at teksten i oppgaven kan oppleves unødige tung å lese har jeg valgt å skrive mellomtrinnet i stedet for 5.-7. trinn videre i oppgaven.

De fleste definisjonene på klasseledelse legger vekt på at klasseledelsen skal være både skolefaglig og sosialt læringsfremmende, samt at det er gode eller positive relasjoner mellom elever og lærere (Ogden, 2012, s. 17). Sett fra både lærerens og elevens perspektiv er det lærerens klasseledelsesarbeid og dens påvirkning av utvikling i klasserommet som er selve kjernen i definisjonen av klasseledelse (Pianta, 2006, s. 685). Nordahl (2012b, s. 5) har valgt å inndele definisjonen av klasseledelse i fire oppgaver for læreren, og vektlegger utvikling av positive og støttende lærer-elev-relasjoner, etablering av regler, rutiner og struktur, forventninger og motivering av elevene, samt etablering av en kultur som gir et støttende læringsmiljø.

Relasjoner kan bli definert som hvilken innstilling eller oppfatning du har av andre mennesker. Uavhengig om du forholder deg til barn eller voksne blir relasjonene også påvirket av andre menneskers oppfatning av deg og hvordan de forholder seg til deg. Det essensielle i gode relasjoner handler om å være menneske, og å kunne samhandle og kommunisere med andre (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 211). Det er denne forståelsen av relasjoner som jeg legger til grunn i denne oppgaven.

Arbeidsro blir i denne oppgaven forstått som at elevene fokuserer på sitt faglige arbeid. Dette vil ikke utelukke et visst lydnivå siden man for eksempel i musikkfaget spiller på instrumenter eller danser. Wubbels (2011, s. 124) hevder at arbeidsro nødvendigvis ikke trenger å forbindes med stillhet i klasserommet da det viser seg at de mest suksessrike klasselederne fokuserer på læringen i større grad enn å ha et støyfritt miljø.

Knyttet til arbeidsrobegrepet velger jeg å belyse faktorene regler, rutiner og struktur siden disse er sterk knyttet til å oppnå og etablere arbeidsro, og at dette er noe som bør arbeides aktivt med. Nordahl (2012b, s. 5) fokuserer blant annet nettopp på disse faktorene i sammenheng med sin definisjon av klasseledelse; «Etablering og opprettholdelse av struktur, regler og rutiner», og Marzano (2003, s. 13) hevder at regler og rutiner sannsynligvis er de mest åpenbare faktorene for å oppnå effektiv klasseledelse.

1.4 Avgrensning av klasseledelsesbegrepet i oppgaven

Siden klasseledelsesbegrepet er stort og rommer mye (se også punkt 2.2) har jeg i min problemstilling gjort et avgrensingsvalg etter å ha lest meg opp på teori og tidligere forskning på klasseledelse. Jeg har valgt å se nærmere på to dimensjoner ved klasseledelse som jeg oppfatter som sentrale.

Den **første** dimensjonen er **etablering av gode/positive lærer-elev-relasjoner**. Hvilke erfaringer har musikk lærerne med å skape gode lærer-elev-relasjoner, og hvilke utfordringer kan musikk lærere møte i dette arbeidet?

Innen forskning på lærer-elev-relasjoner har blant annet Ogden (2012, s. 30), Drugli (2012, s. 67), Hamre og Pianta (2006, s. 49) og Postholm og Hoel (2013, s. 10) fokusert på hvor essensielt disse relasjonene er for klasseledelse.

Den **andre** dimensjonen jeg vil vektlegge i oppgaven er **lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro**. Hvilke erfaringer har musikk lærerne med dette arbeidet og utfordringene det eventuelt kan føre med seg i musikkfaget?

Denne dimensjonen finner man igjen i Ogdens (2012, s. 17) definisjon av klasseledelse; «Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde ro og orden og skape produktiv arbeidsro (...)». Videre har Nordahl (2012b, s. 5) har en definisjon av klasseledelse som er inndelt i fire forskjellige oppgaver som læreren må gjøre for å oppnå god klasseledelse. «Etablering og opprettholdelse av struktur, regler og rutiner» er en av disse fire læreroppgavene, og det er ikke vanskelig å tolke at dette kan ha en sterkt sammenheng med etablering og bevaring av arbeidsro.

De resterende læreroppgavene i Nordahls (2012b, s. 5) definisjon av klasseledelse som omhandler å ha forventninger til og motivering av elevene, og etablering av en kultur som støtter læring blir dermed ikke lagt vekt på videre i dette masterarbeidet. Skjønt et støttende læringsmiljø vil jo alltid henge sammen med positive lærer-elev-relasjoner, så helt avskjermet kan ikke utviklingen av et godt læringsmiljø i skolen bli.

2 Kunnskapsgrunnlag

2.1 Historisk tilbakeblikk på klasseledelse

Begrepet klasseledelse er vidt og kan romme mye. Om en først setter klasseledelse i et historisk perspektiv blir begrepet først og fremst knyttet til behovet for disiplin i skolen. Dette ble tidligere kalt disiplinering, og kan knyttes til Classroom management-tradisjonen internasjonalt (Briseid, 2013, s. 23).

For at lærerne skulle holde ro og orden i klasserommet ble hovedvekten lagt på å følge regler og straffe elever som viste problematferd (Bear, 2015, s. 15). I følge Nordahl (2012, s. 11) var det ikke uvanlig at lærerne brukte fysiske virkemidler som blant annet en smekk med linjalen, ørefiker eller bruk av spanskrør. I tillegg var også psykisk undertrykkelse og ydmykelse av elevene var svært utbredt i norske klasserom.

Etter at reformpedagogikken på 1960-tallet tok et oppgjør med disiplinifokuseringen og lærerens autoritære rolle ble det i stedet lagt vekt på å utvikle elevenes egen ansvarlighet og selvkontroll. Denne utviklingen førte til at respekten for lærerens autoritet avtok, men samtidig viste det seg også at ikke alle elever viste engasjement og tilstrekkelig arbeidsinnsats når de hadde «ansvar for egen læring» (Ogden, 2015, s. 130).

Lærerens virkemiddel for å holde ro og orden i klasserommet var å engasjere elevene mest mulig i skolearbeidet. Om det oppstod problematferd blant elevene var det lærerens manglende evner til å motivere elevene til arbeidsinnsats som fikk skylden. Siden lærerne hadde mistet mye av autoriteten sin i klasserommet ble en av konsekvensene at flere lærere begynte å rope og kjeft på elevene sine, noe som kan bli sett på som mangel på andre klasseledelsesvirkemidler. Diskusjoner om arbeidsro kom dermed på dagsordenen, og spørsmålet om ledelse ble sett på som løsningen (Nordahl, 2012, s. 12).

Dagens lærere har nå mer elevvennlige og demokratiske holdninger enn det de hadde 50 år tilbake i tid (Ogden, 2012, s. 13). Læreren er en tydelig voksenperson som har og tar ansvar, har gode lærer-elev-relasjoner og anerkjenner og verdsetter sine elever (Nordahl, 2012, s. 13).

2.2 Ulike definisjoner og forståelser av klasseledelse

Det er flere ulike sider av klasseledelse, og forståelser av dette begrepet, en kan finne i litteraturen. I dette delkapittelet ønsker jeg å vise leseren litt av bredden til begrepet selv om

jeg videre i oppgaven kun holder meg til de to nevnte dimensjonene lærer-elev-relasjoner og arbeidsro.

Fra å kun ha fokus på bråk og uro i klassen rommer nå klasseledelsesbegrepet stadig mer, og kjennetegnet på klasseledelse er nå undervisning av god kvalitet som samtidig er inkluderende og problemforebyggende (Ogden, 2015, s. 129). Likevel nevner Ogden (2015, s. 127) videre at klasseledelsen kan beskrives som læringsledelse som kan inneholde praktiske grep en bruker i klasserommet for å skape arbeidsro blant annet.

I følge Drugli (2012, s. 35) knyttes klasseledelse sterkt til lærer-elev-relasjoner og lærerens arbeid for å etablere et sosialt miljø i klassen samt forebygge og møte negativ adferd. Det å kunne lede klassen på best hensiktsmessige måte samtidig som en har kontroll er også en sentral del av klasseledelsesarbeidet hevder hun. Postholm og Hoel (2013, s. 10) vektlegger også relasjoner, og beskriver positive lærer-elev-relasjoner som en hjørnestein i arbeidet med klasseledelse.

Terje Ogden (2012, s. 16-17) påpeker at de forskjellige definisjonene av klasseledelse vektlegger ulike sider av begrepet. I noen definisjoner blir sikring av god orden og utnyttelse av tiden i klasserommet fremhevet, mens i andre definisjoner blir både den skolefaglige og sosial-emosjonelle læringen til elevene fokusert på. I boken *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning* er definisjonen av klasseledelse slik:

Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde ro og orden og skape produktiv arbeidsro gjennom fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene (Ogden, 2012, s. 17).

Ut fra denne definisjonen kommer det frem at læreren bør ha en kompetanse i å samarbeide med elevene, og for å samtidig få et godt samarbeid bør en nok også ha et godt forhold til elevene sine slik Nordahl (2012, s. 14), som tidligere nevnt, var inne på.

Videre hevder Ogden (2012, s. 17) at klasseledelse ofte blir forklart som kunnskapsbaserte prinsipper eller retningslinjer som kan skape god praksis. Men selv om det finnes god forskning på klasseledelsesfeltet, og anbefalinger på hvordan lærere skal lede arbeidet i klassen, er det opp til hver enkelt lærere å vurdere når det er riktig tidspunkt å ta i bruk disse retningslinjene. Dette er en viktig kompetanse fordi ifølge blant annet Marzano (2003, s. 1) viser forskning at det er læreren som er den viktigste faktoren for at elevene kan få et godt læringsutbytte. I en klasse med dårlig klasseledelse kan god undervisning ikke finne

sted hevder Marzano (2003, s. 1), men om klasseledelsen er god kan dette skape et godt klassemiljø der læringen kan blomstre.

Professor Thomas Nordahl (2012, s. 13) vektlegger også at klasseledelse innebærer å skape gode betingelser for både den sosiale og faglige læringen for elevene. Nordahl (2012b, s. 5) har valgt å dele denne definisjonen og forståelsen av klasseledelsesbegrepet inn i fire oppgaver lærere må gjøre;

- Utvikling av en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev.
- Etablering og opprettholdelse av struktur, regler og rutiner.
- Tydelige forventninger til og motivering av elevene.
- Etablering av en kultur for læring eller et fellesskap som støtter læring.

I disse fire delene ser man likheter med Ogdens (2012, s. 18) definisjon av begrepet.

Klasseledelse er knyttet til å skape arbeidsro i begge definisjonene, men i tillegg til at Nordahl (2012b, s. 5) er mer spesifikk i sin beskrivelse av arbeidsro med faktorene struktur, regler og rutiner inkluderer professoren også relasjoner, motivasjon og støttende læringskultur i sin klasseledelsesdefinisjon.

Videre hevder Nordahl (2012, s. 14) at lærerens forhold til elevene er en avgjørende faktor for lærerens ledelse ikke bare i klasserommet, men også på andre læringsarenaer. De lærerne som har et godt forhold til elevene sine vil ha de beste forutsetningene for å lede undervisningen. Dette er fordi ledelse av undervisning vil innebære en interaksjon med elevene. Nordahl (2012, s. 14) viser også til forskning som konkluderer med at gode lærer-elev-relasjoner ofte bidrar til relativt lite uro i undervisningen og en høyere arbeidsinnsats hos elevene, enn ved dårlige lærer-elev-relasjoner. Marzano (2003, s. 41) hevder samtidig at elevene lettere aksepterer skoleregler og skoleprosedyrer ved gode lærer-elev-relasjoner.

Hamre og Pianta (2006, s. 49) viser også til en god del litteratur og forskning som underbygger at gode relasjoner mellom lærere og elever er en fundamental brikke for en god utvikling for alle elever i skolen. For å forbedre både det sosiale og faglige skolemiljøet er gode lærer-elev-relasjoner et godt utgangspunkt.

Klasseledelse kan, som tidligere nevnt, defineres og forstås på ulike måter og romme mye. I dette masterarbeidet vil jeg kun se på hvordan man kan arbeide mot positive lærer-elev-relasjoner og hvordan arbeidet for å etablere og opprettholde arbeidsro kan gjøres. Andre dimensjoner kunne blitt belyst innen klasseledelsesarbeidet, men det ville gått ut over rammene til denne masteroppgaven.

2.3 Autoritativ klasseledelse – et ideal?

Forskningen underbygger sterkt, ifølge Roland (2014, s. 102), at en klar klasseledelse gir de beste faglige resultatene og psykososiale forholdene. Videre påpeker Ogden (2015, s. 127) at det kan stilles ulike krav til arbeidsro i forskjellige fag, og det kan være lettere å skape arbeidsro i sterkt strukturerte fag som for eksempel matematikk i motsetning til et praktisk-estetisk fag som musikk der en ofte skifter aktiviteter. God ledelse blir derfor avhengig av at læreren mestrer balansegangen mellom å sette grenser for elevene eller gi de frihet, og at dyktige klasseledere ofte er autoritative. Traynor (2003, s. 587) hevder at læringsmiljøet er positivt og mer stabilt ved autoritativ klasseledelse.

På nettsiden til Utdanningsdirektoratet finner man denne beskrivelsen av klasseledelse:

Klasseledelse som integrert kompetanse kommer best til uttrykk gjennom den autoritative lærerrollen der læreren både har nødvendig kontroll, samtidig som han eller hun utvikler en god og støttende relasjon til hver enkelt elev (2015).

I denne definisjonen finner man også begrepet autoritativ, og viktigheten av at læreren utvikler gode lærer-elev-relasjoner. Ut fra denne beskrivelsen kan en også trekke den slutningen at det å være autoritativ blir sett på som et ideal fra Utdanningsdirektoratets side.

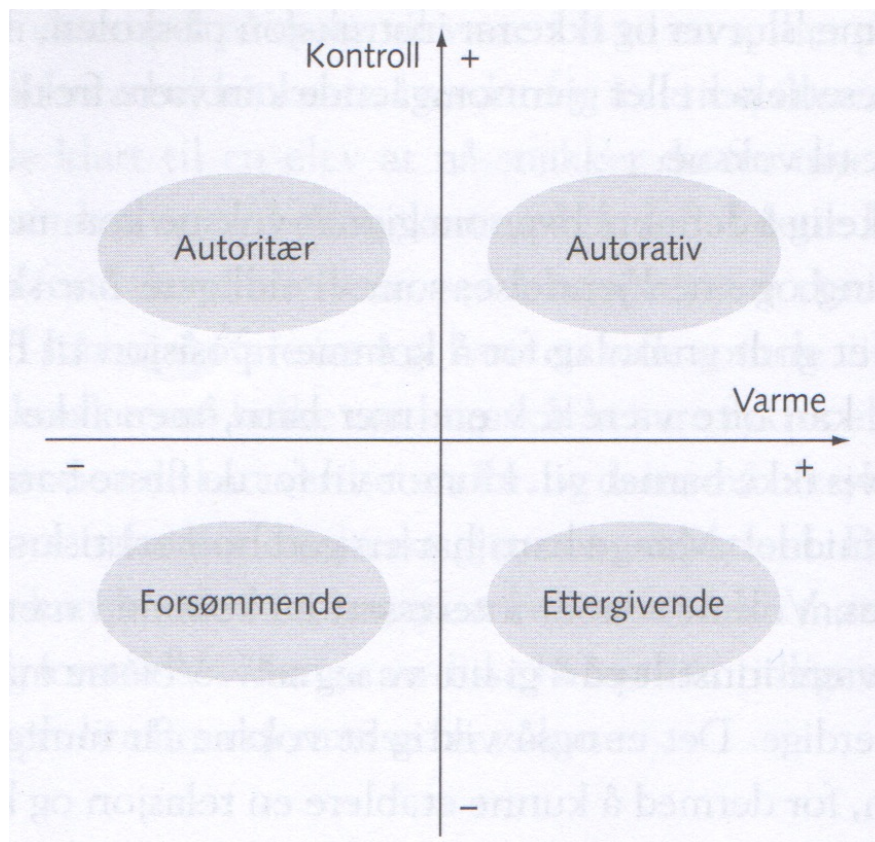
Den autoritative lederstilen bygger på Diana Baumrinds (1966, s. 887-891) forskning på ulike foreldrerollers måte å oppdra barn på. Gjennom sine studier kom hun frem til et ideal, nemlig den autoritative rollen. I utgangspunktet så hun på tre ulike oppdragelsesroller; den (litt for) frisinne, den autoritære og den autoritative.

I rollen som (litt for) frisinnet er foreldrene for *ettergivende*. De kan stille barnet noen få krav, men gir for lett opp etter krav fra barnet som stort sett får bestemme hva det vil selv. Den voksne viser varme men ikke kontroll. Dette er ikke en ideell rolle for barnet å se opp til, og samtidig heller ikke en god barneoppdragelse med tanke på hvordan en vil barnet skal oppføre seg når det blir voksent.

Den *autoritære* foreldrerollen forsøker å forme og kontrollere barnet uten å ta noe hensyn til barnets ønsker, og ofte blir straff brukt som trussel og virkemiddel. Foreldrene fokuserer på lydighet fremfor alt annet, og forventer at barnet skal akseptere alle krav det blir stilt. Den voksne viser her en svært stor grad av kontroll men ingen varme ovenfor barnet. Baumrind (1966, s. 887-891) så heller ikke på denne oppdragerstilen verken som god eller heldig, og mente at denne måten å oppdra barn på tilhørte 1800-tallet. Dermed konkluderte hun med at den *autoritative* oppdragelsesrollen var den ideelle.

Den autoritative voksne forsøker å lede barnets aktiviteter på en rasjonell og emneorientert fremgangsmåte. Den voksne stiller fremdeles krav, men inviterer samtidig til innspill fra barnet. På denne måten blir barnet oppdratt av en trygg og stødig foreldrerolle som inkluderer barnets meninger og ønsker. Den voksne bekrefter barnets meninger i tillegg til å styre barnet i riktig retning av å bli en god fremtidig voksen, altså den voksne viser både varme og kontroll.

På slutten av 1970-tallet videreutviklet Baumrind forskningen sin og kom frem til en fjerde foreldrerolle, den neglisjerende eller *forsømmende*. Denne foreldrestilen har ikke kontroll og viser heller ingen varme ovenfor barna (Walker, 2009, s. 124). De fire foreldrerollene ble så fremstilt i en modell som et koordinatsystem der den ene aksen viser til kontroll av liten eller stor grad, mens den andre aksen viser til grad av varme i relasjonen. Som en da ser utfra modellen finner man idealet autoritativ i første kvadrant, altså en uttrykker en stor grad av varme samtidig som en har god kontroll.



Figur 1. Baumrinds modell.
(Hentet fra Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005, s. 218).

Baumrinds modell av ulike foreldreroller har i ettertid blitt brukt av mange forskere til å blant annet forutsi hvordan elevens læringsutbytte på skolen kan bli, og det har vist seg at faglig sett gjør elevene det bra, og utvikler gode læringsstrategier, om læreren er autoritativ i sin klasseledelse (Walker, 2009, s. 124-126). Den autoritative læreren er vennlig, rolig, tydelig samt positiv involverende ovenfor både den enkelte elev og hele elevgruppen. Læreren som har en autoritativ ledelsesstil bidrar til å formidle kunnskap på en måte som engasjerer elevene aktivt og i tillegg bidrar denne ledelsesstilen til å fremme trygge lærer-elev-relasjoner (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørli, 2014, s. 146).

Å være autoritativ er ikke det samme som være autoritær. Den autoritative læreren vil heller vise omsorg for dem hun eller han leder i motsetning til den autoritære som spiller på frykt. Den autoritative læreren er likevel målrettet og bruker rasjonelle argumenter, men det er gjensidig tillit til de som ledes som er selve grunnsteinen i maktbalansen til en leder som er autoritativ. Den autoritative læreren er først og fremst klar og tydelig, oppmuntrer til positiv atferd og viser at den negative atferden ikke blir akseptert (Roland, 2014, s. 102-103). Det er viktig å sette klare grenser mellom hva som er akseptabel elevoppførsel ovenfor læreren og medelever. En må ikke la disse grensene bli utydelige ovenfor elevene selv om man i tillegg er støttende og sympatisk (Babkie, 2006, s. 184).

2.4 Lærer-elev-relasjoners viktige rolle

Uavhengig av alder kan relasjoner bli definert som hvilken innstilling eller oppfatning du har av andre mennesker. Relasjonene blir også påvirket av andre menneskers oppfatning av deg og hvordan de forholder seg til deg. Det essensielle i gode relasjoner handler om å være menneske, og å kunne samhandle og kommunisere med andre (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 211).

Relasjonen mellom lærer og elever spiller en viktig rolle for hvordan både læreren og elever har det i skolehverdagen. God kvalitet på relasjonen mellom lærer og elever er svært viktig for elevens innsats og læring i skolen, samt trivsel og adferd (Furrer & Skinner, 2003, s. 149).

Om en skal plukke ut én viktig faktor som fremmer positiv elevutvikling så er det positive relasjoner med en voksen (Pianta, Hamre & Allen, 2012, s. 370). Og nettopp det faktum at lærer-elev-relasjoner er så sterkt knyttet til elevens læring gjør relasjonen særs viktig for lærerne. Allerede fra barnas første skoledag er positive lærer-elev-relasjoner med på å

skape deres grunnlag for en vellykket overgang til skolemiljøet både faglig og sosialt. Relasjonene vil alltid være der, og utvikle seg, siden lærere og elever har kontakt stort sett gjennom hele skoledagen, og behovet for positive relasjoner til lærere vil heller ikke forsvinne selv om elevene blir mer modne (Myers & Pianta, 2008, s. 601).

Det skal være en grunnleggende asymmetrisk relasjon mellom lærer og elever i alle pedagogiske forhold. Dette er fordi pedagogikken er basert på at noen kan mer enn andre, og en lærer bør arbeide aktivt for å opprettholde dette forholdet. Men selv om relasjonen skal være asymmetrisk skal det samtidig også innebære at elevene opplever relasjonen til læreren som både positiv og støttende (Nordahl, 2012, s. 34). Om læreren klarer å skape sterke og støttende relasjoner til elevene kan dette bidra til at elevene føler seg mer kompetente i fagene og oppnår bedre skolerresultater (Hamre & Pianta, 2006, s. 57). Læreren spiller dermed en viktig skaperrolle for hvordan elevene opplever skolen (Hamre & Pianta, 2001, s. 625-626).

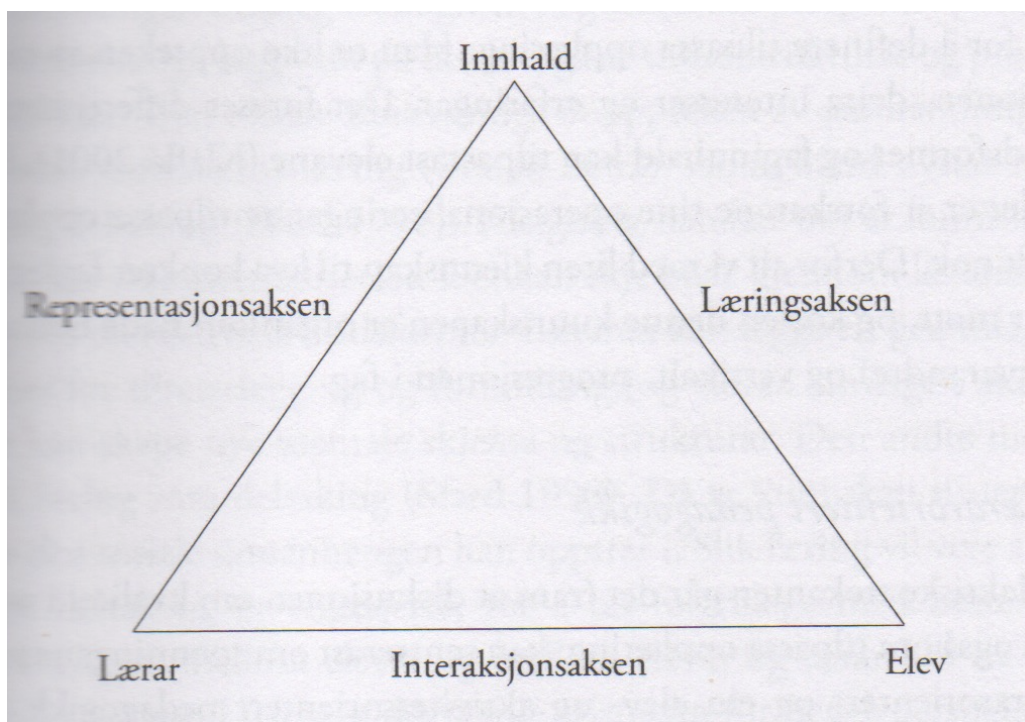
Relasjonene kan til enhver tid endre seg og bli påvirket av mange ulike faktorer. Det er ikke alle påvirkningsfaktorer en lærer kan råde over når det kommer til relasjonene til hver enkelt elev, men i følge Drugli (2012, s. 46) kan læreren både ta grep og ansvar for eget bidrag i relasjonen. Selv om elevene også er aktive med å påvirke relasjonen til læreren både positivt og negativt er det alltid lærerens ansvar å opprettholde relasjonskvaliteten og forbedre den om nødvendig. Som pedagog har man mange muligheter til å gjennomføre faglige, og ikke faglige, aktiviteter som kan bygge og styrke lærer-elev-relasjonene. Dette er særlig viktig å tenke på om en har elever en har utfordringer med å bli kjent med, eller når en skal stifte relasjoner med nye elever (Drugli, 2012, s. 35). I og med at læreren, i tillegg til å være pedagog, som oftest er en viktig rollefigur for elevene blir lærer-elev-relasjoner sett på spesielt viktige (Furrer & Skinner, 2003, s. 150).

Det er kanskje ikke så utbredt at faglærere/timelærere arbeider på mellomtrinnet, men at dette er mer vanlig i høyere klassetrinn. Særlig på ungdomskolen og på videregående skole er det vanlig at lærere har få timer med mange klasser i løpet av uken. Med så liten tid pr. klasse er det lite rom for lærerne å skape gode relasjoner til elevene, samt få skaffe seg oversikt i hver enkelt time. Det ser ut som det er flere faglige og sosiale fordeler for de som jobber som kontaktlærere enn faglærere siden kontaktlærerne har flere timer i den samme klassen og blir bedre kjent med elevene (Ogden, 2015, s. 160). Det viser seg også at yngre elever generelt har et større behov for ledelse enn de eldre elevene siden de har hatt mindre tid og muligheter til å tilpasse seg hva skolen forventer av de med tanke på arbeidsvaner og atferd (Ogden, 2015, s. 128). Så det er særs viktig at læreren skaper positive relasjoner med

elevene fra oppstarten av slik at en får lagt et godt grunnlag for senere samhandling (Ogden, 2012, s. 30).

2.4.1 To forskjellige teoretiske perspektiver på lærer-elev-relasjoner

Sett fra et teoretisk ståsted kan en bruke den didaktiske trekanten (se figur 2) for å understreke viktigheten av lærer-elev-relasjonene.



Figur 2. Den didaktiske trekanten. (Hentet fra Haug, 2012, s. 21)

Den didaktiske trekanten har tre hovedkategorier, og hver enkelt kategori er plassert ved hvert sitt hjørne av trekanten. Den første kategorien er *læreren* og lærerens valg av handlinger og prioriteringer, den andre er *elev*en og hennes/hans handlinger og den tredje kategorien er *innholdet* som er det læreren og elev(ene) skal arbeide med (Haug, 2012, s. 21).

Videre er det tre forskjellige akser som er trukket mellom hovedkategoriene. Representasjonsaksen omfatter lærerens planlegging av undervisningen. På den ene enden finner man lærerens didaktiske og faglige kompetanse samt lærerens kjennskap om elevenes behov og læringsforutsetninger. Den andre enden av aksene finner man det faglige innholdet som skolefaget inneholder (Haug & Bachmann, 2007, s. 22). Læreren har i det profesjonelle

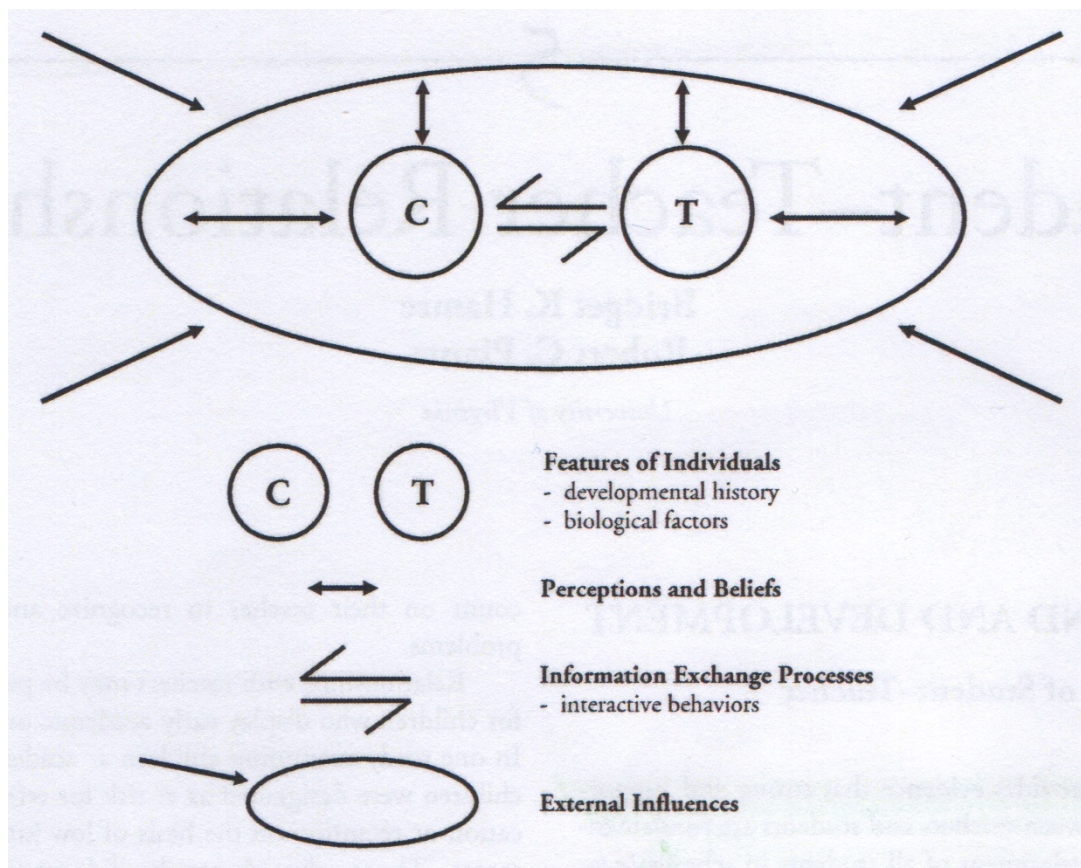
grunnlaget for læreres yrkesutøving sine friheter innen de overordnede målene for faget i Kunnskapsløftet om hvordan hun/han vil legge opp undervisningen (Haug, 2012, s. 21).

Haug og Bachmann (2007, s. 22 og s. 27) forklarer læringsaksen som en representasjon av elevens forhold til innholdet og målene i opplæringen. Det er et spenningsforhold mellom faglig innhold og mål, og elevens individuelle kompetanse, forutsetninger og erfaringer til å forstå innholdet og nå målene. Den siste aksene i modellen, interaksjonsaksen, representerer relasjonen mellom lærer og elev og selve kommunikasjonen i undervisningen.

Dermed kan den didaktiske trekanten både være til hjelp for lærerens planleggingsarbeid av undervisningen samt brukes til å beskrive interaksjonen i klasserommet, og hvordan relasjonene mellom elev og lærer påvirker undervisningssituasjonen (Haug & Bachmann, 2007, s. 21-23).

Musikkfaget har rom for mange forskjellige aktiviteter som eksempelvis rytmeleker og dans, og om da læreren kjenner til elevenes forutsetninger, interesser og behov kan musikkundervisningen både planlegges og gjennomføres på en mer gjennomtenkt måte enn om læreren ikke har særlig kjennskap til elevene sine. Hughes (2011, s. 39) hevder at nære lærer-elev-relasjoner gir læreren bedre muligheter for å gi elevene bedre og mer personspefifikke instruksjoner i undervisningen, så ut fra dette ståstedet kan man se viktigheten av gode lærer-elev-relasjoner.

En annen teori for å forstå lærer-elev-relasjoner finner man i Hamre og Piantas Student-Teacher Relationship (2006, s. 50-51).



Figur 3. (Hentet fra Hamre & Pianta, 2006, s. 50).

Denne teorimodellen tar for seg hvordan lærer (T) og elev (C) er som individer og hvordan disse er representert i relasjonen. Pilene mellom partene symboliserer informasjonsflyten mellom dem, og pilene ut mot sirkelen er ulike oppfatninger av andre individ, medelever for eksempel. Alt som er inne i den ovale sirkelen er selve relasjonen, og pilene utenfor denne er de ytre påvirkningene.

La oss se på læreren først. Det viser seg at lærerens utdanning og erfaring ikke spiller stor rolle for kvaliteten på lærer-elev-relasjonene. Så lenge hun/han har god tro på elevene sine og har høye forventninger til de vil dette påvirke relasjonene positivt.

Elevene på sin side gjør opp sine meninger om læreren så snart hun/han entrer klasserommet fra første skoledag, og disse førsteinntrykkene er svært viktige for den videre relasjonen elev og lærer vil ha resten av skoletiden. Relasjonen vil også endre seg i takt med elevenes alder og modenhet, og vil som oftest bli mindre personlige og mer formelle. Disse endringene kan igjen føre til negative holdninger til læring, og en viktig faktor for å unngå at dette skjer kan være gode lærer-elev-relasjoner.

Den neste faktoren er informasjonsflyten mellom lærer og elev, og hvordan denne informasjonen går i loop mellom partene. Når læreren gir eleven informasjon som

eksempelvis tilbakemelding på et skolearbeid eller en kommentar om elevens oppførsel vil denne ofte bli respondert tilbake til læreren. Når læreren da på nytt kommenterer responsen vil denne nye informasjonen bli integrert i «interaksjonsloopen» mellom partene. Dette påvirker kvaliteten til lærer-elev-relasjonen, men det viser seg at det ofte ikke er hva som blir sagt som er en utløsende faktor, men hvordan det blir sagt; tonefall på stemmen, holdninger ovenfor eleven og lignede.

Selve interaksjonen mellom lærer og elev vil ikke skje upåvirket siden de er en del av et større skolesystem som på sin side kan påvirke relasjonen både positivt og negativt. Det er ikke lett å si i hvor stor grad lærer-elev-relasjonen og skolesystemet påvirker hverandre, og hvor mye relasjonen blir påvirket når eleven blir mer moden og får mer erfaringer med skolemiljøet. Gode lærer-elev-relasjoner og et godt skolemiljø viser seg i alle fall til å dele en felles forbindelse (Hamre og Pianta, 2006, s. 52).

Denne teorimodellen har blant annet blitt benyttet av Hartz, Williford og Koomen (2017, s. 441) der de har undersøkt «interaksjonsloopene» mellom lærer og elever. De ville se om det var en sammenheng mellom elevenes observerte interaksjoner i klasserommet og lærerens uttalte meninger om relasjonskvaliteten hun/han hadde til elevene. Etter 1 års undersøkelser hadde forskerne empiriske bevis som kunne indikere en sammenheng mellom elevers interaksjoner i klasserommet og lærerens relasjoner til elevene.

2.4.2 Kjennetegn på positive lærer-elev-relasjoner

Som tidligere nevnt er det lærerens ansvar å bygge positive relasjoner til elevene, og vedlikeholde dette, men hva er det som kjennetegner positive lærer-elev-relasjoner? Drugli (2012, s. 48) vektlegger støtte, omsorg, åpenhet, høy grad av nærhet, involvering og respekt partene imellom når en skal prøve å tilnærme seg et svar på dette. Videre påpeker hun at et annet kjennetegn på positive lærer-elev-relasjoner kan være at begge partene har forventninger og positive innstillinger til hverandre, og dermed vil samhandlingen i klasserommet skje relativt greit, samt at eventuelle misforståelser mellom partene lett kan bli ordnet opp. Postholm og Hoel (2013, s. 10) beskriver en positiv lærer-elev-relasjon som en hjørnestein i klasseledelse, og at den vanligvis bygges opp ved en gjensidighet mellom partene.

Ogden (2012, s. 30) viser til den personlige kvaliteten i kontakten mellom elevene og læreren, og hvordan læreren kommuniserer, når positive lærer-elev-relasjoner diskuteres.

Forskning viser også at uavhengig av kjønn og etnisitet gjør elever det bedre på skolen om de har positive relasjoner til lærerne sine (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004, s. 75). Videre ser man en tydelig sammenheng mellom gode lærer-elev-relasjoner av høy kvalitet og elevenes skoleprestasjoner på barneskolen (Rucinski, Brown & Downer, 2017, s. 2). Elevene yter bedre faglig når lærer-elev-relasjonen er god enn om relasjonen er dårlig (Furrer & Skinner, 2003, s. 149).

Andre kjennetegn på positive relasjoner er å ha overvekt av positive henvendelser og reaksjoner fra læreren til elevene. Støttende relasjoner fra læreren også er sterkt linket til barn og unges trivsel på skolen (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013, s. 154). Videre kan positive relasjoner som er preget av varme, god respons og emosjonelt støttene fra lærerens side være mye mer gunstig for elevenes skoleopplevelse enn om læreren kun fokuserer på faglige tilbakemeldinger (McNally & Slutsky, 2017, s. 509).

Drugli (2012, s. 49-51) fokuserer på to essensielle kjennetegn som inngår i positive lærer-elev-relasjoner, nemlig anerkjennelse og tillit. Den anerkjennende læreren er en som lytter og forstår elevene samt aksepterer og bekrefter de. Tillit er viktig i en relasjon, og har blitt beskrevet som selve limet i relasjonen, så det er viktig for læreren som er den voksne og profesjonelle at hun/han viser at en er tilstede for elevene sine, støtter dem, bryr seg om dem og viser at man er til å stole på. Tillit kan man ikke kreve av noen, man må gjøre seg fortjent til det. Gjennom et positivt samspill kan tillit vokse frem fordi partene erfarer at man kan stole på hverandre (Drugli, 2012, s. 51-52).

Gode elevrelasjoner kan ha svært mye å si for lærerens arbeid, og derfor er det viktig at det arbeides aktivt med det. Forskning viser at elever hører mer på og lærer mer av de lærerne de liker, respekterer og stoler på (Ogden, 2012, s. 30).

Hattie (2009, s. 128) hevder at positive lærer-elev-relasjoner kan være en avgjørende faktor for at læring kan finne sted. I slike positive relasjoner viser lærerne at de bryr seg om undervisningen til elevene sine, og dette innebærer blant annet at elevene får gode tilpassede faglige tilbakemeldinger og føler seg trygge i læringsmiljøet.

I tillegg bør en også stille seg spørsmålet om hvem det er som kan vurdere om kvaliteten på lærer-elev-relasjonene er god eller mindre god. Pianta (1999, s. 87-89) fokuserer på å få meninger om relasjonskvaliteten både fra elevenes eller lærerens ståsted gjennom strukturerte intervju som måleinstrument. Et annet alternativ kan være å la en tredjeperson ha observasjon i klasserommet for å vurdere relasjonskvaliteten selv om det er lettere å vurdere kvaliteten gjennom samtale enn observasjon.

2.4.3 Kjennetegn på negative lærer-elev-relasjoner

Det kan også være på sin plass å nevne noen kjennetegn på negative lærer-elev-relasjoner. Drugli (2012, s. 60) fokuserer på at man som lærer bør være i forkant av det negative samspillet som kan oppstå mellom lærer og elev, og om at med en gang man merker at elever blant annet kan trigge irritasjon og frustrasjon i seg selv så bør man reflektere over hva som foregår.

Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, s. 24) samt Pianta (2006, s. 693) hevder at de elevene som opplever å ha en dårlig relasjon til læreren sin viser en større tendens til å vise forskjellige former av forstyrrende problematferd enn de elevene som har en positiv relasjon til læreren. Videre beskriver Drugli (2012, s. 57-59) at negative lærer-elev-relasjoner ofte blir preget av et høyt konfliktnivå mellom partene, og at det ofte kan forkomme sinne og mistillit i relasjonen. Dette gjør igjen at partene mistrives og vil unngå å ha kontakt med hverandre. Eleven vil da ta lite kontakt med læreren i timene for å spørre etter hjelp for eksempel, og samtidig vil heller ikke læreren ta mye initiativ til å tilby eleven hjelp. Eleven vil også få alt for lite positive tilbakemeldinger og for lite anerkjennelse fra læreren.

Det kan bli et dårlig læringsmiljø, og Pianta, Hamre og Allen (2012, s. 373) forklarer at et kjennetegn på dårlige læringsmiljø kan være irritasjon i interaksjonen mellom lærer og elev, samt at et aspekt i et læringsmiljø er kvaliteten på lærer-elev-relasjonene.

Et annet kjennetegn på negative lærer-elev-relasjoner kan være at relasjonene kan hemme eller forstyrre elevenes forsøk på å takle skolekravene (Roorda, Koomen, Split, & Oort, 2011, s. 495), samt at dårlige relasjoner kan gjøre at elevene blir mindre mottakelige for læring (Ogden, 2012, s. 100).

Læreren vil også utøve mer kontroll over eleven i en dårlig lærer-elev-relasjon sammenlignet med en positiv relasjon. Hun/han vil gjerne heller kommandere eleven i stedet for å gi beskjeder på en høflig og vennlig måte. Årsaken til at dette skjer er fordi læreren har mistillit og negative forventninger til eleven (Drugli, 2012, s. 58). Hamre og Pianta (2001, s. 626) beskriver også at i negative lærer-elev-relasjoner vil læreren fokusere så mye på å kontrollere eleven at dette kan bli et hinder til å heller gjøre en innsats for å skape et positiv læringsmiljø. Videre hevder Hamre og Pianta (2006, s. 55) at selv kun én negativ lærer-elev-relasjon kan påvirke flere andre elever i klasserommet negativt.

I en negativ lærer-elev-relasjon kan læreren føle seg hjelpeløs siden uansett hva hun/han gjør vil ikke eleven samarbeide eller oppføre seg bedre. Sett fra elevens side vil

relasjonen til læreren utvikle seg ytterligere negativ. De negative lærer-elev-relasjonen har også vist seg til å være svært stabile over tid (Drugli, 2012, s. 59).

2.4.4 Relasjonsbygging

I stortingsmelding nr. 11 står det at det er en forutsetning at de som arbeider som lærere trenger, i likhet med flere andre yrkesgrupper, å ha en solid kompetanse innen flere områder for å utøve lærerrollen godt. Kompetansekravene blir påvirket av norsk og internasjonal skoleforskning samt krav og forventninger fra nasjonale styringsdokumenter. Det er summen av alle kompetansene som danner grunnmuren for å utøve lærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 15).

Damsgaard (2010, s. 50) vektlegger fem forskjellige kompetanser en lærer bør sammensatt inneha for å være profesjonell. Dette er fagkompetanse, didaktisk kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse, yrkesetisk kompetanse og sosial kompetanse. Drugli (2012, s. 46) fremhever også relasjonskompetanse som svært viktig, og hevder at fag- og relasjonskompetanse til sammen vil utgjøre lærerens yrkeskompetanse.

Relasjonskompetanse blir definert som: «Kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2005, s. 17). Dette er et vidt begrep som rommer mye og som skal inkluderes i lærerrollen. Så det er ikke tilstrekkelig som yrkesaktiv lærer å kun holde seg oppdatert faglig, en må også jobbe bevisst med samhandlingen til både sine kollegaer og ikke minst elevene. Spurkeland (2005, s. 143) hevder videre at relasjonsbyggingen kanskje er vår tids viktigste kompetanse. Hattie (2009, s. 118) påpeker at en må stille krav til lærernes relasjonsbyggingsferdigheter. Hun/han bør ha gode ferdigheter til å lytte til elevene, og kunne vise empati og være omsorgsfull.

Det er lærerens ansvar å skape gode relasjoner til elevene sine, og opprettholde relasjonene gjennom årene som går. Men naturlig nok vil det være forskjell fra lærer til lærer som person hvordan lærer-elev-relasjonene utvikler seg (Drugli, 2012, s. 37). Noen kan være mer bevisste på å bidra til relasjonsbygging mens andre igjen ikke fokuserer så mye på sin egen rolle i denne sammenhengen. I flere tilfeller kan læreren etablere gode og positive relasjoner til mange elever uten å legge så mye innsats i det rett og slett på grunn av «god match». Mens i andre tilfeller vil ikke alt «gå på skinner», og da er det i følge Drugli (2012, s. 37) lærerens ansvar å jobbe mot de gode relasjonene.

Siden lærer-elev-relasjonen er asymmetrisk (Nordahl, 2012, s. 34) vil det alltid være læreren som besitter mest makt både fordi hun/han er voksen og har lærerrollen. Når en skal bygge gode relasjoner til elevene er det derfor viktig å kommunisere til de på en måte som viser at det er nettopp læreren som har makten og kontrollen i klassen (Marzano, 2003, s. 64). Det at læreren gir gode beskjeder, samt gir positive bekreftelser på god elevinnsats, fremmer den positive lærer-elev-relasjonen (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden & Sørli, 2014, s. 125). Det handler om å svare elever på en vennlig måte, vise empati og ha sans for humor (Ogden, 2012, s. 30). I tillegg kan en god tommelregel være at hver skoledag bør inneholde minst én positiv opplevelse for elevene som de kan glede seg over og bli oppmuntret av (Ogden, 2015, s. 134).

Drugli (2012, s. 106-108) fokuserer på daglige strategier som kan være virksomme for å fremme positive lærer-elev-relasjoner. Eksempler på dette er å bruke navn på elevene når man henvender seg til de samtidig som man alltid er vennlig og høflig i kontakten med de. Læreren bør ha blikk-kontakt med eleven når hun/han snakker med vedkommende og stå noenlunde nært eleven, samt et klapp på skulderen når det passer seg kan være relasjonsbyggende. Det kan også være lurt å bruke personlige spørsmål og kommentarer til elevene. Da kan kontakten mellom lærer og elev forsterkes siden læreren viser ovenfor eleven at hun/han er interessert i og verdsetter eleven. Sist men ikke minst er det viktig å bruke humor. Barn og unge har lett for å le og ha det morsomt, og dette bør læreren dra nytte av, siden det kan danne en god ramme for å skape positive relasjoner.

Hamre og Pianta (2006, s. 54) vektlegger også at det kan være smart at læreren setter seg inn i elevens interesser og er påpasselig med å huske enkelte ting som eleven er opptatt av. Dette kan for eksempel være hvilket fotball-lag eleven liker, og så kan man senere ta dette opp igjen med eleven og spørre hvordan det gikk på siste kamp og lignende. Ved å vise elevene at man er interessert i hvem de er, og hva de er opptatt av og liker å gjøre på fritiden sin, kan dette virke relasjonsbyggende. Hamre og Pianta (2006, s. 54) fokuserer i tillegg på at læreren kan finne muligheter i undervisningen til å inkludere noe fra elevenes fritid. Om man klarer å få sammensmelte pensum med noe fra elevenes liv utenom skolen vil dette føles mer meningsfylt for de, samt relasjonsbyggende siden de føler at læreren virkelig er opptatt av de og bryr seg.

Raczynski og Horne (2015, s. 389-391) fremhever blant annet at læreren bør vise empati, varme og respekt for elevene for å kunne bygge gode relasjoner. Hun/han må vise at man bryr seg om alle elevene, også de som aktivt prøver å unngå å bli kjent med læreren. I tillegg er det også svært viktig at læreren er en god lytter, slik at elevene føler at de blir hørt.

Det å føle seg forstått av en annen person fremmer positive relasjoner. I følge Linder (2012, s. 29) er en person som viser empati noen som har innlevelse i opplevelsesverdenen til et annet menneske og føler med den andre personen. Dette er noe en bør ha for å være et ordentlig menneske, og særlig om man skal jobbe profesjonelt med barn og unge.

Videre kan det også være en god ide at elevene blir kjent med læreren. Ved å fortelle litt om seg selv og hvilke forventninger man har til elevene kan hjelpe på relasjonsbyggingen, ikke all kontakt med elevene bør handle om fag. Det kan også være lurt å sette av litt ekstra tid til enkelte utvalgte elever hver dag for en liten dialog for å styrke lærer-elev-relasjonen til disse, dette gjelder særlig de elevene man kan ha utfordringer med (Ogden, 2015, s. 134-135). Om det likevel skulle gå litt trått bør en også henvende seg til kollegaer for hjelp og gode råd til relasjonsbygging, men kollegaer bør også ta ansvar for å tilby hjelp om en ser en kollega som strever med å skape relasjoner til enkelte elever (Drugli, 2012, s. 46).

Som tidligere nevnt er det viktig å anerkjenne elevene. I følge Drugli (2012, s. 49) er anerkjennelse et svært viktig kjennetegn i positive lærer-elev-relasjoner, og byggingen av disse relasjonene. I en hver relasjon mellom to parter forutsettes det et likeverdig og gjensidig forhold dersom anerkjennelse skal finne sted. Lærer og elev er likeverdige subjekter i møtet med hverandre, og begge parter har samme rett på sin egen opplevelse av noe som har skjedd selv om de har ulike roller i skolesammenheng. Om lærer og elev har et gjensidig forhold vil begge ønske anerkjennelse av hverandre, og som profesjonell lærer er det viktig å være klar over sin betydning for elevenes selvforståelse. Gjennom hele skoleløpet er elevene i en kontinuerlig utviklingsprosess der egen selvoppfatning blant annet blir påvirket av responsen de får fra læreren. Linder (2012, s. 35) hevder at anerkjennelse er et ideal som man kan navigere etter, og dette krever motivasjon og oppmerksomhet på de behovene den andre personen har i tillegg til et personlig engasjement.

Elevene trenger å bli anerkjent fra sine sentrale voksenpersoner, noe en lærer svært ofte er for elevene, for å føle seg verdsatt som menneske og få en positiv selvforståelse. Om læreren anerkjenner elevene vil dette bidra til respekt, tillit og likeverd i lærer-elev-relasjonen, så det er viktig for læreren å blant annet være en god lytter, prøve å forstå eleven, og gi gode bekreftelser på hva elevene har gjort (Drugli, 2012, s. 49-50).

Ogden (2015, s. 152) viser til forskning som har kommet frem til at lærere lett blir gjennomskuet av elevene om lærerne kommer med påtatte anerkjennelser. Det er heller snakk om kvalitet enn kvantitet på tilbakemeldingene fra læreren. Pianta, Hamre og Allen (2012, s. 377) fokuserer nettopp på dette og hevder at det gir bedre effekt for elevers læring om læreren gir gode tilbakemeldinger om elevers arbeid i stedet for å kun si om svaret er rett eller galt.

Drugli (2012, s. 51) vektlegger også at en bør arbeide med å skape tillit siden dette også er et sentralt kjennetegn i positive lærer-elev-relasjoner. «Tillit er bærebjelken i alle relasjoner» (Spurkeland, 2005, s. 35). Den er avgjørende på hvordan kvaliteten på det relasjonelle forholdet er, og tillit kan defineres som tiltro til påliteligheten til et annet menneske (Linder, 2012, s. 52).

Drugli (2012, s. 52) påpeker videre at i relasjonen mellom lærer og elever er det læreren som har ansvaret for å legge til rette for at elevene skal få tillit til henne/han. Det er viktig at læreren er forutsigbar, imøtekommende, rettferdig, troverdig, forståelsesfull og lyttende ovenfor elevene sine. Læreren må i tillegg vise at hun/han bryr seg om elevene sine samtidig som en byr litt på seg selv som person slik at en kan bli bedre kjent med hverandre. På denne måten kan tilliten vokse frem samtidig som relasjonsbyggingen finner sted. Det kan være lurt i å investere tid til aktiviteter som ikke er knyttet direkte til faget, som turer for eksempel, for ytterlige muligheter til å bli bedre kjent med hverandre. Dette hevder også Linder (2012, s. 53) som legger til at tillit ikke er noe man kan forlange å få. Tillit er noe man gjør seg fortjent gjennom våre konkrete samspill med andre mennesker.

Men selv om tilliten er etablert mellom to mennesker er den ikke nødvendigvis stabil, den er i bevegelse og kan bli utsatt for prøvelser fra tid til annen. Mellommenneskelige påkjenninger kan føre til tillitsvekkelse og noen ganger tillitsbrudd (Spurkeland, 2005, s. 43). Det er derfor viktig at læreren prøver å ikke ta ting, som eventuelt kan skje, personlig, men heller være interessert i spørre seg selv hvorfor det ble slik det ble (Drugli, 2012, s. 51).

2.5 Arbeidsro

Å etablere og bevare arbeidsro er en hovedbekymring for lærere (Diehl & McFarland, 2012, s. 326), og fokus på arbeidsro er et viktig tema for skolen og lærere (Traynor, 2003, s. 586). Det er lærerens hovedansvar at elevene kan få arbeidsro og få jobbe i fred, og læreren trenger også ha en visst grad av kontroll i klasserommet for å få gjort jobben sin (Ogden, 2012, s. 11).

Men man trenger ikke å ha absolutt stillhet i klasserommet for å kalle det arbeidsro. Det viser seg at de mest suksessrike klasselederne særlig skiller seg fra de mindre suksessrike klasseledere med å fokusere på læringen i større grad enn å ha et støyfritt miljø (Wubbels, 2011, s. 124).

Arbeidet med klasseledelse, og kontroll over klassen og undervisningstimene for å skape arbeidsro, må starte fra elevenes første skoledag hvert skoleår. Førsteintrykket man gir

til elevene for hvordan klasseledelsen oppleves for de kan sette standarden for hvordan man ønsker og forventer å ha det i klassen resten av skoleåret (Marzano, 2003, s. 102; Ogden, 2015, s. 135).

2.5.1 Å være proaktiv og reaktiv

Som lærer vet man at i løpet av en skoledag mest sannsynlig vil kunne til å komme i flere situasjoner der man kan få problemer knyttet til arbeidsro i klassen. Dette betyr at man bør planlegge for å unngå slike situasjoner unødig. Læreren bør være i forkant og iverksette eventuelle tiltak som kan holde bråk og uro på et minimumsnivå. Dette blir kalt proaktiv klasseledelse, og forskning viser også at det er lettere å forebygge bråk og uro enn å stoppe det (Ogden, 2015, s. 144-145). Læreren planlegging og forberedelser i forkant av undervisningen kan også bli sett på som strategisk ledelse (Nordahl, 2012, s. 34).

Klasseledelsen bør i størst mulig grad handle om bruk av proaktive strategier som kan fremme ro og positiv atferd hos elevene blant annet, men samtidig bør læreren likevel også kunne beherske gode reaktive strategier som kan stoppe negativ elevatferd og uro raskt (Drugli, 2012, s. 36).

La oss først se på proaktive handlinger en lærer kan gjøre for å etablere og bevare arbeidsroen. Viktige faktorer kan blant annet være at læreren er kjent i undervisningsrommet, og at klasserommet har blitt organisert/møblert slik at læreren kan utøve god klasseledelse (Marzano, 2003, s. 94; Bettenhausen, 1998, s. 182; Babkie, 2006, s. 184). Det kan også være lurt å la de mest urolige elevene sitte fremst foran kateteret (Bettenhausen, 1998, s. 182). Elevene bør også sitte slik til at det er enkelt å organisere gruppearbeid uten å måtte endre så mye på den opprinnelige plasseringen (Marzano, 2003, s. 94). Mulighetene for hvordan klasserommet bør organiseres er mange og blir avhengig av aktivitetene som skal foregå, men noen standardoppskrift på hvordan det bør innredes og utformes finnes ikke (Ogden, 2015, s. 133).

Når man skal plassere elevene i klasserommet er det ikke bare dynamikken mellom elevene som gjør seg gjeldene hvor de skal sitte. Læreren må også se alle elevene, og alle elevene bør ha like gode muligheter til å se alt som skjer fremme på tavla. Samtidig bør det være nok plass mellom pultplasseringene slik at læreren lett kan bevege seg frem og tilbake i klasserommet. Videre nevner Bettenhausen (1998, s. 182) at det kan være lurt at læreren ikke

kun går faste forutsigbare runder rundt i klasserommet men heller i uforutsigbare mønstre slik at elevene ikke kjenner igjen lærerens rutiner. Dette kan forebygge at uro oppstår.

Det finnes også andre proaktive faktorer som spiller inn i selve klasserommet foruten hvordan elevene blir plassert. Materiell som blir brukt hyppig bør plasseres slik at det er lett tilgjengelig både for lærer og elever (Ogden, 2015, s. 133). Da kan læreren få mer tid til å undervise siden hun/han ikke trenger å lete etter materiell som man trenger i undervisningstimen (Babkie, 2006, s. 185).

Å være proaktiv handler også om å være faglig i forkant av undervisningen, og det er en rekke grep en kan ta. Babkie (2006, s. 185-186) vektlegger at en må se på elevenes behov og hvordan de responderer når en skal bestemme tempoet i undervisningen. Planleggingen av hvor lang tid det er fornuftig å bruke på et undervisningsopplegg blir dermed avhengig av hvor godt læreren kjenner elevene sine. Læreren bør også på forhånd forsikre seg om at det som skal læres bort blir meningsfullt for elevene, og at lærestoffet er tilpasset elevenes nivå. Dette kan redusere problematferd siden det viser seg at elever som er faglig aktivt engasjert som oftest ikke holder på med noe annet de ikke har lov til å gjøre. I følge Opplæringslova (1998, § 1-3) skal også opplæringen tilpasses både forutsetningene og evnene til hver enkelt elev.

Berg (2012, s. 178) påpeker at lærer-elev-relasjoner er en viktig faktor i forhold til tilpasset opplæring, og Nordahl (2012c, s. 6) hevder at om man klarer å gi en god tilpasset undervisning kan atferdsproblemer blant elever påvirkes i positiv retning. Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005, s. 121-122) vektlegger blant annet proaktiv klasseledelse kombinert med differensierte arbeidsoppgaver utfra individuelle behov og ferdigheter for å forebygge problematferd blant elever.

Ulleberg og Christensen (2013, s. 48) fokuserer i tillegg på det faktum at en også kan rette oppmerksomheten mot både elevens og lærerens relasjon til faget. På denne måten kan en også få en bedre elevsentrert undervisning, og læreren kan gi en bedre tilpasset opplæring til elevene. I følge Furrer og Skinner (2003, s. 149) yter elevene også bedre faglig når lærer-elev-relasjonen er god enn om relasjonen er dårlig siden de kjenner hverandre bedre.

Når læreren skal planlegge gruppeaktiviteter blir det også viktig å tenke gjennom gruppedynamikken i hver enkelt klasse. Tenk for eksempel på hvem som er klassens ledere. Når man er klar over dette kan en forhindre potensielle problem som kan oppstå når en skal ha elever i gruppeundervisning, og dette kan bidra til et bedre klassemiljø for alle elevene (Babkie 2006, s. 185-186).

En gjennomgående viktig faktor med proaktiv ledelse er at læreren skal reagere med et lavest mulig tiltaksnivå. For å bevare arbeidsro vil læreren kun kommunisere med elevene med korte beskjeder, og gjerne små signaler gjennom øyekontakt, et lite signal med pekefingeren eller en bevegelse med hodet (Marzano, 2003, s. 35).

At elevene ikke alltid hører på læreren sin og ikke gjør som de får beskjed om er mer normalt enn unormalt, og en slik atferd kan til tider skape uro. Fra lærerens side kan det ofte være en god strategi å vektlegge mer tilbakemeldinger på positiv atferd enn den negative, og da kan den negative atferden blant elevgruppen noen ganger forsvinne av seg selv. Det kan også være virksomt å heller beskrive helt konkret den atferden man ønsker elevene skal vise i stedet kun å kommentere den negative atferden (Drugli, 2012, s. 105).

En annen side ved klasseledelse er hvordan læreren håndterer uro og problemsituasjoner som allerede har oppstått, altså hvordan læreren handler reaktivt. Dette blir også kalt situasjonsbestemt klasseledelse der det for læreren handler om å gjøre det rette der og da omtrent uten å tenke seg om (Nordahl, 2012, s. 35). Hva som er rett og galt å gjøre vil være preget av den enkeltes lærers erfaring, elevens alder, modenhet og forutsetninger. Dermed vil den situasjonsbestemte klasseledelsen variere fra klasse til klasse og ut fra hvilket lærestoff det arbeides med.

Skulle det skje situasjoner der elever begynner å bli urolige bør læreren først prøve å refokusere på det faglige ved å eksempelvis spørre elevene om det er noe de ikke forstår, eller om de er ferdige med oppgavene sine. Læreren bør prøve å unngå eskalering av uroen og formidle lavt og privat korte korreksjoner til den aktuelle eleven, og dermed da forhindre at andre elever starter opp med samme sak (Ogden, 2015, s. 145). Det er viktig å ikke henge ut elever foran klassen, unngå å være sarkastisk og bruke et passelig og vennlig språk. Det gjelder å vise respekt ovenfor elevene. På denne måten kan en også få respekt tilbake fra elevene (Babkie, 2006, s. 187).

2.5.2 Faktorene regler, rutiner og struktur innen arbeidsro

For å etablere og opprettholde arbeidsro i undervisningstimene bør det arbeides med regler, rutiner og struktur siden disse faktorene kan påvirke arbeidsroen. Ogden (2012, s. 40-41) beskriver regler og rutiner som hva elever kan og ikke kan gjøre i timene, eller i bestemte situasjoner som vanligvis rutinemessig gjentar seg i skolehverdagen. Regler og rutiner dreier seg dermed om de forholdene som kan føre til bråk og uro, og disse faktorene kan forebygge

slike forhold når de fungerer. Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, s. 49) mener det skapes et læringsklima hvor læringsaktivitetene får dominere hvis reglene følges opp.

Nordahl (2012, s. 47) hevder videre at struktur er en avgjørende del av ledelsen til lærere og at manglende struktur ofte kan være en årsak til uro i undervisningen. I sin definisjon av klasseledelse har Nordahl (2012b, s. 5) også valgt å inkludere faktorene regler, rutiner og struktur som en viktig arbeidsoppgave for læreren. Så ut fra dette kan man derav tolke dette at arbeid med regler, rutiner og struktur er viktig for arbeidsroen i undervisningen og i klasserommet generelt.

Allerede fra første dag på skolen må reglene og rutinene for elevene begynne å arbeides inn fordi dette er med på å sette standarden for hvordan klasseledelsen oppleves for elevene (Marzano, 2003, s. 102; Ogden, 2015, s. 135). Elevene trenger retningslinjer for hva som er tillatt å gjøre i timene og hva som ikke er tillatt, og her kommer reglene inn som forteller dem nettopp det. Reglene dreier seg stort sett om forhold som kan skape uro i klassen, og det er viktig at det er få og konkrete regler som gjelder slik at elevene forstår dem. Læreren bør også i plenum diskutere med elevene om hva reglene innebærer, og komme til enighet med de om hvilken tid reglene gjelder og eventuelt ikke gjelder, for å unngå unødige konflikter. Det kan også være effektivt å henge opp en plakat på en godt synlig plass i klasserommet der de avtalte reglene er skrevet opp (Ogden, 2012, s. 40-41). Marzano (2003, s. 41) påpeker også at jo bedre man kjenner elevene, og at relasjonen til de er god, så vil elevene i større grad akseptere reglene og rutinene man skal innarbeide. Dette vil også kunne påvirke arbeidsroen positivt.

Marzano (2003, s. 108) påpeker videre at det er viktig at regler skal gjelde uansett hvor man befinner seg på skolen, ikke bare i klasserommet. Det er også viktig å gjennomgå reglene med en positiv holdning. Fortell heller elevene hva de har lov til å gjøre innenfor forventet akseptabel oppførsel i stedet for hva de ikke har lov til å gjøre. Dermed fokuserer læreren på ros i stedet for straff (Babkie, 2006, s. 184). Et annet godt tips kan være å oppmuntre elevene til å støtte hverandre i å følge klassereglene (Bettenhausen, 1998, s. 182).

I likhet med at det er mest effektivt med å sette standarden på hvordan klasserommet skal organiseres helt i begynnelsen av skoleåret, er også innkjøring av reglene i oppstarten et prekært tidspunkt å gjøre det på. Reglene bør øves inn og repeteres på tilsvarende måte som annet undervisningsstoff i begynnelsen slik at alle elevene får sette seg inn i de (Ogden, 2012, s. 40; Ogden, 2015, s. 137), men i tillegg bør det oppmuntres til å følge reglene gjennom hele skoleåret (Nordahl, 2012, s. 53). Det er et viktig arbeid å få integrert reglene inn i det daglige arbeidet slik at en kan unngå at de bare blir noen punkt som er oppslått på veggen (Bergkastet,

Dahl & Hansen, 2009, s. 66). Ved skoleoppstart innfører gode klasseledere gradvis de nødvendige regler og rutiner uten å overbelaste elevene med instruksjoner (Wubbels, 2011, s. 124).

Regler har også en annen side med seg; de bør håndheves for å være virksomme. Her har læreren ansvaret for at regelbrudd blir oppfulgt, samt at elevene på forhånd er klar over konsekvensene det følger med seg. Ofte kan det også være hensiktsmessig at alle lærerne på skolen praktiserer en felles regelhåndtering (Nordahl, 2012, s. 53-54; Ogden, 2012, s. 41). På den måten kan elevene få mulighet til å forstå at de ikke blir behandlet ulikt fra lærer til lærer. Elevene vil samtidig også føle trygghet og forutsigbarhet. Nordahl (2012c, s. 25) hevder i tillegg at uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse bidrar til problematferd i skolen.

Gode rutiner kan også bidra til økt trygghet for elevene. Fra lærerens ståsted betyr det at en bør prøve å holde enkelte rammer i undervisningen like og forutsigbare hver gang. Dette kan være at man formidler elevene om hva som skal skje i timen, hvilke mål som er satt, hvilke aktiviteter og arbeidsformer man skal jobbe med, og hvilket undervisningsstoff man skal gjennomgå (Nordahl, 2012, s. 49).

Læreren bør også arbeide inn gode rutiner for hvordan elevene skal oppføre seg på skolen. Rutiner er en beskrivelse på hva elevene skal gjøre i bestemte aktiviteter eller situasjoner som rutinemessig gjentar seg i hverdagen på skolen. Hvordan elevene skal oppføre seg om det kommer andre personer inn i timen og hvordan materiell skal hentes og deles ut er eksempler på rutiner som bør jobbes inn (Ogden, 2015, s. 138; Marzano, 2003, s. 26). På samme måte som man jobber inn regler så er skolestart det beste tidspunktet å starte innlæringsarbeidet av rutinene på.

En annen faktor som er en helt avgjørende del av lærerens ledelse er struktur i undervisningen. Mangel på struktur er ofte grunnen til at uro oppstår i undervisningen som igjen vil påvirke læringsutbyttet til elevene i negativ forstand. Praktiske eksempler på struktur i undervisningen er blant annet oppstart av timene og overganger mellom aktiviteter (Nordahl, 2012, s. 47). Når lærerne skifter mellom aktiviteter vil også forventningene og rutinene i klassens samspill endre seg, og dette kan skape utfordringer med å opprettholde arbeidsroen (Diehl & McFarland, 2012, s. 327).

2.6 Musikkfagets egenart

I dagens samfunn har alle et forhold til musikk, uavhengig hvilken aldersgruppe man tilhører. Musikk vil også oppleves ulikt, og ha ulik betydning for hver enkelt av oss, siden musikk kan ha mange forskjellige funksjoner utfra hvilken sammenheng man bruker den i. Musikken kan uttrykke og formidle stemninger, tanker og følelser, og er en kilde til mellommenneskelig forståelse. Formålet er at musikkfaget både skal være et allmenndannende kunstfag og et skapende fag. Innad disse to bestemmelsene skal elevene blant annet kunne oppleve, reflektere over og ta del i musikalske uttrykk, samt bli gitt et grunnlag til å bli musikalsk kreative og skapende i følge formål i læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1).

Musikkfaget i grunnskolen 1.-10.trinn har tre hovedområder; musisere, komponere og lytte. Med unntak av lytting har hovedområdene musisere og komponere mye fokus på elevenes praktiske arbeid med blant annet utprøving og øving på ulike instrumenter, fremføring av sang, dansing og det å skape egne musikalske uttrykk og bevegelser (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Men selv om faget har høyere praktisk karakter enn andre skolefag skal faget « (...) ikke være pustehull for å gjøre skolen mindre teoretisk for elevene» i følge stortingsmelding nr. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 48). Læreren må bevisstgjøre elevene læringsmålet for hver time slik at de på lik linje med andre fag kan forstå hvorfor man driver på med de aktivitetene man gjør i musikkfaget.

Siden musikkfaget primært fokuserer på produksjon, tolkning og analysing av musikk samt notelære gir dette ekstra utfordringer til læreren sammenlignet med andre fag (Byo & Sims, 2015, s. 221). Elevene må både jobbe med teori og øve på instrument eller sang, og ikke alle elevene har tilstrekkelige ferdigheter eller kunnskap til å arbeide, eller øve, på egenhånd eller i små grupper. Det er da et stort potensiale for at støynivået kan bli høyt og at læringsmiljøet kan bli litt kaotisk. Et særpreg hos musikk lærerne på barneskolen er gjerne også at de underviser mange forskjellige klasser i musikk i løpet av uken. Siden de da ikke er inntil disse klassene mer enn 1 til 2 timer i uken får de ikke nok tid til hver enkelt klasse til å arbeide inn gode rutiner på hvordan oppførselen på musikkrommet skal være. De får da større utfordringer med å holde kontroll og implementere god klasseledelse til hver enkelt klasse i forhold til de lærerne som underviser samme elever flere timer gjennom uken da disse igjen har mer tid til dette arbeidet i lag med elevene (Byo & Sims, 2015, s. 221-222).

2.6.1 Lærer-elev-relasjoner i musikkfaget

I følge Kunnskapsløftet er noen av formålene med musikkundervisningen i grunnskolen å utvikle elevenes kreative og skapende evner, samt å ta del i musikalske uttrykk. Videre i formålsbeskrivelsen nevnes det at musikken tar opp i seg følelser av det å være menneske og at faget kan medvirke til å gi en positiv identitetsdanning til elevene i tillegg til medmenneskelig forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1).

At elevene skal utvikle evnene sine i musikkfaget kan innebære at elevene må vise en del av sine personlige sider til blant annet læreren. Etter endt 7. trinn i musikk er det særlig to ulike kompetansemål som spesifikt vektlegger elevenes individualitet. Disse to finner man under punktene musisere og komponere som sier at eleven skal kunne: «delta i framføring med sang, spill og dans der egenkomponert musikk og dans inngår» og «uttrykke egne ideer, tanker og følelser gjennom bevegelse og dans» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 8). Som lærer kan disse målene tolkes i retning av elevene her må uttrykke sin personlige side, og at om man kjenner elevene godt kan man lettere hjelpe de med egne ideer knyttet til disse kompetansemålene. Rucinski, Brown og Downer (2017, s. 2) hevder at man kan se en tydelig sammenheng mellom gode lærer-elev-relasjoner av høy kvalitet og elevenes skoleprestasjoner på barneskolen.

Dårlige lærer-elev-relasjoner kan på sin side føre til at elevene ikke får denne muligheten. Dermed kan de kanskje ikke klare å oppnå mestring av kompetansemålene, og muligens også få negative kommentarer fra læreren i tillegg. Fossum (2013, s. 162) hevder at negativ respons fra lærerens side om elevens innsats også kan være avgjørende for elevens musikalske selvbylde i fremtiden.

Musikkfaget kan også gi læreren andre muligheter til positiv relasjonsbygging til elevene i forhold til andre fag. Hamre og Pianta (2006, s. 54) viser til et godt tips som kan fremme positiv relasjonsbygging til elevene, og selv om dette tipset kan gjelde alle fag i skolen brukes det her som et eksempel som kan gjøre seg gjeldene i musikkfaget; sett deg inn i hva elevene driver med på fritiden og bruk dette i skolesammenheng senere. I dette eksempelet kan dette gjøre seg gjeldende særlig for de elevene som driver på med musikk i fritiden, enten de spiller et instrument (eller flere) på kulturskolen eller i korps, eller at elev(ene) synger i kor. Her kan læreren for eksempel la disse elevene vise frem instrumentene sine, eller fremføre et musikkstykke for medelevene om de vil. Dette trenger nødvendigvis ikke kun å gjelde de elevene som spiller eller synger. Om noen er aktiv med dans, eller holder på med musikk på en annen måte i fritiden, DJ for eksempel, kan det være en kjekk

opplevelse for elevene å vise frem hva de holder på med utenom skolen. Dermed kan lærer-elev-relasjonen styrkes.

Ogden (2015, s. 152) fokuserer også på at elevene setter mer pris på å få positive tilbakemeldinger fra de lærerne de liker eller har respekt for, samt at anerkjennelsen som læreren gir også viser seg å ha mer effekt om elevene er opptatt av å gjøre det bra i faget.

2.6.2 Arbeidsro i musikkfaget

I likhet med de andre fagene en har på skolen er man også avhengig av arbeidsro i musikkfaget, og som nevnt tidligere bør man også i dette faget arbeide inn faktorene regler, rutiner og struktur for å ha arbeidsro.

Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, s. 17) hevder at god arbeidsro i timene kan variere ut fra hvilken aktivitet en holder på med og hva som er målet med timen. Så om målet med timen for eksempel er samspill, rytmeleker eller dans vil elevene ha behov for å bevege seg og lage lyd.

I og med musikkfaget har en særlig praktisk karakter kan dette føre til mange flere ulike aktiviteter som ikke innebærer at elevene kun sitter ved pultene sine med bøker. I stortingsmelding nr. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 48) finner man følgende: «I sang og musikk får elevene prøve ulike instrumenter (...)». Instrumenter som elevene får prøve er ofte gitar, ukulele, piano og diverse rytmeinstrumenter. Dette kan være kilder til uro særlig om noen elever kanskje ikke er så interessert i å lære seg å spille men helst kun vil lage mest mulig lyd ut av instrumentet. Dermed kan det være en god ide å lage et eget sett med regler for hva som er lov og ikke lov på musikkrommet for eksempel. Ogden (2012, s. 40) hevder at når regler fungerer godt så kan dette forebygge uro.

Rutiner er det som skjer rutinemessig for elevene som eksempelvis hvordan man skal entre klasserommet og hvordan man forlater det (Ogden, 2015, s. 138), og med tanke på det som skjer i musikkrommet så bør også dette være preget av rutine. Dette kan for eksempel være at det er en fast og innarbeidet prosedyre på hvordan en skal hente seg et instrument og hvordan en skal oppføre seg når man skal spille på dette i lag med andre elever.

Struktur er i følge Nordahl (2012, s. 47) en forutsetning for at læreren kan få mulighetene til å få undervist faget sitt, og eksempler på struktur er at man som lærer starter og slutter timen likt, forteller om hva som er målet i timen, hva elevene skal jobbe med i timen og når en skal gjøre eventuelle aktivitetsskifter.

Sett fra musikkundervisningens perspektiv kan det være lurt å arbeide inn dette, og på forhånd prøve beregne tidsbruken en har på de ulike praktiske aktivitetene mest mulig blant annet, slik at strukturen i timene blir mest mulig like og at en rekker å avslutte timene på samme måte hver gang. Dette gir også forutsigbarhet i undervisningen, og Nordahl (2012, s. 49) vektlegger forutsigbarhet som en stor fordel for undervisningen. Forutsigbarhet kan bidra til trygghet for elevene, og elevene forventer lærere som formidler trygghet i undervisningen.

Det er heller ikke alltid musikkundervisningen finner sted på selve klasserommet. La meg som lærer ta et eksempel som ofte kan gjøre seg gjeldene ved semesteravslutninger der man skal opptre med fellesnummer. I Kunnskapsløftet under musikkfagets hovedområde musisere fokuseres det på at elevene både skal fremføre musikk og danse, og et av kompetansemålene etter endt 7. trinn er blant annet at elevene skal kunne «delta i framføring med sang, spill og dans der egenkomponert musikk og dans inngår» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 8). Av praktiske hensyn blir ofte klasserommene for små til å innøve slike fellesframføringer, og ikke sjeldent er det flere klasser som øver på dette samtidig når det nærmer seg forstillinger med foreldre som publikum. Det er gjerne i slike settinger det kan oppstå uro i musikktimene da elevene er på andre arenaer enn det de er vant til. Ogden (2015, s. 146) viser blant annet til lærerens overblikk og tilsyn i klasserommet, også kalt monitorering, og vektlegger denne læreroppmærksomheten som effektiv for å holde på arbeidsroen. Når elevene vet at læreren har konstant overblikk i klasserommet uansett hvor hun/han befinner seg, er det mindre sannsynlighet for at uro kan oppstå fordi læreren er raskt ute med å ordne opp i opptrappende situasjoner. Dette blir da svært viktig å prøve å opprettholde også utenfor klasserommet, på andre arenaer som gymsalen for eksempel, om elevene har musikkundervisning der.

Videre fokuserer Ogden (2015, s. 148) på selve overgangene mellom en aktivitet til en annen, eller når elevene skal forflytte seg fra klasserommet til en annen plass. I slike situasjoner gir dyktige klasseledere elevene alle nødvendige instruksjoner før de får beskjed om å bytte undervisningsarena. Denne måten kan hjelpe til med å holde mer på arbeidsroen i klassen enn om en først sier at elevene skal bytte klasserom og deretter instruksjoner. Da blir elevene gjerne mer opptatt av å forlate klasserommet enn å høre etter på hva lærerens videre instruksjoner. I følge Ogden (2015, s. 149) viser forskningen at sistnevnte eksempel ofte forbindes med mindre erfarne klasseledere, og med hensyn på musikkfagets til dels hyppige aktivitetsskift og rombytter kan dette være viktig å vektlegge i klasseledelsesarbeidet.

3 Metode

Dette kapitlet i masteroppgaven tar for seg hvilke metodiske valg jeg har gjort. Først beskriver jeg hvilken forskningsmetode jeg brukte for anskaffe meg datagrunnlag, samt argumenter for hvorfor jeg har valgt denne metoden. Videre beskriver jeg prosessene rundt et intervju, hvordan dataene ble analysert, og hvordan de ble kvalitetssikret med tanke på reliabiliteten og validiteten. Til slutt i kapitlet blir de forskningsetiske vurderingene til de ulike sidene til dette forskningsprosjektet gjennomgått.

Det er på sin plass å først tilnærme seg en beskrivelse om hva forskningsmetode er. Kleven (2014, s. 16) har kommet frem til to intuitive «definisjoner» av begrepet forskningsmetode. Begge «definisjonene» beskriver forskningsmetode som en fremgangsmåte man bruker, men årsaken er forskjellig. Det ene alternativet er at vi ønsker å få svar på spørsmålene vi har stilt oss eller få de belyst, mens det andre alternativet er å få kunnskap.

Ut fra problemstillingen til denne masteroppgaven ønsket jeg å få belyst noen musikk læreres subjektive erfaringer om klasseledelsesarbeid på mellomtrinnet knyttet til lærer-elev-relasjoner og arbeidsro. I følge Brinkmann og Tanggaard (2015, s. 13) baserer kvalitativ forskningsmetode seg på hvordan noe gjøres og oppleves, og er opptatt av å tolke eller forstå blant annet læring og motivasjon. Intervju er et godt eksempel på kvalitativ forskningsmetode.

Dermed valgte jeg kvalitativ forskningsmetode, henholdsvis semi-strukturelle intervju, for å få svar på problemstillingen til denne masteroppgaven.

3.1 Kvalitativ forskning

Før jeg går videre ønsker jeg å utbrodere litt hva kvalitativ forskning og kvalitative metoder er. Samfunnsvitenskapen har i dag mange forskjellige metoder og metodologiske begreper, og en kan nærmest kalle kvalitativ forskning et samlebegrep i forståelsen av alle disse begrepene (Hammersley, 2015, s. 551). Det finnes heller ikke én allment akseptert definisjon av hva kvalitativ forskning og kvalitative forskningsmetoder faktisk er (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13).

Den mest vanlige og grunnleggende betydningen av kvalitativ forskning er den forskningen som samler inn data via intervju eller tekst via observasjoner (Hammersley, 2015, s. 552). Nærhet mellom forsker og forsøkspersonene blir ofte prioritert, og siden datainnsamlings situasjonen gjerne ikke er bundet til en fast struktur, som eksempelvis

spørreskjema, kan forskeren få avdekt informasjon og få en kunnskapsdybde som kanskje ikke ville vært mulig å skaffe med andre metoder (Kleven, 2014, s. 19).

3.2 Kvalitativt intervju som metode

Jeg valgte å bruke kvalitativt intervju med fenomenologien som innfallsvinkel fordi jeg ønsket å sette meg inn i informantenes livsverden, og prøve å forstå deres erfaringer og opplevelser. Kvale og Brinkmann (2009, s. 48) forklarer livsverden som den verdenen slik vi møter den i dagliglivet uavhengig og forut for alle forklaringer. Intervjueren kan samle inn informasjon om ulike sider av denne livsverdenen der både åpne og nyanserte beskrivelser kan fremkomme. Postholm (2010, s. 43) hevder videre at intervju vanligvis er den eneste strategien å bruke når en skal samle inn data som videre kan brukes ved fenomenologiske studier.

Fenomenologi er læren om det som kommer til syne eller fremtrer for bevisstheten (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 217). I en generell ikke-filosofisk forstand har en fenomenologisk tilnærming vært utbredt i den kvalitative forskningen, og da blir fenomenologien mer et begrep som vektlegger interessen for å forstå sosiale fenomener og beskrive verden som den oppleves av informantene ut fra aktørenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45).

Om man så ser på det kvalitative forskningsintervjuet fra et perspektiv inspirert av fenomenologien så kan man bruke semistrukturerte livsverdensintervju når en skal forsøke å forstå dagligdagse temaer ut fra informantenes egne perspektiver. Intervjuets hensikt er ikke å innhente generelle meninger men heller få spesifikke beskrivelser av situasjoner og hendelsesforløp. Man er på søken etter å forstå viktige og sentrale temaer i livsverdenen til personen som bli intervjuet. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47-49).

Som tidligere nevnt valgte jeg å bruke semistrukturerte intervju for å samle inn data. Semistrukturerte intervju følger en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, men man kan bevege seg fram og tilbake i rekkefølgen på spørsmål og temaer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Jeg stilte informantene åpne spørsmål, og prøvde å følge Aase og Fossåskaret (2014, s. 124) som anbefaler at kvalitativ intervjuing bør legges opp til åpne samtaler innen temaene i stedet for kun lukkede spørsmål. Forskeren bør også kunne gi av seg selv i samtalen og bidra en del med det en selv kan om temaene inn i intervjuet. Kleven (2014, s. 19) hevder videre at i en intervjusituasjon kan forskeren ofte selv bli et viktig

instrument for å samle inn data da hun/han kan bruke sin egen faglige bakgrunnskunnskap i datainnsamlingen. I mitt forskningsprosjekt ble det dermed viktig at jeg var bevisst på akkurat dette siden jeg har både positive og noen negative erfaringer med å være musikk lærer. Det var viktig å ikke styre samtalen, men heller være åpen og vise bevisst naivitet, med hensyn på reliabiliteten til dataene (se 3.4.1). Kvale og Brinkmann (2009, s. 50) forklarer bevisst naivitet med at intervjueren er åpen for nye og uventede fenomener samtidig som hun/han er kritisk for sine egne hypoteser og forutsetninger under selve intervjuet.

3.2.1 Utforming av intervjuguiden

Før jeg kunne starte opp intervjuene måtte jeg lese meg opp på aktuell forskning og teori på de temaene jeg ville undersøke slik at jeg fikk utarbeide en god intervjuguide. Dette påpeker også Kvale og Brinkmann (2009, s. 122) som mener at jo bedre en har forberedt intervjuet, og kunnskap om temaet, jo bedre kunnskapskvalitet vil en sitte igjen men etter det er utført. Siden forskningsintervjuet har en åpen struktur medfører dette både fordeler og ulemper ved intervjuundersøkelsen, og det finnes heller ikke noen regler eller standardprosedyrer på hvordan man utfører en intervjuundersøkelse. Kvale og Brinkmann (2009, s. 36) hevder at intervjuet, og dets kvalitet, er avhengig av de praktiske ferdighetene til intervjueren. Dermed blir det viktig for intervjueren å tenke gjennom formålet med undersøkelsen før en starter opp med selve intervjuarbeidet og hvordan man selv oppfatter emnet som skal undersøkes.

For å stille relevante spørsmål må man ha god bakgrunnskunnskap om de aktuelle emnene lærer-elev-relasjoner, relasjonsbygging og arbeidsro som knyttes opp til klasseledelsesarbeid. I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 122) bør en ha en begrepsmessig og teoretisk forståelse for emnet slik at en kan integrere denne forståelsen med den nye kunnskapen en genererer ut fra intervjuene. Dette innebar for undertegnede å lese seg mest mulig opp på aktuell teori og forskning, og trekke ut det som man vurderte som relevant.

Med hensyn på kvalitative intervju form utarbeidet jeg en intervjuguide (se vedlegg nr. 2) med åpne spørsmål for de to hovedtemaene til dette forskningsprosjektet; lærer-elev-relasjoner og etablering og opprettholdelse av arbeidsro i musikkundervisningen på mellomtrinnet. Hovedvekten av spørsmålene i intervjuguiden baserte seg på teori og forskning fra Ogden (2012 og 2015), Nordahl (2012), Bamrind (1966), Hamre og Pianta (2006), Marzano (2003) og Drugli (2012). I tillegg påvirket også egne erfaringer som

musikklærer utformingen av spørsmålene. Samlet sett ga dette meg et godt grunnlag for å stille relevante spørsmål som kunne besvare problemstillingen til denne masteroppgaven.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 49-40) påpeker graden av spesifisitet. I stedet for å søke etter generelle meninger bør intervjueren heller tilstrebe seg å innhente beskrivelser av spesifikke handlinger og situasjoner intervjupersonen har opplevd.

Jeg ønsket å få mest mulig beskrivende uttalelser og meninger fra informantenes livsverden, så i tillegg til de åpne spørsmålene hadde jeg også nedskrevne oppfølgingsspørsmål som jeg kunne bruke. Da hadde jeg muligheten til å spørre om enkelte detaljer eller situasjoner informantene hadde opplevd med tanke på spesifisiteten. En annen grunn til at jeg hadde laget en del oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden var for å holde intervjuet fokusert på temaene, og samtidig ha muligheten til å stille disse oppfølgingsspørsmålene som små veiledere raskt om informantene ikke helt forstod spørsmålet om det var for åpent.

Jeg utformet også et samtykkeerklæringskjema som skulle bli delt ut, samt meldte inn forskningsprosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata AS), se vedlegg nr. 3. Dette beskrives mer utfyllende under punktet om forskningsetiske vurderinger.

I ettertid av intervjuene, og i løpet av prosessen med analyse og drøfting av funnene, valgte jeg å komprimere problemstillingen noe. (Se vedlegg nr.1 og 2 for den opprinnelige).

3.2.2 Informantutvalg

I dette masterarbeidet ønsket jeg å undersøke erfaringene til musikklærere på mellomtrinnet angående klasseledelsesarbeid knyttet til lærer-elev-relasjoner og etablering og opprettholdelse av arbeidsro. Det er mange barneskoler i Norge og derav er det nok mange som jobber som musikklærere. Jeg ville prøve å forsikre meg at jeg valgte informanter som kunne være representative for musikklærerne i Norge, og dermed holdt det ikke å velge de «første og beste» informantene som arbeidet som musikklærere uten å sette noen bakgrunnskriterier for dem.

Lund og Haugen (2006, s. 31) hevder at det utvalget av pårørende som velges til å være med i en undersøkelse må velges slik at resultatene kan generaliseres tilbake til de pårørende som omfattes i problemstillingen, og dette må være med best mulig validitet/sikkerhet. Generaliseringens sikkerhet kalles ytre validitet (mer om validitet i punkt 3.4.2). Dermed er utvelgelsen av informantene en viktig avgjørelse der ytre validitet er et

relevant kriterium. Jeg valgte informanter som hadde kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til problemstillingen til masteroppgaven, så utvalget mitt av informanter var dermed det Thagaard (2013, s. 60) hevder er strategiske utvalg.

Jeg valgte å ha fire informanter til dette forskningsprosjektet da dette antallet var realistisk i forhold til undertegnede arbeidskapasitet.

Siden undersøkelsen skulle ta for seg erfaringer med klasseledelsesarbeid i musikkfaget, og se på relasjonsbygging og hvordan arbeidsro i timene kunne etableres og opprettholdes, var det ikke gunstig å intervjuere lærere som kun hadde musikkundervisning i en enkelt klasse som hun/han samtidig var kontaktlærer i. Dette er fordi om man er kontaktlærer i en klasse så underviser man som oftest de samme elevene i flere fag og kjenner alle elevene sine relativt godt. Man måtte undervise i musikk i flere klasser, eller ha gjort det tidligere, slik at man hadde mange elever med lite kontakttid pr. uke. Dette valget baserte seg på Ogdens (2015, s. 160) synspunkt om at kontaktlærere som oftest har et bedre faglig og sosialt forhold til elevene sine enn de som jobber som timelærere siden partene møtes ofte og blir bedre kjent.

Ut fra mine erfaringer er det gjerne ofte slik at de som arbeider på mellomtrinnet og har utdanning i musikk blir satt til å undervise flere musikk-klasser, ofte et eller flere hele årstrinn, og dermed har mange elever per uke som man da møter kun 1 til 2 timer i uken. En årsak til dette, også ut fra mine erfaringer, kan være at det er relativt få musikklærere med relevant utdanning per skole, samt at lærere uten musikkutdanning helst ikke ønsker å undervise i faget siden de kanskje ikke føler seg komfortable med det. Når man da har en slik arbeidssituasjon med mange elever per uke med lite kontakttid synes jeg det er relevant å likestille disse musikklærerne med timelærere Ogden (2015, s. 160) beskriver i denne sammenhengen.

Jeg ønsket informanter som kunne fortelle om sine erfaringer om hvordan de jobbet med relasjonsbygging og arbeidsro i klasser man underviser få timer i løpet av uken, og dermed ble det uheldig å intervjuere lærere som hadde for mye kontakttid med den klassen man hadde musikkundervisning med.

Kriteriene jeg satt for informantene som skulle stille til intervju var at de arbeidet, eller tidligere hadde hatt arbeidserfaring, som musikklærere på mellomtrinnet. De måtte også ha utdanning innen musikk; bachelorgrad, årsenhet og lignende. Årsaken til det var at de som har musikkutdanning kan være mer kompetente til å utøve mye mer praktiske aktiviteter i musikkfaget enn de uten særlig kompetanse som kanskje heller må ty til mer teori og tavleundervisning. Om det er lite musikkaktiviteter i undervisningen kan dette medføre at arbeidsroen i musikktimene er en helt annen enn om det er mye praktiske aktiviteter, og det

var undervisning med mye praktiske aktiviteter jeg var interessert i å undersøke siden det kan oppleves som mer utfordrende for musikk lærere å etablere og opprettholde arbeidsroen da.

For å rekruttere informantene til forskningsprosjektet mitt gikk jeg frem på ulike måter. Jeg brukte både nettverket mitt for å finne informanter som oppfylte kriteriene, og jeg rekrutterte noen av informantene via Facebook på siden «Musikkundervisning i grunnskolen». På denne siden skrev jeg et kort beskrivende innlegg om masterarbeidet mitt, og at jeg søkte etter lærere som ville la seg intervju via Messenger på Facebook. Det tok ikke lang tid før jeg fikk flere som var interessert i å la seg intervju.

For å vurdere om kandidatene var aktuelle til intervju spurte jeg de i forkant om de var utdannet innen musikk, om de hadde eller hatt flere enn fire klasser i musikk i løpet av uken samtidig og om hvor godt de kjente elevene fra før av.

Den ene informanten arbeider på mellomtrinnet som musikk lærer i en kommune på Vestlandet. Jeg visste kun på forhånd at læreren underviste i musikk, og ble anbefalt av en tidligere kollega til å kontakte vedkommende for et intervju. Jeg kontaktet denne læreren via Facebook og fikk raskt og positivt svar på at læreren ville stille til intervju. Personen hadde lærerskoleutdanning med musikk grunn- og storfag.

Den andre informanten fikk jeg anbefalt av en medstudent på mastergradsstudiet mitt. Informanten er kollega av medstudenten og arbeider som musikk lærer på mellomtrinnet, og jeg kontaktet også denne informanten via Facebook der jeg fikk positiv respons om å delta på intervju. Hun hadde musikkutdanning ved et konservatorium, og flere års lærer erfaring på mellomtrinnet.

Den tredje informanten kom jeg i kontakt med på Facebook-siden «Musikkundervisning i grunnskolen». Denne læreren hadde i flere år jobbet som musikk lærer på mellomtrinnet på en skole i Nord-Norge, og hadde undervist mange forskjellige musikk klasser i løpet av hver uke. Hun hadde praktisk-estetisk faglærerutdanning med 90 studiepoeng i musikk.

Den fjerde og siste informanten kom jeg også i kontakt med på samme Facebook-side. Denne læreren jobbet på en barneskole på Østlandet, og underviste på mellomtrinnet. Læreren hadde musikkundervisning for alle klassene på mellomtrinnet, og hadde lang erfaring som musikk lærer. Hun var utdannet musikkpedagog ved en musikkhøgskole.

Til tross for at jeg til dels brukte nettverket mitt for å finne informant 1 og 2 kan jeg ikke si at dette påvirket resultatene til forskningen min siden jeg ikke kjente informantene personlig. Informant 3 og 4 hadde jeg aldri hatt noen tidligere kjennskap til, og jeg anså her heller ikke at å intervju disse informantene kunne forstyrre forskningsresultatene.

I tillegg til å få alle informantenes samtykke kontaktet jeg også skoleledelsen på informantenes respektive skoler for å få godkjenning til å gjennomføre intervjuene.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Etter å ha avtalt tid og sted for intervjuene, samt en omtrentlig tidsramme for intervjuet, møtte jeg informantene til intervju. To av informantene møtte jeg fysisk, den ene på sin respektive skole rett etter endt undervisning, mens den andre informanten inviterte meg hjem til seg selv på ettermiddagstid på grunn av praktiske årsaker. Den tredje og fjerde informanten hadde jeg intervju med via video på Facebook siden de bodde i helt andre landsdeler enn meg, men dette fungerte helt fint siden teknikken har kommet så langt som den har. I og med begge partene hadde god nettilgang opplevde jeg ingen problemer med video-overføringen, alt gikk helt problemfritt.

Jeg brukte lydopptaker, samt backup-opptak på mobil, i alle intervjuene slik at jeg kunne konsentrere meg om å få med meg alt som ble sagt. Da jeg hadde videointervju la jeg opptakeren rett i nærheten av datamaskinens høyttalere og dette fungerte helt fint. Siden jeg brukte opptak kunne jeg fokusere på den mellommenneskelige situasjonen slik at jeg i størst mulig grad kunne tolke alt som ble sagt på riktig måte. Jeg tok dermed ingen notater under selve intervjuene.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 50) fokuserer på at selv om intervjueren skal forholde seg til bestemte temaer skal det ikke være ferdigoppsatte kategorier og fortolkningskjemaer i det kvalitative forskningsintervjuet. Spørsmålene skal være åpne og en bør ha mulighet til oppfølgingsspørsmål. Det skal være en balanse mellom åpent og stramt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 50). Jeg forsøkte å stille spørsmålene så åpne som mulig, og ikke spesifikke, slik at informantene fikk muligheten til å svare mest mulig åpent upåvirket av spesifikke elementer jeg var ute etter. Skjønt, stod informantene fast på spørsmålene måtte jeg utbrodere spørsmålene litt uten at dette skulle virke ledende.

Postholm (2010, s. 70) vektlegger videre at oppfølgingsspørsmål kan eksempelvis være «Kan du gi en mer detaljert beskrivelse av det som skjedde?» eller «Kan du gi flere eksempler på dette?». Slike oppfølgingsspørsmål benyttet jeg meg av flere ganger i løpet av intervjuene for å få ut mest mulig informasjon siden ikke alle informantene var like detaljerte i sine beskrivelser. Kvale og Brinkmann (2009, s. 50) fokuserer også på flertydighet. Ved noen tilfeller kan en få flertydige svar fra intervjupersonen siden det kan finnes ulike

fortolkningsmuligheter. Her er det viktig for intervjueren å finne ut av om denne flertydigheten skyldes kommunikasjonsproblemer mellom partene eller om intervjupersonen selv har egne motsigelser i sin livsverden. I mitt tilfelle var jeg raskt ute å stille spørsmål som: «tolker jeg deg riktig at..?» for å få bekreftet at jeg hadde tolket riktig eller annerledes enn det informantene ville frem til.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 51) skriver om den positive opplevelsen som kan bli skapt i løpet av intervju. Et forskningsintervju som har gått bra kan ofte bli sett på som en positiv og berikende opplevelse for intervjupersonen, og i noen tilfeller har informanten kanskje også fått avdekt ny kunnskap om et tema. Det virket som intervjuene jeg gjennomførte ble en positiv opplevelse for informantene mine. Atmosfæren var god og alle informantene stilte seg velvillige til å bli kontaktet igjen.

3.3 Etterbehandling av datamaterialet

Dette delkapitlet tar for seg fasen i etterkant av intervjuene og beskriver prosessene med transkripsjon, analyse og tolkning.

3.3.1 Transkripsjon

Ordet transkripsjon betyr å transformere, en skal skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). I mitt tilfelle skulle jeg oversette fra talespråk som jeg hadde på lydopptak om til skriftspråk.

En bør ta et valg om hvordan en vil transkribere opptaket før en setter i gang. Skal en for eksempel ta med alle «eh», «øh», pauser og lignende, eller skal en transkribere om til en mer skriftlig leselig form? I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 189) finnes det ingen universell form eller kode for hvordan transkripsjoner av forskningsintervjuer skal være.

Etter intervjuene var avsluttet transkriberte jeg lydopptakene så fort jeg kunne slik at jeg hadde det som ble sagt friskt i minne, i tillegg til at jeg kunne notere ned egne tanker til videre analysering. Jeg transkriberte de 4 intervjuene så nøyaktig jeg kunne både hva informantene og jeg seg sa, passet på å få med meg pauser, «eh'er», humring og latter. På den måten hadde jeg et godt utgangspunkt til den videre analyseringen der jeg da kunne vurdere informantenes umiddelbare respons etter et spørsmål ble stilt; lange pauser eller humring for eksempel. Jeg valgte å transkribere intervjuene på normert skriftspråk, i dette tilfellet bokmål,

selv om informantene og meg selv snakket på dialekt. Årsaken til dette valget var at en kunne anonymisere informantene ytterligere siden en da ikke kunne på dialekten lokalisere hvor informantene kom fra. Når det er sagt så er det jo vanlig at folk bosetter seg i andre landsdeler enn der man opprinnelig er oppvokst, men i tillegg til å ha muligheten til å anonymisere informantene best mulig var det også lettere å lese og analysere transkripsjonene i ettertid når teksten var på bokmål siden dette er det skriftspråket undertegnede leser lettest.

Jeg hadde over 2 timer med lydopptak av god kvalitet som utgjorde omtrent 34 sider med transkribert tekst.

3.3.2 Analyse

Da jeg skulle analysere forskningsdataene tok jeg utgangspunkt i analysemetode som er utledet av hermeneutisk vitenskapsfilosofi.

Hermeneutikken dreier seg om hvordan en skal tolke et tekstmateriale, og dens utgangspunkt var teologenes og de klassiske filosofenes behov for å ha metoderegler for hvordan man kunne finne den rette tolkningen av overleverte tekster. Hermeneutikken utviklet seg over tid, og ble formet og videreutviklet av flere filosofer som blant annet Schleiermacher, Dilthey og Gadamer (Hjardemaal, 2014, s. 190-192).

Slik hermeneutikken kan forstås i dag så blir forforståelsen, eller bakgrunnskunnskapen, til forskeren tatt med i betraktningen når en tekst skal tolkes. Den som skal tolke en tekst vil alltid ha med seg en bagasje bestående av personlige, sosiale, kulturelle og historiske opplevelser som kan være med å farge tekstfortolkningen. Samtidig så kan en heller ikke klare å tolke en tekst hvis man ikke har en slik forforståelse heller, så det er opp til forskeren som fortolker å stille seg åpen og empatisk for det som eventuelt er annerledes og som man kanskje har sterke motforestillinger mot (Hjardemaal, 2014, s. 190-192). Thagaard (2013, s. 37) mener at man kan se på analyse og tolkning som to sider av samme sak siden man ikke kan kategorisere og beskrive hendelsesforløp uten at man til samme tid legger til mening til hendelsene. Postholm (2010, s. 86) hevder også at analysene vil kunne bli preget av forskerens egne perspektiver, selv om intensjonen med kvalitative analyser er at datamaterialet skal møtes med et mest mulig åpent sinn fra forskerens side.

I mitt tilfelle betydde dette at jeg hadde en bakgrunn med min erfaring som musikk lærer på mellomtrinnet, samt at jeg hadde tilegnet meg kunnskap gjennom å lese teori og forskning om temaene i problemstillingen. Jeg måtte jo på forhånd ha lest meg opp på temaene før jeg kunne utforme intervjuguiden for eksempel, og dermed hadde jeg en

forforståelse av temaene som kunne farge resultatene før jeg startet å analysere dataene. Dette ville rent praktisk si at min analyseprosess av dataene ble preget av både induktive og deduktive tilnærminger. I følge Thagaard (2013, s. 187) innebærer den induktive prosessen at man arbeider fra data til å utvikle en forståelse av temaer vi utforsker, mens den deduktive prosessen preges at man kobler begrep fra andre teorier til teksten man analyserer. Underveis i analyseprosessen så jeg både på dataene på slik måte at jeg fikk en forståelse av temaene samtidig som jeg koblet dataene til allerede kjente begrep i forskjellige teorier og forskning som eksempelvis begrepene autoritativ og proaktiv klasseledelse.

Jeg opplevde det å ha egne erfaringer som musikk lærer som både negativt og positivt for forskningsresultatene del. Den negative siden ved det kunne være at jeg har hatt både gode og dårlige erfaringer med de temaene jeg skulle undersøke, og dermed var det lett å tolke informantene i negativ forstand siden man kanskje ønsker å få samme resultat som det man hadde gjort seg med egne erfaringer på samme tema. Den positive siden ved det kunne være at man lettere kunne sette seg inn i informantenes livsverden siden man kanskje hadde samme erfaringer og dermed tolket informantene mer riktig. Jeg passet uansett på å stille meg med mest mulig åpent sinn da jeg tolket transkripsjonene slik at de ikke ble unødig farget av mine perspektiver.

De fire transkriberte intervjuene hadde gitt meg en stor mengde datamateriale, og jeg hadde behov for å redusere det og gjøre det mer håndterlig og oversiktlig. Jeg valgte å jobbe med temasentrert analyse av intervjuene. Thagaard (2013, s. 181) vektlegger at man i temasentrerte analyser kan rette oppmerksomheten mot temaer i materialet som er representert i forskningsprosjektet. Dette betyr at man arbeider med å finne temasentrerte tilnærminger i datamaterialet, og man studerer informasjonen om hvert tema fra hver enkelt informant som var med i forskningen. Thagaard (2013, s. 182) forklarer at man i temasentrert tilnærming lager kodeord til datautsnitt som fremhever et metningsforhold i teksten man har. Videre lager man kategorier som inneholder de utsnittene av teksten som handler om det samme temaet. Da jeg arbeidet med dataene noterte jeg meg kodeord som blant annet hadde en hyppig frekvens som jeg kunne knytte opp mot en felles kategori. Et eksempel på dette var kodeordene struktur, faste rammer og trygghet som jeg knyttet til kategorien forutsigbarhet.

Det kan også være en fordel å gå i dybden på hvert enkelt tema siden dette er et hovedpoeng med temasentrert analyse, samt at en tilstreber å ivareta et helhetlig perspektiv. Det er dermed viktig at man setter inn informasjon fra hver enkelt deltaker i den sammenhengen utsnittet av teksten er en del av. Når man så videre analyserer sammenhengen mellom temaene gir dette så et grunnlag for en helhetlig forståelse av datamaterialet

(Thagaard 2013, s. 181). Kvale og Brinkmann (2009, s. 216-217) og Hjordemaal (2014, s. 191) forklarer at prosessen der en til stadighet beveger seg frem og tilbake mellom deler og helhet blir kalt den hermeneutiske sirkel, og dette gjør at man kan få en stadig dypere forståelse av meningen til det som blir analysert og tolket.

Videre påpeker Thagaard (2013, s. 183) det faktum at en må ha informasjon fra alle deltakerne om de samme temaene siden dette er et grunnleggende premiss for temasentrerte analyser. I mitt tilfelle hadde jeg brukt den samme intervjuguiden i samtlige intervju til dette forskningsprosjektet. Dermed hadde jeg fått alle informantenes beskrivelser rundt alle temaene jeg tok opp i intervjuene.

Etter jeg hadde gruppert datamaterialet i ulike kategorier så jeg på relasjonene mellom dem og hvordan de forholdt seg til hverandre. Kategoriene laget jeg både ut fra hva informantene nevnte og vektla mest, men også om data som hang sammen med teoretiske perspektiv, autoritativ klasseledelse for eksempel. Temaene og kategoriene var med på danne en umiddelbar og litt uklar helhetlig forståelse av forskningsresultatene, men samtidig som denne helhetlige forståelsen fremtrådte ble de forskjellige kategoriene på nytt satt i relasjon til helheten. Denne prosessen kan også knyttes til den hermeneutiske sirkel slik Kvale og Brinkmann (2009, s. 216-217) og Hjordemaal (2014, s. 191) forklarer den.

3.4 **Kvalitetssikring**

Kvalitative forskningsintervju produserer en helt annen type data enn dataene man får fra kvantitativ forskning som ved eksempelvis bruk av spørreskjema der en krysser ut hvor hvilket alternativ en synes passer best. De to type data, tekst eller tall, behandles ulikt og dermed må en ha ulike krav til kvalitetssikring av datamaterialet om en bruker kvalitativ eller kvantitativ forskning som metode (Fangen, 2004, s. 236).

Som tidligere nevnt har jeg samlet inn data gjennom kvalitative forskningsintervju, og hvordan datamaterialet mitt ble innsamlet og behandlet med hensyn på reliabiliteten og validiteten blir diskutert i dette delkapittelet.

3.4.1 Reliabilitet

Når en arbeider med et forskningsprosjekt, slik som denne masteroppgaven, ønsker man gjerne at forskningsresultatene er mest mulig troverdige. Reliabilitet betyr pålitelighet (Kleven, 2014, s. 89), men når en skal fortolke dataene med hensyn på reliabilitet er det forskjeller innen kvantitativ og kvalitativ forskning. Fangen (2004, s. 251) viser til forskning som hevder at innen den kvantitative forskningen måles reliabiliteten når det er enighet mellom ulike personer som koder dataene, mens at i den kvalitative forskningen ikke er opptatt av å standardisere tolkningen av dataene. Kvale og Brinkmann (2009, s. 250) på sin side forklarer reliabilitetsbegrepet innen den kvalitative forskningen som spørsmålet om en får samme resultat fra et intervju om en bruker forskjellige intervjuere med samme intervjuguide. Vil informanten gi andre svar om en bruker en annen forsker? En viktig faktor som blir påpekt er at en ikke bør la intervjuers holdninger skinne gjennom, og ikke stille ledende spørsmål. Dette kan påvirke svarene fra intervjupersonene og kan senke intervjuerens reliabilitet. Jeg utformet intervjuguiden på slik måte at spørsmålene ble åpne i størst mulig grad, samt at oppfølgingsspørsmålene heller ikke skulle lede i retning av mine erfaringer og holdninger. Kleven (2014, s. 37) hevder at de ledende spørsmålene kan øke sjansene for å få bestemte svar. I følge Aase og Fossåskaret (2014, s. 117) bør forskeren i alle fall ikke fokusere for mye på sitt eget bidrag til å mette intervjuet slik at en i verste fall ikke får frem intervjupersonens erfaringer fra de områdene en undersøker.

Spørsmålet om reliabilitet bør en følge gjennom flere faser i forskningsprosjektet, både i forkant at intervju, når en transkriberer det som ble sagt og når en skal analysere dataene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250).

Før en starter opp de faktiske intervjuene må det legges ned en god del arbeid i tematisering av intervjuundersøkelsen og innhente forkunnskap om temaene som skal undersøkes. For å stille relevante spørsmål er det nødvendig å ha kjennskap til de undersøkte temaene, samt for å skape et godt grunnlag for den nye kunnskapen som skal integreres i den allerede eksisterende kunnskapen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122).

Jeg leste naturlig nok mye om temaene lærer-elev-relasjoner, etablering og opprettholdelse av arbeidsro før jeg utformet intervjuguiden, og jeg hadde også en del forkunnskap og arbeidserfaring om disse temaene fra før. Dermed måtte jeg nøye overveie hvordan jeg utformet spørsmålene, og videre underspørsmål, for å få høy reliabilitet på dataene.

Med hensyn på reliabiliteten måtte jeg også stille meg spørsmålet om intervjuguiden til forskningsprosjektet skulle deles ut til informantene i forkant av intervjuene. Kvale og Brinkmann (2009, s. 88) påpeker at en ikke bør villedde informantene med å gi ut for lite informasjon i forkant av intervjuet, men at en også må overveie hvor mye informantene trenger å vite. Jeg valgte å ikke dele ut intervjuguiden for jeg ikke ønsket å la informantene forberede seg «for mye» til å gi det de mener er gode «læreboksvar», men informerte i stedet intervjupersonene rikelig i forkant om de temaene jeg ønsket å finne ut mer av. Videre kunne jo det også være en sannsynlighet for at de som blir intervjuet muligens «pynter litt» på sannheten og at eventuelle erfaringer rundt klasseledelsesarbeidet på grunn av manglende relasjoner til elevene sine ikke blir nevnt, eller at de forteller at de jobber mer med relasjonsbygging enn det de faktisk gjør om intervjuguiden ble utdelt på forhånd. Det samme gjelder hvordan arbeidsroen er i musikktimeene deres. Det kan hende at det er mer støy og uro i timeene deres enn det de vil innrømme.

En intervjuer bør også inneha en annen kvalifikasjon enn å utforme gode spørsmål siden personen selv er forskningsinstrumentet. Det er, som tidligere presisert, selvsagt viktig at intervjueren besitter nok bakgrunnskunnskap om temaene før intervjuene starter opp, men det er også en stor fordel i å være dyktig på å forstå og lese den menneskelige interaksjonen som skjer underveis i intervjuet. Slike interaksjonsferdigheter gjør det lettere å vurdere hvilke svar som trenger å tolkes og hvilke som ikke trenger det (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 176).

Siden jeg ikke hadde så mye erfaring med intervjuing fra tidligere forskning kan dette være en mulig svakhet ved reliabiliteten til dataene, og det kan godt tenkes at jeg hadde fått data av bedre kvalitet om en annen person hadde gjennomført intervjuingen. Men siden dette forskningsarbeidet i størst grad er et enmannsprosjekt, med unntak av veileder ved forskningsinstituttet, er det ikke aktuelt med innblanding av andre personer. I forkant av intervjuene hadde jeg lest meg en del opp på hvordan gode intervju kunne utføres, og hadde prøvd å tenkt ut hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne være smart å stille uten at disse kunne virke ledende og forstyrrende for forskningsresultatene. Thagaard (2013, s. 104) hevder at ledende spørsmål representerer det motsatte av åpne spørsmål, og at problemet med ledende spørsmål er at de bidrar til at forskeren gir intervjuet en retning som lager forventninger til hvordan informanten svarer.

Underveis i intervjuet bør intervjueren også vise en bevisst naivitet slik at en både er åpen og ønsker velkommen for eventuelle nye og uventede fenomener. Det er viktig for intervjueren å være nysgjerrig på det som blir sagt, men også det som ikke blir sagt. I tillegg bør intervjueren også være kritisk til sine egne holdninger og hypoteser som kan være med å

farge datamaterialet om det blir stilt styrende oppfølgingsspørsmål blant annet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Jeg prøvde så godt jeg kunne å etterstrebe dette.

Transskripsjonens reliabilitet kan også svekkes om en har taleopptak av dårlig kvalitet. Dette kan føre til at en eksempelvis ikke hører alt like tydelig og at setninger kan bli ufullstendige eller få ulike meninger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 192-193). Jeg brukte en taleopptaker av god kvalitet da jeg gjennomførte intervjuene, og etter hvert intervju overførte jeg opptakene til datamaskinen. Disse opptakene hadde en svært god kvalitet, og jeg hadde ingen problemer med å høre hva som hadde blitt sagt. Da jeg transkriberte var jeg svært nøyen med å få ned ordrett hva informantene og meg selv sa, og videre passet på å få med pauser, latter, ufullstendige setninger og lignende. Om jeg var i tvil hadde jeg muligheten til sette ned hastigheten på avspillingen, og denne funksjonen fikk jeg bruk for ved enkelte tilfeller når informanten snakket fort slik at jeg ikke trengte å gjette meg frem til hvilket ord som ble sagt.

3.4.2 Validitet

Validitet, som også blir omtalt som gyldighet, viser til om funnene en har fått virkelig kartlegger det fenomenet en skulle ha utforsket (Fangen, 2004, s. 236). I likhet med vurderinger av reliabiliteten til et datamateriale er det også uenigheter om hva som er god validitet på data som er samlet inn med kvalitative metoder. Maxwell (1992, s. 279) nevner at legitimiteten til validitet innen kvalitativ forskning har vært et diskusjonstema i forskningsmiljøer i en lang periode. Hovedgrunnen til dette er at en ikke kan stole på gyldigheten til den kvalitative forskningen om man ikke kan konsekvent produsere valide resultat slik som en kan gjøre i den kvantitative forskningsverdenen. Fangen (2004, s. 236-237) argumenterer for at en ikke kan vurdere validiteten til data produsert av kvalitativ metode på lik linje med kvantitativ metode fordi en opererer med to ulike typer data; tekst eller tall. Dermed er det andre kriterier for god validitet innen kvalitativ forskning som gjør seg gjeldene der i blant god kvalitet på håndverket.

Den kvalitative forskningens gyldighet blir også avhengig av hvor god bakgrunnskunnskap en har om temaene en skal undersøke, og om en har klart å omsette logiske utledninger fra teori til forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Kunnskapen intervjuguiden min bygget på var hovedsaklig all kunnskapen jeg hadde tilegnet meg ved å lese meg opp på teori og forskning innen de aktuelle temaene til dette

forskningsprosjektet. I tillegg har jeg selv erfaring som musikk lærer på barne- og ungdomsskolen, så denne bakgrunnskunnskapen spilte også inn på utarbeidingsprosessen.

I følge Aase og Fossåskaret (2014, s. 125) vil det også bidra til økt validitet i en undersøkelse om en formulerer spørsmålene på et så lavt abstraksjonsnivå som mulig slik at informantene og intervjueren snakker om det samme fenomenet. Jeg forsøkte å konstruere spørsmålene i intervjuguiden med hensyn på at det ikke kunne oppstå noen misforståelser. Jeg prøvde å være konkret og valgte å ikke bruke unødig avansert fagspråk, men jeg hadde likevel ingen garanti på at ingenting kunne misoppfattes så dette kunne være en kilde til svekket validitet.

I noen tilfeller er forskning opptatt av å finne og studere årsaksforhold. Er det en sammenheng mellom to eller flere faktorer/variabler? Om en finner årsaksforhold, som også blir kalt kausalitet, som er tydelige er dette god *indre validitet* (Kleven, 2014, s. 104). Jeg var ikke opptatt av å finne kausalitet i mitt forskningsprosjekt, altså ikke ute etter å finne årsaks-virknings-forhold. Min forskning er beskrivende, og er dermed i følge Lund og Haugen (2006, s. 18 og s. 47) ikke-kausal siden problemstillingen min ikke impliserer noe om produksjonsforhold mellom såkalt årsak og virkning.

Når en har fått resultatene fra intervjuene kan en også spørre om funnene er generaliserbare. Spørsmålet kan være om kunnskapen som er produsert i forskningen er gyldig for alle mennesker på alle steder og til alle tider (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 265). Kleven (2014, s. 123-124) hevder at dette er et spørsmål knyttet til resultatenes *ytre validitet*. Om resultatene en har funnet kan gjøre seg gjeldene for mange personer utfra undersøkelsens problemstilling sier man at undersøkelsen har god ytre validitet, men samtidig kan en ikke uten videre si at resultatene er gyldige for andre enn de personene som var med i forskningsprosjektet. Likevel blir det aktuelt å diskutere den ytre validiteten om andre personer i andre situasjoner kan lære noe av forskningsresultatet.

I forbindelse med mine forskningsresultat, som er av beskrivende karakter, kan jeg ikke fastslå at resultatene er overførbare for alle musikk lærere. Men mye av det som er avdekt kan forhåpentligvis være til nytte for andre som driver med samme arbeid innen musikkundervisning. Det kan kanskje være andre musikk lærere som er i lignende situasjoner der de har utfordringer med å skape relasjoner til store mengder elever for eksempel, og da kan de kanskje kjenne seg igjen i informantenes erfaringer og finne forslag eller ideer til arbeidet denne relasjonsbyggingen.

Jeg tenker at god bakgrunnskunnskap om temaene, ryddig design på intervjuguiden uten ledende spørsmål, oppfølgingsspørsmål for å bekrefte at jeg har tolket det slik

informantene mente det skulle være, nøysom transkribering og kritisk tolkning kan bidra til en bedre validitet på dataene til mitt forskningsprosjekt. Kvale og Brinkmann (2009, s. 254) vektlegger nettopp det faktum at valideringen er avhengig av den håndverksmessige kvaliteten som er nedlagt på undersøkelsen.

Det samme gjelder mitt utvalg av informanter. Lund og Haugen (2006, s. 102) fokuserer på at valg av informanter henger sammen med den ytre validiteten. Personene bør velges slik at den relevante overførbarheten får best mulig validitet. I mitt tilfelle så er kanskje resultatene mest overførbare på andre musikk lærere med samme bakgrunn som informantene, det vil si at man har mange elever i løpet av uken med liten kontakttid med disse elevene og at man er utdannet i musikk.

Det vil kanskje ikke være samme overførbarhet på eventuelle andre musikk lærere med annen bakgrunn, som eksempelvis de uten musikkutdanning, siden de muligens vil ha andre erfaringer rundt det med arbeidsro siden de, som tidligere nevnt, kanskje ikke har så mye praktiske aktiviteter i musikktime. Dette blir bare en hypotese fra min side, men jeg er uansett ikke ute etter noen sammenligning av disse musikk lærergruppene i denne studien.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

Intervjuforskning er full av mulige etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80). Det overordnede prinsippet for forskningsetiske retningslinjer er at alle forskere må arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet der det stilles krav til hvordan forskningsprosessen skal gjennomføres. Man skal sikre selvbestemmelse, frihet, integritet og verne privatlivet for dem det gjelder (Lund & Haugen, 2006, s. 65).

Den etiske siden av planleggingen av undersøkelsen handler om å samle inn informert samtykke fra de som skal intervjues, påse at konfidensialiteten og anonymiteten holdes og vurdere om det kan være noen uheldige konsekvenser for de som blir intervjuet. På grunn av den asymmetriske maktrelasjonen mellom intervjueren og informantene, der intervjueren som oftest er den sterkeste parten, er det typisk at etiske spørsmål oppstår (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52-53). Men uavhengig av dette maktforholdet skal informantene bli gjort kjent med at de når som helst kan trekke seg fra deltakelsen uten noen som helst beklagelser fra intervjueren (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 200).

Det kan også oppstå etiske spørsmål når forskningsresultatene skal transkriberes, rapporteres og publiseres. Kvale og Brinkmann (2009, s. 81) påpeker viktigheten av å vurdere

konfidensialiteten samt spørre seg hvilke mulige konsekvenser en offentlig rapport kan ha for informantene eller den institusjonen de tilhører. Videre fokuserer Aase og Fossåskaret (2014, s. 219) på at forskeren må forholde seg til de etiske spørsmålene ved publiseringen.

Spørsmålet handler om motsetningen mellom forskningsresultatenes tilgjengelighet og forskerens meritter.

3.5.1 Meldeplikt til NSD

I denne masteroppgaven skulle jeg gjennomføre intervju med lærere som hadde gitt sin godkjenning til å delta, og jeg skulle prøve å sette meg inn i og tolke deres livsverden og erfaringer rundt temaene lærer-elev-relasjoner og etablering og opprettholdelse av arbeidsro.

For å unngå at de enkelte lærere kunne bli kjent igjen ble disse selvfølgelig anonymisert og ble gitt en annen identitet i oppgaven, lærer nr. 1 og 2 etc., samt det ikke vil bli oppgitt hvilken skole de jobber på eller andre identifiserbare kjennetegn. Det ble også oppfordret i forkant av intervjuet at informantene ikke skulle nevne navn og lignede på tredjepartspersoner som kunne bli gjenkjent. Men siden jeg med hjelp av lydopptak skulle samle inn indirekte personopplysninger som eksempelvis alder, utdanning, arbeidserfaring og antall klasser lærerne underviser i løpet av en uke så var jeg pliktig til å sende inn et meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD). Dette ble jeg informert om gjennom en meldeplikttest som en finner på deres nettside (NSD, 2017). For å være på den sikre siden tok jeg også kontakt med NSD per telefon for å få svar på noe jeg var litt usikker på. Jeg ble opplyst om at så lenge jeg selv som intervjuer visste navnet til informantene, uavhengig om jeg skulle skrive noen som helst anonymiserte personopplysninger i masteroppgaven, var jeg pliktig til å sende inn meldeskjema om dette forskningsprosjektet. Om lag to uker etter jeg sendte inn meldeskjemaet med intervjuguiden og informert samtykkeskjema som vedlegg fikk jeg positiv respons fra NSD, og jeg fikk starte opp med intervjuene forbeholdt at jeg holdt meg innenfor de avtalte retningslinjene.

3.5.2 Anonymisering og samtykke

Deltakerne til undersøkelsen skal kunne regne med at de er sikret sin anonymitet gjennom hele prosessen fra start til slutt, og dette betyr ifølge Aase og Fossåskaret (2014, s. 213) at

forskeren ikke formidler personopplysninger som kan være identifiserbare til verken ektefelle, venner, kollegaer eller andre. Forskeren bør være nøysommelig med anonymiseringsarbeidet fordi i flere situasjoner kan det å gi informantene andre navn ikke være tilstrekkelig.

Ufullstendig anonymisering kan særlig skje i små sosiale systemer da det er så mange andre egenskaper ved en person som kan gjenkjennes av andre som står personen nært. Aase og Fossåskaret (2014, s. 213) fokuserer også videre på viktigheten med at steder også kan identifiseres, og om noen da kjenner igjen stedet der intervjuet er gjort så kan de også gjøre seg noen tanker om hvem det var som stilte til intervjuet. Dermed kan det være lurt å tenke gjennom all informasjon som kan være identifiserbar før forskningsrapporten publiseres. Jeg bestemte meg for å gi lærene hver sitt nummer i stedet for fiktive navn, og passet på å ikke nevne for presise stedsnavn på hvor informantene var fra slik at de ikke kunne bli gjenkjent. I tillegg ba jeg informantene i forkant av intervjuet om å ikke nevne tredjepartspersoner eller stedsnavn i løpet av intervjuet. Årsaken til dette var at jeg ønsket best mulig anonymisering.

Før en kan starte å intervju skal et informert samtykke godkjennes og signeres, og dette samtykket skal inneholde informasjon til dem en intervjuer angående prosjektets formål og eventuelle fordeler eller ulemper med å være med i forskningsprosjektet (Fangen, 2004, s. 191). Kvale og Brinkmann (2009, s. 89) legger også vekt på mulige spørsmål rundt hvem det er som gir informert samtykke til et eventuelt intervju. Er det informantene selv, eller kan det være en overordnet tredjeperson som eksempelvis rektor? I slike situasjoner kan informantene oppleve et viss press for å delta i undersøkelsen, så dette kan være noe å ta med i den etiske vurderingen.

Etter at jeg var i kontakt med informantene, og i første omgang fikk deres muntlige samtykke, kontaktet jeg deres respektive skoleleder for å få samtykke derfra. Deretter sendte jeg samtykkeskjema som tilhørte dette forskningsprosjektet på mail som informantene i etterkant skrev ut, signerte, scannet og sendte tilbake ferdig signert på epost til meg. For de informantene jeg personlig møtte hadde jeg med meg utskrevet samtykkeskjema som informantene selv leste, signerte og ga tilbake til meg.

Videre kan en også stille seg spørsmål om hvor mye informasjon som skal gis til deltakerne om undersøkelsen, samt når en skal informere dem. Kvale og Brinkmann (2009, s. 89) forklarer at for å unngå at deltakerne villedes er det viktig å gi rikelig informasjon om undersøkelsens formål og design, men om intervjuer ønsker svar av en mer spontan art kan det være hensiktsmessig med en full debrifing av undersøkelsen i etterkant av intervjuet. Dette kan bidra til at man unngår å lede informantene mot spesifikke svar, men hva som er riktig tidspunkt for full informering om undersøkelsen kan være en etisk vurdering å ta.

Jeg valgte å kort informere om formålet til undersøkelsen rett i forkant av intervjuene slik at informantene følte seg trygge på hva de kunne bli spurt om og ble mentalt forberedt.

3.5.3 Ethiske spørsmål underveis i intervjuet

Underveis i selve intervjuet bør en vurdere mulige konsekvenser som kan oppstå, stressopplevelser for informanten for eksempel (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 81). Videre beskriver Kvale og Brinkmann (2009, s. 52-53) etiske spørsmål som kan oppstå på grunn av asymmetrien i maktrelasjonen mellom intervjueren og informanten. Det er intervjueren som innehar den vitenskapelige kompetansen og det er hun/han som styrer intervjuet, dermed kan etiske spørsmål knyttet til hvordan slike asymmetriske maktforhold kan håndteres ansvarlig reise seg. I enkelte tilfeller kan informantene som en reaksjon på intervjuerens maktdominans begynne å spørre intervjueren spørsmål tilbake, protestere på stilte spørsmål eller i noen situasjoner trekke seg fra intervjuet. Jeg opplevde ikke noen lignende situasjoner underveis i intervjuene til dette forskningsprosjektet.

Siden det kvalitative forskningsintervjuet ofte innebærer åpenhet bør intervjueren være klar over at informantene i noen tilfeller kan gi opplysninger som de kanskje vil angre på i ettertid, og Aase og Fossåskaret (2014, s. 203) fokuserer på at forskeren bør være forberedt på å vri samtalen vekk fra enkelte tema ved behov for unngå dette. I mitt tilfelle fikk jeg ikke behov for å justere samtalene i noen av intervjuene. Informantene holdt seg innenfor mine oppsatte temaer, og jeg fikk ingen kommentarer fra de i ettertid der de ønsket at noe de hadde sagt skulle bli slettet av meg.

3.5.4 Ethiske spørsmål ved etterarbeidet

Også under selve etterarbeidet med transkribering og analysering kan det reise seg etiske spørsmål. Hvordan skal forskeren bruke det som informantene har sagt, og i hvor stor grad skal forskeren si det som det er (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 214)? Om sluttresultatet på en ordrett transkripsjon kan virke svært usammenhengende og mer som en forvirret tale blir det opp til forskeren å vurdere om det er mer hensiktsmessig å sy den mer sammen slik den kan bli mer forståelig. Dette kan være hensiktsmessig å gjøre om en skal sende tilbake transkripsjonen til intervjudeltakerne. Dette kan være, ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s.

195), en risiko å ta om en ikke gjør det da informanten kanskje føler seg fornærmet når hun/han får se ordrett hvor usammenhengende informasjonen hun/han delte faktisk var. I enkelte tilfeller kan slike ordrette transkripsjoner indikere på at informanten er på et svakt intellektuelt nivå, og dette kan være svært uheldig, særlig om forskeren også bruker ordrette sitater fra informanten i publikasjonen. Dette kan føre til en uetisk stigmatisering av personen, og Fangen (2004, s. 271) påpeker at en ikke skal henge ut personene man skriver om. I mitt tilfelle fikk jeg ingen etiske vurderinger med dette. Alle informantene svarte godt på spørsmålene, og ingen hadde unormalt mange ufullstendige setninger som gjorde at jeg trengte å vurdere om jeg skulle ta med ordrette sitater fra vedkommende i resultatpresentasjonen.

Analiseringsarbeidet kan ha sine etiske spørsmål om hvor dypt og kritisk forskeren skal være, samt om en skal kontakte intervjudeltakerne i ettertid slik at de kan være med å bestemme hvordan deres data skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 81). Jeg fikk heller ikke her behov for å kontakte noen av informantene for å få deres medbestemmelse på hvordan enkelte data skulle tolkes. Jeg vurderte at de dataene som hadde blitt produsert ikke kunne gi uheldige konsekvenser for noen av informantene.

4 Resultatpresentasjon

I dette kapittelet blir resultatene fra de fire intervjuene presentert. Dataene er i all hovedsak delt i to tema; *lærer-elev-relasjoner* og *arbeidsro*, som er de to sentrale temaene i problemstillingen. Jeg har også tatt med et punkt som ser på forhold mellom de to sentrale temaene.

Da jeg analyserte datamaterialet så jeg på hovedtrekk i lærernes erfaringer og inndelte deretter resultatene i ulike kategorier for å skape en god struktur til resultatpresentasjonen. Jeg har også valgt å ta med en del sitat fra lærerne for å illustrere funn.

4.1 Lærer-elev-relasjoner

4.1.1 Trivsel og trygghet

Lærerne jeg intervjuet var opptatt av å skape trivsel og trygghet i musikktime. De ønsket at det skulle være rom til å utfolde seg i musikktime uten at elevene syntes det var skummelt og flaut, men heller gøy. Lærerne på sin side mente at de selv også burde vise dette ovenfor elevene.

Elevene tør mye mer i musikktime og blir mye tryggere på meg hvis jeg også tør å dumme meg litt ut (Lærer nr. 3).

Det kunne bli enklere å få elevene til å synge solo, spille instrumenter og tørre å feile litt om man selv som lærer også kunne slippe seg litt løs ovenfor elevene sine mente hun. Samme lærer trakk også frem at det kan være svært skummelt for elevene å prøve et instrument for første gang siden de andre elevene kanskje hører at man spiller feil. Derfor var det viktig at man hadde et trygt klassemiljø med gode relasjoner der elevene torde å gjøre slikt.

Positive relasjoner økte også mulighetene til at en kan utfordre elevene mer siden elevene tør å slippe seg litt mer løs om de er trygge på læreren mente lærer nr. 4. Samtidig påpekte hun at var det viktig at man kjente elevene godt nok til å vite hvem som eksempelvis tålte en spøk eller ei. Noen elever likte å bli litt tøysset med, andre ikke, og dette måtte læreren være oppmerksom på med tanke på hvordan elevene kunne reagere. Det var en balansegang mellom å ha det morsomt på elevenes bekostning, for de som tålte det, eller å henge de ut. Da kunne de negative relasjonene fort bli skapt poengterte læreren.

4.1.2 Balansen mellom varme og kontroll

Selv om lærerne fokuserte på at det var viktig å ha det gøy i musikktime, spøke litt og vise at en selv kunne dumme seg litt ut var det svært viktig å samtidig vise at en hadde kontroll. Lærerne jeg intervjuet hadde gjort seg ulike erfaringer med dette, og hadde hatt utfordringer med å finne balansen mellom å være snill og grei samtidig som å være bestemt og sette grenser når man hadde undervisning.

I tillegg var det også viktig å ikke virke usikker ovenfor elevene fortalte lærerne. Lærer nr. 1 fokuserte på at elevene allerede de første ukene danner seg et bilde av hvordan læreren er. Om man er usikker og gir elevene lov til mye forskjellig finner elevene fort ut at de kan tøye strikken og kan utnytte læreren. Det var dermed viktig å prøve å unngå dette, men likevel måtte man ha balansen mellom kontroll og det å bruke humor og ha gode opplevelser sammen med elevene slik at en ikke blir oppfattet som autoritær. Lærer nr. 3 nevnte at hun fort kunne bli sett på som en yndlingslærer siden flere av elevene hennes likte musikkfaget. Hun vektla mye humor og lek i musikkundervisningen, men samtidig var hun også svært bevisst på at elevene var helt trygge på hvor grensene hennes gikk i forhold til oppførsel på musikkrommet blant annet.

En annen lærer hadde opplevd utfordringer med å holde kontrollen om hun godtok for mange innspill fra elevene i undervisningen.

Jeg ville gjerne være kompis fordi elevene var så kreative og hadde så mange ideer og forslag og.. men så merket jeg ganske fort.. at jeg gjorde meg selv en bjørnetjeneste. Så etter hvert så har jeg nok blitt mer og mer streng, tydelig og bestemt. Jeg er en type som har lett for å le, smile og være positiv.. så jeg må være veldig bevisst på at jeg ikke skal gi i fra meg autoriteten min på den måten (Lærer nr. 2).

Videre nevnte samme lærer at selv om hun nå hadde blitt mer bevisst på denne balansegangen hadde det dessverre gått ut over de kreative prosessene som kunne ha funnet sted om elevene hadde sluppet til med flere av forslagene sine.

4.1.3 Lite tid og mange elever

Lærerne var veldig opptatt av å få en god start med elevene i begynnelsen av skoleåret. De trakk frem at det gjaldt å investere i tid med å bli kjent med elevene og ha gode opplevelser sammen for å oppnå gjensidig respekt og tillit. De prøvde også å bruke musikken som

innfallsvinkel gjerne i form av leker eller konkurranser. Man burde prøve å ha en morsom tilnærming til faget, og ikke fokusere så mye på det faglige, spesielt i oppstarten.

Man stiller dårlig til start om man ikke blir kjent med elevene og tuller med de (Lærer nr. 1).

Han mente at det ville bli vanskelig å lede klassen videre i skoleåret om man ikke satte av tid til dette i begynnelsen. Man burde altså ikke kun tenke fag i de første ukene, men ta seg tid til å arbeide med relasjonsbyggingen mente læreren til tross for at man ikke hadde så god tid.

Lite tid var det lærerne trakk frem som en hovedutfordring med relasjonsbyggingen til elevene. Noen pekte på hvor vanskelig det kunne være å bygge relasjoner til hver enkelt elev når man hadde opptil 300 elever i uken. Det var ikke lett å finne tid til å se hver enkelt elev for hvem de er når man også skulle fokusere på å komme seg gjennom pensumet.

Tiden strekker ikke til. Fordi at man kan jo kan jo.. skal man klare å bli venn med en gråstein, men har jeg tid til det når jeg har 300 forskjellige elever? (Lærer nr. 3).

Altså jo mer du ser en elev jo lettere er det å få til en relasjon.. en nærere relasjon (Lærer nr. 4).

Selv om lærerne beskrev relasjonen til sine egne musikkelever som god la de vekt på at det tok lang tid å bygge opp disse relasjonene siden de møtte elevene så lite pr. uke, og de skulle gjerne møtt de oftere.

Eh.. jeg merker at fordi jeg har så mange klasser og så mange elever så bruker jeg ganske lang tid på å bygge opp gode relasjoner fordi jeg bare gjerne har de en time i uken (Lærer nr. 2).

Læreren påpekte at det ville ta lang tid å få dybde i relasjonene, og mente at hun ville hatt bedre muligheter til relasjonsbygging om hun møtte elevene oftere.

Lærer nr. 1 var avhengig av å skape gjensidig respekt med elevene sine, men at han hadde for lite tid til å opparbeide og opprettholde seg den respekten han trengte for å ha effektive timer som innebar lite uro men heller godt elevarbeid. Han fokuserte på at en ikke kunne forvente at elevene respekterer deg med en gang, en må arbeide mot å få det og dette krevde ofte tid han ikke hadde nok av siden han møtte elevene for få timer i løpet av uken. Dette kommer ikke av seg selv mente han.

Så utfordringen, mente lærerne, var å bruke tiden effektivt i undervisningstimene til å etablere og vedlikeholde relasjoner samtidig at man brukte alle anledninger på andre arenaer til å bli kjent med elevene om man møtte dem i gangen eller i skoleplassen i friminuttene eksempelvis. Det å snakke litt med elevene sine om de møtte dem på slike arenaer, eller på fritiden, var en god investering for relasjonsbyggingen, samt vedlikeholdet av de allerede etablerte relasjonene.

4.1.4 Systematiske strategier for relasjonsbygging

Til tross for at lærerne opplevde at de hadde lite tid til å bygge relasjoner til elevene sine hadde lærerne andre faste relasjonsbyggingstrategier de brukte. Flere av lærerne hadde faste rutiner med å håndhvilse på elevene i forkant av hver eneste musikktime før elevene gikk inn til undervisningsrommet, og enkelte lærere var også opptatt av å få blikk-kontakt med alle elevene før undervisningen startet. Dette var for å vise at alle elevene ble sett mente lærerne.

En annen virksom strategi var å lære seg navnene til elevene og bruke disse aktivt når man henvendte seg til de.

Det er jo kjempeviktig, det å kunne navn. Du får en mye sterkere kommunikasjon med elevene når du kan navnene (Lærer nr. 4).

Det første jeg tenker på er at vi bruker navnene på elevene, er på fornavn og ikke bruker du, han og ho. Kunne navnene, for da føler elevene at jeg vet hvem de er, for hvis ikke blir det for upersonlig (Lærer nr. 1).

Om man kunne navnene til elevene, og brukte navn når man henvendte seg til de, følte elevene at ble mer sett samtidig som man fikk en bedre kommunikasjon med de, mente disse lærerne. Det forsterket også relasjonene mellom elev og lærer siden elevene merket at læreren hadde investert tid i å lære seg navnene deres, og dette ble oppfattet som mer personlig.

Også når man henvendte seg til elevene kunne dette gjøres på en mest mulig vennlig og høflig måte selv om man var bestemt.

Jeg prøver å legge mest vekt på den positive måten å si noe på.. så i stedet for å si; du får ikke lov til.. så sier jeg; nå får du lov til å.. i stedet for å si; ikke, ikke, ikke, hele tiden (Lærer nr. 3).

Læreren hadde gode erfaringer med å kommunisere med elevene når hun gjorde dette. Den samme læreren mente også at bruken av «du», både når hun kun henvendte seg til én elev om gangen eller til hele gruppen, ble oppfattet som litt mer personlig av elevene særlig når hun henvendte seg til hele gruppen på en gang. Dette kunne også fremme gode relasjoner.

Det ble også lagt stor tyngde på å vise interesse for hva elevene var interessert i og hva de gjorde på i fritiden. Dette arbeidet lærerne med ikke bare i undervisningstimene men også, som tidligere nevnt, på andre arenaer om de møtte elevene. Dette kunne være svært positivt for både etablering og vedlikehold av relasjonene mente lærerne. Om en møtte elever på fritiden nevnte lærer nr. 2 at det også i slike situasjoner var viktig å vise interesse ovenfor elevene, fordi hun kunne ofte ta opp igjen samtaletemaene til elevene på skolen.

4.1.5 Relasjonsbygging i musikkfaget

Flere av lærerne så muligheter til positiv relasjonsbygging i musikkfaget, og hadde blant annet gode erfaringer med slikt arbeid særlig til de elevene som holdt på med musikk på fritiden.

Når vi skal ha om ulike instrumenter, og vise disse frem til elevene, kan man bruke de elevene som enten går i korps eller på kulturskolen til å vise hvordan man spiller på det. Elevene som gjør dette blir tydelig stolte av å gjøre dette. Elevene vokser på dette, og det blir en slags tillit-greie. Vi som kan spille. Snakker samme musikkpråket. Elever kan komme til deg å snakke musikk.. føler at vi har noe felles (Lærer nr. 1).

Dette hadde læreren gjort i en årrekke og hadde kun positive erfaringer med å la elevene vise frem hva de drev med på fritiden.

En annen lærer, som hadde omtrent 300 musikkelever i løpet av uken, syntes også at det var viktig å sette seg inn i elevenes interesser og dra nytte av dette i undervisningssammenheng. Samtidig erfarte hun at det var utfordrende å ha oversikt over alle elevers interesser siden hun underviste så mange elever.

Jeg prøver å fange opp de som holder på med ting og musikk på fritiden også, men det kommer som regel frem.. det er ikke alltid jeg har full oversikt for det blir for mange rett og slett (Lærer nr. 4).

Hun forsøkte så godt hun kunne å holde oversikten og benytte mulighetene til å få elevene til å vise frem noe musikkrelatert i timene om de selv ønsket det.

Samme lærer mente også at musikkfaget skilte seg litt fra andre fag med tanke på relasjonsbyggingen. Siden musikk er et praktisk fag der elevene gjør mer aktiviteter sammen med medelever og læreren kan dette påvirke relasjonsbyggingen positivt.

Den følelsen man får av å gjøre ting sammen, sånn som å synge sammen, spille sammen.. er en litt annen følelse enn det man kanskje får i litt mer teoretiske fag, og det kan gjøre at relasjonen blir annerledes. Vi danser sammen, vi tar på hverandre, vi må holde hender, vi må klappe med hverandre.. og ikke minst det å synge og puste sammen i klasserommet.. det gjør at både relasjonene dem i mellom, og meg og dem.. gjør at det blir bedre tror jeg (Lærer nr. 4).

Hun mente dermed at siden elevene var i en annen «setting» enn det de vanligvis var i teoretiske fag, der de som oftest satt ved hver sin pult, kunne de komme nærmere læreren sin i musikkfaget. Dette i lag med at læreren hadde et læringsmiljø som fokuserte på at det du gjør er bra, kunne være med på å skape gode relasjoner. Samtidig var hun bevisst på hvor mye hun kunne utfordre hver enkelt elev i forhold til det som skjedde i rommet. Hun mente at om hun ikke tok hensyn til dette og bare kjørte sitt løp gjennom timene kunne dette hemme relasjonsbyggingen eller skade allerede etablerte elevrelasjoner.

Siden musikk er et kreativt fag mente en av lærerne at det var flere muligheter til å velge trivselsfremmende aktiviteter i timene i stedet for trivselshemmende aktiviteter utfra kompetansemålene. Og aktiviteter som fremmet trivsel i timene kunne også sterkt påvirke positiv relasjonsbygging mente hun.

Videre nevnte en annen lærer at elevenes holdninger til faget kunne også være utfordrende i forhold til lærer-elev-relasjonene.

Så er det bare noen som synes det er et drittfag.. de bare bestemmer seg for det (Lærer nr. 3).

Hun syntes det var vanskelig å skape nære relasjoner til disse elevene siden de hadde de holdningene som de hadde, og hun hadde heller ikke ekstra tid å sette av til relasjonsarbeidet for å prøve å skape bedre relasjoner til dem.

Generelt sett mente de fleste lærerne at mulighetene for relasjonsbygging i musikkfaget ikke skilte seg vesentlig ut fra andre fag. De mente i stedet at de så en sammenheng mellom elevenes interesse for faget og læreren til det respektive faget, og at dette var en viktig faktor for gode relasjoner.

Det er sånn i alle.. altså.. jeg vil tro at matematikklæreren vil ha en nærere relasjon til de sterke elevene i matematikk. De som er engasjerte, og de som er flittige og flinke til å jobbe, og skarpe, og alt det der.. på samme måte vil jeg ha en bedre relasjon til de som er engasjerte i musikkfaget (Lærer nr. 2).

En annen lærer hadde omtrent samme oppfatning;

Jeg tror at det.. kanskje den eleven som får en god relasjon til norsklæreren sin ikke altså.. eh.. får en god relasjon til meg.. ja.. jeg får jo noen som jeg får en veldig god relasjon til fordi at de er veldig interessert. Så det er så forskjellig.. etter hvilke interesser de har. Så ja.. det kommer helt an på eleven (Lærer nr. 3).

Elevenes interesser til de forskjellige fagene ble sett på som en viktig brikke i forhold til å skape gode lærer-elev-relasjoner mente disse lærerne.

4.2 Arbeidsro

4.2.1 Balansen mellom teori og praktiske aktiviteter

Det var enighet blant lærerne at det skulle være en god balanse mellom hvor mye teori og hvor mye praktiske aktiviteter en skulle ha i musikkundervisningen, og de var opptatt av musikk skulle være et praktisk fag. De hadde gjort seg mange erfaringer på hvordan arbeidsroen kunne variere ut fra hva de gjorde i timene, både på godt og vondt. Dette gjaldt ikke kun praktiske aktiviteter og skifter mellom de, men også teori.

Bruken av instrumenter, og samspill generelt, var de elementene lærerne trakk frem som kunne negativt påvirke arbeidsroen i timene i størst grad.

De skal.. de har instrument som de må forholde seg til, og regler knyttet til instrumentet.. så det blir jo veldig mye uro og bråk (Lærer nr. 2).

Jeg synes det bestandig at det er veldig krevende med samspill.. fordi man ha jo ikke nødvendigvis 30 gitarer, eller 30.. man kan ikke ha 30 av alt.. ja, samspill er bestandig noe jeg gruer meg litt til.. (Lærer nr. 3).

Lærerne kunne fortelle at det ikke sjeldent var elever som ikke klarte å forholde seg til disse instrumentreglene, samt at når det ikke var nok instrumenter var det vanskelig å holde elevene i ro når de måtte vente på tur.

Lærer nr.1 var særlig opptatt av at musikkfaget i størst mulig grad skulle være praktisk med mye synging og spilling, men hadde også erfart at det var lettere å få etablert arbeidsro i timene hvis man hadde teori med elevene i stedet siden dette var en arbeidsform elevene var mer vant til. Siden han ikke ønsket dette var han veldig opptatt med å arbeide mot å etablere arbeidsro og effektivitet også i de praktiske øktene i musikktimene.

Arbeidsro har alt å si. Hvis man som musikk lærer ikke klarer å oppnå ønsket arbeidsro så tipper jeg at det varer noen uker så blir det et rent teorifag fordi du blir så sliten (Lærer nr. 1).

Likevel hadde samme lærer også erfaringer med at det var utfordrende å holde klassen i ro også når de hadde musikkteori, særlig om man ikke klarte å gjøre undervisningen spennende nok for elevene.

Det jeg strever mest med er at de skal jo ha musikkhistorie slik at de skjønner hvorfor musikken i dag er som den er. Og når da elevene skal sitte å høre musikk og få kjennskap til de ulike epokene, og elevene i utgangspunktet synes dette er dørgende kjedelig og ikke skjønner hvorfor de skal høre på noen som spiller fele og symfoniorkester.. hvis denne undervisningen drar ut i tid, uke etter uke, da skaper dette uro og man tar seg selv i å være den som går rundt å kjefter (Lærer nr. 1).

Han forklarte videre at ikke alle sidene musikkfaget kunne være å spille «rock´n roll», så man måtte bare gjennom «kjedelig» pensum også, men helst i korte økter om gangen.

4.2.2 Lydnivå og kreativitet

Lærerne tolererte en viss grad av lydnivå og støy i musikkundervisningen så lenge elevene gjorde som de fikk beskjed om, men at de var avhengig at elevene var stille når beskjeder skulle gis.

Som regel så er jeg opptatt av at musikk skal være et praktisk fag så.. så at det må være litt lyd, det må det være. Men jeg er opptatt av.. når jeg gir noen beskjeder så skal det være stille (Lærer nr. 4).

Men om en så bort fra når beskjeder skulle gis tålte læreren at det var en del lyd i timene siden det tross alt hørte med i faget at elevene skulle øve på instrumenter for eksempel.

Det kommer an på aktiviteten hva som er arbeidsro i faget, det betyr ikke nødvendigvis stillhet. Arbeidsro vil være at elevene jobber effektivt (Lærer nr. 1).

Arbeidsro i timene er at de følger med på det jeg gjør. Arbeidsroen er ikke så viktig så lenge det er arbeidsfokus (Lærer nr. 3).

Det finnes både positivt og negativt støy. Og det positive støyet har et mye lavere volum da enn det negative støyet, sånn at litt positivt støy må man ha. For det er tross alt.. hører med til faget (Lærer nr. 4).

Lærerne mente dermed at lydnivået kunne variere i undervisningen. Det viktigste var at elevene faktisk fokuserte på det de skulle gjøre, og ikke bare laget unødig støy.

Lydnivået kunne også variere ut fra hvor kreative prosessene var i undervisningen. Jo mer kreativitet jo mer lyd hadde en annen lærer erfaringer med.

Den største utfordringen er felles øvinger på hele trinnet, noe vi har hvert år på skolen. Siden vi er en stor skole blir det ofte veldig mange elever på en gang, opptil 90 elever. Så er det da kanskje 5 elever som skal øve på en spesifikk ting, mens 85 andre elever også skal gjøre noe annet som er matnyttig. Så i begynnelsen av slike øvinger så må vi tolerere mer støy. Og jo eldre elevene er, jo mer skal de få lov til å bestemme innslagene sine selv. De skal øve det inn selv, og lærerne skal kun trekke i trådene om noe går for langt hvis noe går ut av kontroll, og hjelpe til med å sy det hele sammen til en helhet. Vi må derfor tolerere at arbeidsroen sklir litt ut og at ting er uoversiktlige, men det er jo i denne prosessen elevene er mest kreative. Det er jo da elevene prater litt høyt og har ideer, selv om det kan bli tull og tøys. Men etter hvert når det nærmer seg forestilling, da er det noe annet. Da må vi stramme grepet litt. I denne perioden er det mer stille arbeidsro, mens i oppstarten kan jeg ikke kalle det arbeidsro men heller bråk med vilje (Lærer nr. 1).

Han godtok derfor en del uro og ulike terskler for «bråk» i ulike faser av prosessen siden han ikke ville at arbeidsroen skulle gå på bekostning av elevenes kreative sider. Lærerne la også til at det kun var de høyeste klassetrinnene på mellomtrinnet som fikk den mest kreative friheten på grunn av alder og modenhet.

4.2.3 Proaktiv og reaktiv klasseledelse

I løpet av intervjuene snakket lærerne om planlegging av undervisningen. Planleggingen var lettere jo bedre en kjente elevene mente lærerne, og trakk frem at det kunne det være lettere å etablere arbeidsro jo mer man var i forkant, proaktiv med andre ord.

Kjenner du elevene godt så vet du hva som kan skje, og jeg kan være i forkant av dette (Lærer nr. 1).

Særlig når det skulle være noe praktisk i musikkfaget som synging eller spilling så kunne læreren vite hvilke problemer som kunne oppstå om han kjente klassen godt, og dermed planlegge undervisningen slik at disse situasjonene kunne unngås. Han nevnte eksempelvis at han var avhengig av å kunne stole på elevene slik at han kunne sende de ut på forskjellige øvingsrom der de skulle øve på egenhånd uten konstant lærertilsyn.

Hvordan en kan lede klassen med et minimum av beskjeder fra lærerens side ble også trukket frem. En av lærerne hadde blant annet innarbeidet en del musikkssignaler i forhold til hva elevene skulle gjøre i timen;

Altså skal de reise seg opp.. skal de sette seg ned.. skal de.. altså jeg.. det er ikke alltid jeg sier det vokalt, eller snakker da. Jeg bruker musikkssignaler i stedet, og det gjør at du får.. det er mer overvåkende faktisk. I forhold til at nå er det noe vi skal følge med på.. (Lærer nr. 4).

Hun mente at dette fungerte godt når elevene hadde blitt vant til det, men at det tok en del tid til å innarbeide disse musikkssignalene. Jo bedre lærer-elev-relasjonene var jo bedre fungerte disse signalene når hun måtte handle reaktivt mente læreren, og trakk fram at signalene blant annet var effektive til å dempe eventuell uro i timene.

Lærer nr. 2 fokuserte også på det faktum at gode lærer-elev-relasjoner gjorde det lettere å være reaktiv om en situasjon skulle oppstå i klasserommet. Man kunne kanskje klare å roe ned, og snakke med eleven på en annen måte om relasjonen var god enn om relasjonene bare var overflatisk mente hun. Hun så på bygging av gode relasjoner til elevene som gull verdt, og var veldig glad for det arbeidet hun hadde gjort i «fredstid». Samtidig nevnte hun også lærerens rolle i slike situasjoner og at det er viktig at hun/han klarer å beholde roen.

4.2.4 Forutsigbarhet

Lærerne jeg intervjuet hadde ulike erfaringer med å skape arbeidsro i musikktimene, men i hovedsak var det regler, rutiner og struktur i musikktimene som ble vektlagt som kjerneelementene. De ønsket i størst mulig grad å skape forutsigbarhet for elevene siden erfaringene deres var at jo mer forutsigbarhet jo bedre arbeidsro og læringsmiljø. Med å arbeide mot å lage gode regler, rutiner og struktur kunne lærerne oppnå dette.

Lærerne arbeidet med å holde på regler og rutiner i undervisningen sin, og de fleste nevnte at de arbeidet med dette allerede fra skolestart.

På starten av året så repeterer jeg reglene ganske sånn hyppig i hver time, og til slutt så begynner de å klare det selv også (Lærer nr. 3).

Altså når jeg tar over en klasse, så begynner jeg med en gang.. det er jo kjempeviktig (Lærer nr. 4).

Innkjøring av reglene fra oppstarten av skoleåret ble ansett som viktig av lærerne slik at elevene fortrest mulig ble bevisst på hva som var lov og ikke lov i musikktimene.

Lærerne fortalte at elevene var med på å bestemme klasseromsreglene, men at dette stort sett skjedde med kontaktlæreren. Derfor var det også behov for egne regler som kun gjaldt musikkrommet på grunn av instrumenter og de forskjellige praktiske aktivitetene som fulgte faget. Blant annet lærer nr. 3 hadde egne regler for musikkrommet, men vektla også samtidig elevmedvirkning når hun skulle lage disse reglene.

De føler at det er deres regler.. at det ikke er mine regler.. men det er jo egentlig mine regler, men det er viktig at de føler at det er deres regler (Lærer nr. 3).

Selv om hun i størst grad hadde laget til reglene på forhånd fikk hun elevene til å bli enige om hva som var lov, og ikke lov, til å gjøre i timene når hun la frem forslag til regler for de. Hun mente at elevene i større grad fulgte og aksepterte reglene når de selv hadde vært med på å bestemme de.

En annen lærer hadde også egne regler som gjaldt i musikktimene, men syntes det kunne være litt problematisk når klassene hun hadde i tillegg hadde forskjellige klasseregler som gjaldt med andre lærere, noe hun hadde erfart i tidligere arbeidsår.

Alle klasser har sine egne klasseregler.. eh.. det, hehe.. det kan av og til bli litt forvirrende for en timelærer (Lærer nr. 2).

Dette var små element som bidro til uro i timene som eksempelvis om elevene fikk lov til å gå på do i timen eller gå å ta seg noe å drikke. Etter hvert hadde hun satt ned foten på dette for å få bedre arbeidsro, og nå overså hun hva elevene mente de hadde lov til i andre timer og heller konsekvent brukte musikkromreglene. Lærer nr. 4 hadde også egne regler som gjaldt musikktime og disse brukte hun konsekvent på alle klasser på alle trinn.

For å bevare arbeidsroen trakk lærerne frem at det var viktig å vise at uønsket adferd førte til en konsekvens av et eller annet slag, i alle fall om det samme gjentok seg over tid. Elevene burde vite hvilke konsekvenser det ville bli ved regelbrudd, og disse konsekvensene burde være like hver gang. Dette var med på å skape forutsigbarhet.

Med fokus på rutiner og struktur var lærer nr. 3 opptatt av å ha faste rammer i stort sett hver eneste musikktime for å holde på strukturen slik at timene kunne bli mest mulig forutsigbare for elevene. Hun startet alltid timene med å håndhilde på hver enkelt elev når de kom inn til klasserommet og syntes dette var effektivt for å sette en god start for timene. Dette kombinert med blikk-kontakt gjorde at elevene følte at de ble sett av læreren syntes hun, samt at læreren fikk muligheten til å se på elevene om noe har skjedd i friminuttet for eksempel om eleven unnvike blikk-kontakten. Hun var også opptatt av å fortelle elevene hva hun forventet av dem i timene.

Jeg skriver på tavlen hva vi skal gjøre i dag, går i gjennom timen.. hva vi skal starte med, så skal vi gjøre det og det. Så sier jeg hva jeg forventer og da sier jeg noe om arbeidsro. Hva er arbeidsroen når vi skal ha dagens låt? Jo, da er det lov til å danse. Det er lov til å synge, men det er ikke lov til å knuffe eller ta på gitarene eller.. ikke sant? (Lærer nr. 3).

Dette gjorde hun fast i hver musikktime for å holde samme struktur, og for å gjøre musikkundervisningen mest mulig forutsigbar for elevene, som igjen påvirket arbeidsroen positivt.

Den samme læreren hadde også faste plasser til elevene på musikkrommet slik at elevene alltid visste hvor de skulle sitte selv om de var på et rom som de ikke var så mye innom i løpet av uken. Dette var læreren svært bevisst på, og påpekte alltid om elevene hadde satt seg en annen plass enn den vanlige.

Det å skape god struktur i timene, og holde på faste aktiviteter, som eksempelvis ukens låt eller ukens lek, var med på å skape forutsigbarhet mente lærerne. Dette ville igjen gi en trygghet for elevene, særlig de yngste trinnene, og relasjonen til læreren vil da også oppleves tryggere mente lærer nr. 4. En annen lærer fokuserte også på forutsigbarheten som god

struktur i undervisningen kunne gi, og prøvde alltid å starte og slutte timene likt samt ha noen faste punkt i løpet av timene. Om timene ble for lite forutsigbare hadde hun erfart at flere elever rett og slett ikke taklet å forholde seg til den løse strukturen som kunne oppstå i musikkundervisningen, og dermed ble det ofte uro.

4.2.5 Fysiske rammefaktorer i musikkfaget som kunne påvirke arbeidsroen

En faktor som kunne påvirke arbeidsroen var teknisk utstyr. Lærerne hadde godt med teknisk utstyr til hjelp i undervisningen, og dette utstyret fungerte slik som det skulle. Men det var likevel situasjoner som gjorde at arbeidsroen i klassen kunne bli forstyrret siden musikk læreren hadde god innsikt i det tekniske utstyret på skolen.

Det som er problemet med teknisk utstyr er at det er så få personer som kan å bruke det, slik at for hver gang noen andre personer skal bruke det så blir vi hentet til med å rigge opp eller ned. Da kan jeg risikere å bli hentet ut av en time og klassen må sitte igjen å vente, og når jeg kommer tilbake er det hæla i taket (Lærer nr. 1).

Læreren kunne fortelle at dette skjedde i ny og ne, og at det i noen tilfeller kunne ta flere minutter å få ro i klasserommet når har kom tilbake til undervisningstimen.

En annen faktor som ble nevnt som kunne påvirke arbeidsroen var forflytning. De aller fleste av musikk lærerne jeg intervjuet hadde undervisning på musikkrommet, og pleide å hente elevene fra sine respektive klasserom som følge de til musikkrommet. Da hadde lærerne erfart at det fort ble uro blant elevene, så flere av klassene hadde trent på å forflytte seg.

Elevene har både øvd og øver fremdeles på forflytning fra A til B rett og slett. Det henger også info på veggen i klasserommene om hvordan og hvilke rekker elevene skal gå i ved forflytninger. Hadde det ikke vært for disse reglene og denne treningen blir det helt texas. Dette har vi sett tidligere (Lærer nr. 1).

Han mente at dette fungerte godt siden det var forutsigbart for elevene.

På skolen der lærer nr. 2 arbeidet hadde også elevene øvd på å gå fra et sted til et annet. Elevene stilte da i faste rekker der alle elevene visste hvor de skulle stå. Denne faste oppstillingen var som regel bygget opp av kontakt lærerne med tanke på hvilke elever som fungerte bra eller mindre bra i lag. Læreren brukte derfor alltid denne oppstillingen når hun hentet elevene, og hadde gode erfaringer med denne ordningen.

Lærer nr. 4 hadde blandede erfaringer med forflytninger fra et sted til et annet, og synes det var lettere å få de yngste elevene til å gå i ro i rekker enn de eldste på mellomtrinnet.

Det er ofte en utfordring, og jeg henter klassene og tar de med til musikkrommet hver time når jeg skal hente en ny klasse. Og da er jo det jo noen ganger ganske lange avstander, og det er.. er ikke alltid like lett å.. at det er ro når vi går. De skravler, og det skal de egentlig ikke gjøre.. og slår etter hverandre og driver og tuller og tøyser og.. og lager mye uro da, så.. det er alltid en utfordring (Lærer nr. 4).

Hun syntes oppførselen til elevene når de forflyttet seg fra et sted til et annet ble dårligere jo eldre de ble. De yngste klassetrinnene hadde sine faste rekker når de skulle gå, mens de eldre trinnene hadde det ikke. Læreren hadde da erfart at det ble mye mer uro når det ikke var noe faste rammer for elevene å forholde seg til.

Et annet særpreg med musikkfaget på mellomtrinnet, og i grunnskolen generelt, er at det fra tid til annen er elevfremføringer med musikk og dans på andre arenaer enn det på vanlige musikkrommet. Da er det øvinger i forkant på disse arenaene siden man gjerne har flere klasser som øver på en gang og/eller elevene skal bli vant med scenen der fremføringen skal være. I disse situasjonene hadde de fleste av informantene erfart at det ble mye mer uro blant elevene enn når de var på musikkrommet som de var vant til. Det kunne være forskjellige årsaker til at uro oppsto, alt fra at læringsarenaene var store og uoversiktlige for lærerne til at en stor mengde elever måtte sitte i ro mens et fåtall elever øvde på fremføringen sin.

Lærer nr. 3 hadde erfart mer uro når man skulle øve til forestillinger i andre rom enn på musikkrommet.

Hver jul så har mellomtrinnet en stor forestilling i gymsalen. Da er det jo litt andre.. ja.. litt annerledes enn på musikkrommet. Noen de går jo inn i gymsalmodus med en gang de kommer inn i gymsalen og skal opp i ribbeveggen (Lærer nr. 3).

Læreren syntes likevel det gikk greit med litt uro, og at hun stort sett klarte seg bra siden hun hadde jobbet en del år med faget og lært seg noen gode metoder for å holde arbeidsroen og gi beskjeder. Det hun refererte til var at hun brukte å kommunisere med elevene med klapping. Når hun skulle gi beskjeder så klappet hun en fast rytme og så skulle elevene svare med samme klapping for eksempel, og dette fungerte godt når de hadde undervisningen i gymsalen blant annet.

Dette var omtrent det samme som en annen lærer gjorde da hun skulle få klassens oppmerksomhet i urolige situasjoner når elevene var på andre læringsarenaer.

Jeg opplever at nye rom kan bidra til uro. Hvis de skal flytte seg inn på scenen for eksempel.. eller et større rom.. gjerne i forbindelser med samlinger.. fellessamlinger, opptredener eller sånne ting. Da må man være overtydelig, og jeg har faktisk kjørt på med en sånn barnslig variant.. så synes de det er litt morsomt, men irriterende også.. der de klapper. Jeg klapper først en rytme, og så skal alle klappe den samme rytme. Så klapper jeg til alle er med, og så gir jeg en beskjed (Lærer nr. 2).

Hun fortalte at hun ikke bare brukte denne metoden når elevene var på andre arenaer, det ble også brukt når elevene var på musikkrommet.

Det var likevel ikke bare negative erfaringer med å være på andre arenaer. Lærer nr. 4 nevnte at det ikke var noe problemer med uro om elevene var på andre arenaer enn musikkrommet sitt siden de var vant til det. Selv på store fremføringer som sommeravslutningen, hvor opptil 300 elever hadde fremføring, hadde det gått rolig for seg.

En annen utfordrende faktor med å etablere arbeidsro var at en av lærerne ikke hadde pulter på musikkrommet, og dette var noe som gjorde at det fort kunne bli litt uro i klassen.

Altså.. det som gjør at det kan være litt vanskeligere er for eksempel at de ikke har pulter. De sitter i en.. de sitter i en hesteko på stoler. De sitter veldig nært hverandre, det er veldig lett å drive å ta på hverandre, tøyse med hverandre (Lærer nr. 4).

Elevene satt på denne måten slik at det skulle være enkel tilgang for de ut til gulvet til å bevege seg, og til å bruke instrumenter, men prisen å betale var å ikke ha pulter.

Undervisningsmateriellet, og særlig mangelen på eksempelvis gode læreverk, gjorde det vanskelig å skape god struktur i musikkundervisningen med tanke på fremdrift og forutsigbarhet syntes lærerne. Flere av de ønsket seg et skikkelig læreverk slik at det ikke trengte å bruke så mye kopier av «løst og fast».

Skulle gjerne hatt en musikkbok som skulle vært slik jeg ønsket den skulle være med tanke på struktur (Lærer nr. 1).

Har ikke noe læreverk.. bruker bare litt her og litt der, og egenprodusert (Lærer nr. 4).

Lærerne hadde orientert seg i mangfoldet av lærebøker, men enda ikke funnet noe som de var fornøyde med. En av årsakene til dette var at sangene i lærebøkene gitt fort ut på dato. Det gjaldt å treffe elevene med den musikken de hørte på, og dermed ble det enklere for lærerne å eksempelvis finne sangarrangementer på internett og skrive ut derfra. Lærer nr. 3 ønsket seg en felles «bank» der det fantes ferdige undervisningsopplegg og samspillsarrangement.

Lærer nr. 2 hadde også erfart at det ble mer uro om undervisningen og leksjonene varierte for mye fra gang til gang. Hun pleide å ha et fast undervisningsopplegg på ukulele der elevene fikk oversikt over de ukentlige leksjonene de skulle ha. Dette gjorde undervisningen mer forutsigbar for elevene og læreren merket at det var mindre uro i klassene i denne perioden enn ellers da hun gjorde forskjellige aktiviteter fra gang til gang.

4.3 Forhold mellom lærer-elev-relasjoner og arbeidsro

Gjennom intervjuene ble det flere ganger nevnt av lærerne at gode lærer-elev-relasjoner gav bedre muligheter til å spisse undervisningen særlig til elever som hadde lett for å lage uro. Lærerne mente at det ble mindre uro i musikktime om man tilpasset undervisningen bedre. I tillegg hadde flere av lærerne erfart at gode relasjoner gjorde det lettere å etablere og bevare arbeidsroen i timene i forhold til om relasjonene var dårlige, eller ikke tilstrekkelige nok til å kalle de gode. Da tok det lengre tid til å komme til ro i klasserommet mente disse lærerne.

4.3.1 Tilpasset opplæring

En av lærerne nevnte at jo nærmere relasjonen er, jo bedre muligheter har man til å tilrettelegge undervisningen til elevene utfra deres behov.

Relasjonen er veldig viktig i forhold til tilpasset opplæring (Lærer nr. 4).

Hun trakk frem at jo bedre relasjonene til elevene er jo bedre kan læreren kjenne grensene til elevene og deres reaksjonsmønstre. Det var alltid noen elever så måtte tøyne strikken litt i timene, men om man kjente til litt av elevenes bakgrunn, og hvorfor de var som de var, kunne det være lettere å legge opp undervisningen mer tilpasset. Da kunne det også bli bedre arbeidsro i musikktime.

Samtidig syntes den samme læreren at manglende kommunikasjon blant personalet til tider kunne være utfordrende for relasjonsbyggingen til enkelte elever om hun ikke fikk tilstrekkelig informasjon om disse elevene.

Noen har jo diagnoser som gjør at de har utfordringer med ting, eller hjemmeforhold. Så det er kjempeviktig at.. at vi som jobber med disse elevene snakker godt sammen da og har.. vet.. altså viktig at jeg også vet selv om jeg i mange tilfeller bare har en eller to timer i klassen (Lærer nr. 4).

Om hun ikke fikk vite om eventuelle diagnoser, eller annen viktig informasjon om elevers hjemmeforhold eksempelvis, kunne dette påvirke hennes muligheter til å bygge gode relasjoner samt gi undervisning tilpasset til disse elevene.

En annen lærer var opptatt av å skape et positivt læringsmiljø der alle elevene skulle trives, og arbeidet mot dette selv om noen elever ble sett på som problematiske av andre lærere. Hun fokuserte særlig på å bygge gode relasjoner til elever som hadde tendenser til å skape mye uro.

Det handler mye om å møte eleven der eleven er. I stedet for å se på de som problematiske så prøver vi å finne løsninger som gjør at de kan trives på en eller annen måte.. med å gi de alternative oppgaver (Lærer nr. 2).

Hun hadde gode erfaringer med at å gi alternative oppgaver kunne bidra til økt trivsel og bedre elevatferd som igjen førte til bedre arbeidsro i timene.

4.3.2 Kvaliteten på lærer-elev-relasjonene

Noen av lærerne trakk frem at kvalitetene på relasjonene, altså i hvor stor grad lærer og elever kjente hverandre, kunne påvirke arbeidsroen i timene. Lærer nr. 1 kunne fortelle at han hadde erfart ved en rekke tilfeller at han måtte bruke mye mer tid og energi på å roe ned klasser i oppstarten av musikktime som han ikke kjente godt i forhold til klasser som han kjente bedre.

Lærer nr. 4 hadde erfart at i noen klasser kunne det være enkelte elever som hadde utfordringer, og i noen tilfeller hadde hun ikke fått etablert gode nok relasjoner til dem og ikke visste nok om deres utfordringer. Dermed kunne dette påvirke arbeidsroen negativt i musikktime. Samme lærer fortalte også om sine erfaringer at i klasser hun hadde gode lærer-elev-relasjoner i, dette var som oftest musikkelever hun hadde undervist i flere år på mellomtrinnet, var det lettere å holde arbeidsroen.

Lærer nr. 2 mente at hun aldri ville kunne klare å få samme arbeidsro i timene som det kontaktlæreren kunne siden hun/han kjente elevene bedre enn henne. Kontaktlæreren møtte elevene mye oftere enn henne og hadde dermed opparbeidet bedre lærer-elev-relasjoner. Da visste hun/han i større grad hva som måtte til for å justere atferden for å ha bedre arbeidsro mente denne læreren.

4.4 Oppsummering

Samlet sett har jeg funnet følgende som svar på problemstillingen:

Lærer-elev-relasjoner: Flere av lærerne erfarte at positive relasjoner økte elevenes utfoldelse i faget og kunne føre til bedre faglige prestasjoner. En forutsetning var et trygt læringsmiljø med trivsel og humor. Lærerne opplevde at man bygde gode relasjoner gjennom å gi av seg selv og selv delta i praktiske aktiviteter, gjerne med humor. De fokuserte på en vennlig og høflig kommunikasjon med elevene der de som lærere også viste at de hadde kontroll. Lærerne var opptatt av å få en god start på skoleåret, der det gjaldt å etablere gjensidig respekt, tillit og bygge gode relasjoner tidlig. De erfarte å ha for liten tid til relasjonsbygging fordi de hadde et stort antall elever i løpet av uken, og heller ikke var kontaktlærere. Til tross for dette vektla de å lære navnene til elevene sine og aktivt bruke dem når de henvendte seg til elevene. Lærerne trakk særlig frem muligheter for relasjonsbygging til de elevene som drev på med musikk i fritiden, og hadde gode erfaringer med å la disse elevene vise frem musikkinteressen sin i undervisningen. Det ble opplevd å være ekstra utfordrende å bygge gode relasjoner til elever som ikke likte musikkfaget.

Arbeidsro: Musikkfagets praktiske side ble i stor grad fremhevet av lærerne, og lydnivået varierte ut fra forskjellige aktiviteter og hvor kreative prosessene i timene var. Lærerne godtok dermed til tider litt høyt lydnivå så lenge elevene gjorde det de skulle. Arbeidsroen skulle ikke gå på bekostning av elevenes kreativitet, men samtidig måtte lærerne holde kontrollen og sette grenser. For å etablere og opprettholde arbeidsro vektla lærerne forutsigbarhet, og de fokuserte på regler, rutiner og struktur. Arbeidet med dette var i fokus helt fra oppstarten av skoleåret slik at elevene ble gjort bevisst på hva som var akseptert oppførsel, og lærerne måtte vise at regelbrudd hadde samme konsekvenser hver gang. Det at ulike klasser hadde ulike klasseregler gjorde det utfordrende for faglærer å vite hva som var tillatt i timene eller ikke. For å holde god struktur fokuserte lærerne på å starte og slutte undervisningstimene likt hver gang, men siden lærerne ikke brukte noe fast læreverk erfarte de utfordringer med å finne en strukturert faglig progresjon. Dette kunne gi mindre forutsigbarhet i timene og erfaringene viste at det da lettere kunne oppstå uro. Videre ble det nevnt arbeidsroutefordringer med musikkrom organisert uten pulter, og forflytting av elevene til andre undervisningsarenaer der det kunne være mindre muligheter til å holde oversikt på elevene.

Sammenheng mellom lærer-elev-relasjoner og arbeidsro: Musikk lærerne så også en sammenheng mellom lærer-elev-relasjoner og arbeidsro. Flere av dem hadde erfart at det var enklere å legge til rette for tilpasset opplæring etter elevers behov om man hadde gode

relasjoner til elevene og kjente bakgrunnen deres. Lærerne erfarte samtidig at å gi tilpasset opplæring særlig til elever som hadde problematferd gjorde at det ble mindre uro i klassen og dermed bedre arbeidsro.

5 Drøfting

I dette kapittelet i masteroppgaven blir det jeg oppfatter som sentrale funn fra kapittel 4 drøftet opp mot relevant teori og forskning fra kapittel 2.

Drøftingen vil også her i hovedsak følge de samme to hovedtemaene som i kapittel 2 og 4; lærer-elev-relasjoner og arbeidsro. Hovedtemaene vil som tidligere ha en del underpunkt som bygger på det jeg opplever som sentralt for funnene i resultatpresentasjonen.

Knyttet til lærer-elev-relasjoner drøfter jeg blant annet sammenheng mellom gode relasjoner og faglig aktivitet, den gode oppstarten av skoleåret, det å ha mange elever og lite tid til relasjonsbygging, samt relasjonsbygging til både elever som liker eller ikke liker faget. Videre knyttet til arbeidsro drøfter jeg forutsigbarhet, utfordringer med rom, logistikk og læreverk i musikkfaget, samt balansen mellom lydnivå, kreativitet og kontroll i timene.

Avslutningsvis drøfter jeg sammenhengen mellom lærer-elev-relasjoner og arbeidsro.

5.1 Lærer-elev-relasjoner

5.1.1 Sammenheng mellom gode relasjoner og faglig aktivitet

Lærerne erfarte at elevene torde å utfolde seg mer i praktiske aktiviteter, samt presterte bedre faglig, på grunn av gode relasjoner. Hamre og Pianta (2006, s. 57) vektlegger at om læreren klarer å skape positive lærer-elev-relasjoner vil elevene føle seg mer kompetente i faget og dermed oppnå bedre skolerresultater. En ser også en tydelig sammenheng mellom elevenes prestasjoner på barneskolen og gode lærer-elev-relasjoner av høy kvalitet (Rucinski, Brown, & Downer, 2017, s. 2), samt at elevene trives bedre på skolen når de har gode relasjoner til læreren sin (Furrer & Skinner, 2003, s. 149).

Sett fra et teoretisk ståsted kan man bruke den didaktiske trekanten for å forstå lærernes erfaringer. Representasjonsaksen spenner seg mellom lærer og innhold. I følge Haug og Bachmann (2007, s. 22) spiller gode lærer-elev-relasjoner en viktig rolle her fordi jo bedre læreren kjenner elevene og deres læringsforutsetninger jo bedre kan hun/han legge opp til undervisning som er tilpasset elevene. Lærernes erfaringer med positive lærer-elev-relasjoner knyttet til deres musikkundervisning og elever tilsa en slik sammenheng.

Musikkfagets ulike praktiske aktiviteter krever til tider at elevene må vise sine personlige sider. Lærerne erfarte at det var enklere å få elevene faglig aktive om lærerne selv viste sine personlige sider, gjerne på en litt humoristisk måte. Et trygt læringsmiljø og humor

var hovedfaktorer, og ingenting skulle være flaut eller skummelt. Dette er i samsvar med Drugli (2012, s. 106-108) som fokuserer på det er viktig å bruke humor siden barn og unge har lett for å le og ha det morsomt. Dette bør læreren dra nytte av i undervisningen da det kan skape en ramme for positiv relasjonsbygging. Det er også i tråd med Ogden (2012, s. 30) som hevder at positive lærer-elev-relasjoner forutsetter at læreren bør ha sans for humor.

På den andre side kan dette tolkes i retning at lærerne i denne sammenheng har et ekstra ansvar til å bygge gode nok relasjoner, og bli tilstrekkelig kjent, med alle elevene sine for å vite at alle synes det er greit å vise frem sine personlige sider. Spørsmålet er om dette er realistisk med tanke på antall elever man har i løpet av uken. Til tross for at lærerne fokuserer på mye humor og gir av seg selv kan man kanskje ikke være helt sikker på at absolutt alle elevene oppfatter dette som er trygt nok miljø. For å vurdere kvaliteten på relasjonene poengterer Pianta (1999, s. 87-89) at man kan få en tredjeperson til å innhente meninger fra elevene om relasjonskvaliteten til læreren. I denne forbindelsen kan dette eksempelvis brukes til å få en samlet vurdering om kvaliteten er god, eller mindre god. Skulle kvaliteten eventuelt være mindre god kan det være en tanke å arbeide mer med relasjonsbygging før man kan forvente å se personlige sider fra alle elevene.

5.1.2 God oppstart av skoleåret

Lærerne var opptatt av en god oppstart av skoleåret der man investerte tid i å bli kjent med elevene og skape gjensidig respekt og tillit. De brukte gjerne en morsom tilnærming til faget og forsøkte å skape gode opplevelser sammen. Dette sammenfaller med det Ogden (2012, s. 30) hevder. Han vektlegger at det er viktig at læreren starter opp med relasjonsbyggingen allerede i oppstarten av skoleåret fordi positive lærer-elev-relasjoner har svært mye å si for lærerens videre arbeid og samhandling med elevene. Drugli (2012, s. 52) vektlegger gjensidig tillit som et viktig kjennetegn i positive lærer-elev-relasjoner, og at dette er lærerens ansvar å etablere. Linder (2012, s. 53) hevder videre at en ikke kan forlange å få denne tilliten. Tillit må man gjøre seg fortjent gjennom konkrete samspill med andre mennesker. Informantenes uttalte erfaringer med hvordan de arbeidet med å bygge tillit til elevene sine tilsa slike sammenhenger.

Når man ser på selve interaksjonen mellom lærer og elever, og hvordan denne går i loop mellom partene, er Hamre og Pianta (2006, s. 51) opptatt av hvordan denne foregår siden den kan påvirke kvaliteten til lærer-elev-relasjonene. Det blir vektlagt at det viktigste er

hvordan ting blir sagt enn hva som blir sagt. Eksempelvis lærer nr. 3 var svært opptatt av positiv kommunikasjon med elevene sine, og fremhevet å si hva elevene hadde lov til å gjøre i stedet for å kun fokusere på hva de ikke hadde lov til å gjøre. Å gi gode beskjeder samsvarer med det Arnesen, Meek-Hansen, Ogden og Sørli (2014, s. 125) hevder er viktig for å fremme positive lærer-elev-relasjoner.

På den andre side så kan det tenkes at fokuset på å gjøre morsomme aktiviteter i begynnelsen av skoleåret kanskje kan komme i konflikt med å samtidig klare å etablere klare rutiner og regler slik Marzano (2003, s. 102) og Ogden (2015, s. 135) hevder er viktig i oppstarten. Ut fra dette ståstedet så kan det være utfordrende å finne den optimale balansegangen mellom hvordan en kan legge opp til morsomme aktiviteter og samtidig implementere rutiner og regler i faget.

5.1.3 Mange elever og lite tid til relasjonsbygging

En faktor som gjorde relasjonsbyggingen utfordrende for flere av musikk lærerne var lite tid og en stor mengde elever. Dermed kunne det ta lang tid å skape gode relasjoner til alle elevene før lærernes klasseledelsesarbeid kunne fungere optimalt. Dette er jo forståelig fra deres side, men litt uheldig for relasjonsbyggingens del. En kan jo her stille et spørsmål om denne situasjonen er heldig over tid, særlig når forskningen vektlegger tungt viktigheten av gode lærer-elev-relasjoner. Slik jeg forstår dette sammenfaller disse lærernes erfaringer med forskningen til Byo og Sims (2015, s. 221-222) som har studert musikk læreres hverdag på barneskolen. Her kom de frem til at det som oftest var vanlig å ha hundrevis av elever i løpet av uken, og at lærere hadde utfordringer med å finne nok tid til å implementere godt klasseledelsesarbeid til alle klassene man underviste.

En av lærerne mente også at hun aldri ville få like gode relasjoner til elevene sine som det kontakt læreren deres hadde siden hun ikke møtte elevene så ofte som hun/han. Hennes meninger tilsa en sammenheng med Ogdens (2015, s. 160) forklaring om faglærersystemet i grunnskolen der han vektlegger faglærernes begrensede muligheter til å skape god kontakt og gode relasjoner til elevene siden partene møtes lite i løpet av hver uke.

Selv om lærerne hadde en stor mengde elever i løpet av uken var flere av de fokusert på viktigheten av å lære seg navnene til elevene, og bruke navn når man henvendte seg til dem. Lærerne mente dette var en viktig og virksom systematisk strategi som kunne fremme gode relasjoner. I følge lærerne ble dette positivt mottatt av elevene siden de følte at læreren

hadde tatt seg bryet med å lære seg navnene deres til tross for at de kun møttes en til to undervisningstimer i løpet av uken. Elevene følte seg mer sett av lærerne. Dette er i tråd med et av Druglis (2012, s. 106-108) råd om daglige strategier for relasjonsbygging, skjønt i dette tilfellet kan man kanskje ikke kalle de daglige men heller systematiske, der hun anbefaler å bruke navn når man henvender seg til elevene.

Til tross for at lærerne opplevde at de hadde lite tid virket det ut fra intervjuene at de arbeidet bevisst med å bygge positive relasjoner til elevene sine. Likevel ble anerkjennelse av elevene ikke nevnt foruten de få som holdt på med musikk i fritiden og som fikk vise dette frem i musikktimene. Anerkjennelse av de andre elevene som deltok i musikktimene kom ikke frem. Slik jeg forstår Drugli (2012, s. 49-50) har alle elevene behov for anerkjennelse av en voksenperson, i dette tilfellet læreren, siden dette er viktig for å bygge positive relasjoner. Hun hevder at en anerkjennende lærer bør være en god lytter, bør prøve å forstå eleven, samt gi gode bekreftelser på hva elevene har gjort. Som profesjonell lærer er det viktig å være klar over sin betydning for elevenes selvforståelse mener hun, og dermed forstår jeg dette i retning av at lærere bør tenke over alle elevers selvforståelse. Å gi god personlig anerkjennelse til hver elev kan kanskje være utfordrende om en lærer har et stort antall elever som man er lite kjent med. Det kan være uheldig for læreren å kun si «dette var bra» eller «godt jobbet» som respons på noe en elev, eller elevene, har arbeidet med siden dette kan oppleves som overflattisk av elevene. Ogden (2015, s. 152) hevder at elevene fort finner ut av om en lærer virkelig har godt grunnlag for sin anerkjennelse for elevene eller om den er overflattisk og påtatt. Linder (2012, s. 35) hevder i tillegg at anerkjennelse krever motivasjon og oppmerksomhet på de behovene den andre personen har i tillegg til et personlig engasjement. Så spørsmålet mitt om anerkjennelse blir da om man som læreren klarer å være oppmerksom nok og se hver enkelts elev behov når elevmengden til informantene er så stor som den er.

5.1.4 Kollektiv relasjonsbygging

Lærerne hadde mange elever i løpet av uken og deres erfaringer med relasjonsbygging tilsa at de i større grad arbeidet med kollektiv relasjonsbygging, altså relasjonsbygging til elevene som en hel gruppe. Lærerne brukte mye humor i undervisningen, prøvde å gi mye av seg selv slik at elevene kunne bli kjent med dem samt prøvde å få til gode undervisningsopplevelser sammen med elevene. Samtidig var de bevisste på å holde kontrollen, sette grenser og være tydelig bestemt i kommunikasjonen ovenfor elevene slik at de ble oppfattet som trygge og

forutsigbare. Slik jeg forstod deres erfaringer tilsa dette at lærerne fokuserte på å ha en autoritativ ledelsesstil. Baumrind (1966, s. 887-891) hevder at den autoritative rollen er den ideelle; man viser mye varme samtidig som man har kontroll. Den voksne er trygg og stødig, leder på en rasjonell og emneorientert måte, inkluderer innspill og bekrefter meninger.

Arnesen, Meek-Hansen, Ogden og Sørli (2014, s. 146) påpeker at læreren som har autoritativ lederstil er vennlig, rolig, tydelig samt positiv involverende ovenfor både den enkelte elev og hele elevgruppen. I tillegg bidrar denne ledelsesstilen til å fremme trygge lærer-elev-relasjoner. Videre fokuserer Raczynski og Horne (2015, s. 389-391) på at læreren bør vise varme ovenfor elevene for å kunne bygge gode relasjoner.

Å ha en autoritativ ledelsesstil vil dermed kunne øke mulighetene til å bygge positive lærer-elev-relasjoner, og særlig i tilfeller der man underviser mange forskjellige klasser i løpet av uken bør det være mest aktuelt for lærere å vektlegge relasjonsbygging til hele grupper i størst mulig grad siden møtetiden med elevene er kort og begrenset. Det er mulig at man ikke rekker å sette seg inn i alle elevers interesser på denne måten, men om man som lærer klarer å fremstå som vennlig, rolig, tydelig og trygg slik Arnesen, Meek-Hansen, Ogden og Sørli (2014, s. 146) forklarer autoritativ ledelse kan det meste ligge til rette for å skape positive relasjoner til elevene uavhengig av elevantall.

5.1.5 Bygger lærerne bedre relasjoner til elever som liker og er interessert i faget?

Lærerne var bevisste på sin rolle som relasjonsbyggere og prøvde å bli kjent med elevene sine gjennom å for eksempel finne ut hvilke interesser de hadde. Flere av lærerne hadde gjort seg gode erfaringer med å gi de elevene som dyrket musikkinteressen på fritiden muligheten til å dele dette med de andre elevene og læreren i enkelte timer. Å gjøre slikt i undervisningen styrket lærer-elev-relasjonene, mente lærerne, siden disse elevene fikk en spesifikk anerkjennelse knyttet til musikkinteressen sin. Dette er i tråd med et av rådene til Hamre og Pianta (2006, s. 54) der de fokuserer på at det kan være lurt å ta med noe av elevers liv utenom skoletiden og koble dette opp mot pensum i faget da det kan fremme relasjonene positivt.

Men, om man setter det hele litt på spissen så kan man på den andre siden også rette søkelyset mot de elevene som da ikke holder på med noe musikkrelatert uteom skoletiden. Drugli (2012, s. 37) påpeker at det er lærerens ansvar å bygge gode relasjoner til alle elevene sine, og opprettholde disse relasjonene. Uavhengig om læreren har en god «match» med

elevene eller ei ligger ansvaret på hun/han. Det ble ikke nevnt gjennom intervjuene om hvor hyppig lærerne brukte å ta frem musikkengasjerte enkeltelever i musikkundervisningen, men jeg vil tro at det kan være uheldig å gjøre det for ofte. Det kan være en viss fare for de andre elevene synes at disse elevene i for stor grad blir favorisert av lærerne. En konsekvens av dette kan være at læreren skaper et grunnlag for å skape negative relasjoner til de elevene som ikke har noe å vise, siden de føler at læreren ikke bryr seg om de på samme måten. I følge Hamre og Piantas (2006, s. 50-52) teorimodell om lærer-elev-relasjoner er det kontinuerlige «interaksjonslooper» mellom lærer og elever og disse påvirker kvaliteten på lærer-elev-relasjonen. Innhold i slike «interaksjonslooper» kan blant annet være tilbakemeldinger på elevarbeid, og hvordan dette blir respondert tilbake til læreren. I tillegg forklarer modellen også inntrykkene elevene har og får fra læreren. Dermed forstår jeg ut fra dette at elever som får et mindre bra inntrykk av læreren og har «interaksjonslooper» med eksempelvis for lite anerkjennelse av faglig innsats. Om elevene gjennom «interaksjonslooperne» opplever at de ikke er like interessante eller viktige som de elevene som blir tatt frem av læreren kan de skape dårlige relasjoner til læreren sin.

Dårlige relasjoner kan på sin side uttrykke seg på mange forskjellige måter, men et eksempel kan være at elever som ikke får vist seg frem faglig gjerne heller benytter seg av atferd av en mer forstyrrende art av for å få lærerens oppmerksomhet. Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, s. 24) samt Pianta (2006, s. 693) hevder at de elevene som opplever å ha en dårlig relasjon til læreren sin viser en større tendens til å vise forskjellige former av forstyrrende problematferd enn de elevene som har en positiv relasjon til læreren sin. Nordahl (2012, s. 34) hevder at elevene skal oppleve relasjonen til læreren som både positiv og støttende, så dette eksempelet kan trekke frem viktigheten i å arbeide mot dette.

5.1.6 Å styrke relasjonen til elever som ikke liker faget

Det kom også frem gjennom intervjuene at lærerne erfarte utfordringer med relasjonsbyggingen, og noen lærere hadde elever med negative holdninger til faget som det opplevdes ekstra vanskelig å bygge gode relasjoner til. Disse lærerne mente at elevenes interesse for og holdning for fagene var en sentral brikke når det gjaldt å skape gode lærer-elev-relasjoner. Dette kan bety at lærerne så på det som en hindring som de måtte overvinne. En annen mulig tolkning er at lærerne mer eller mindre bevisst legger ansvaret for relasjonen

over på eleven. I følge Drugli (2012, s. 37) er det lærerens ansvar å skape gode lærer-elev-relasjoner så om en slik situasjon forekommer kan det være svært uheldig.

Ulleberg og Christensen (2013, s. 48) fokuserer på at en kan klare å få en bedre elevsentrert undervisning om en retter oppmerksomheten på elevenes relasjon til faget. Haug og Bachmann (2007, s. 22) henviser til den didaktiske trekanten der man kan se på læringsaksen for å forklare elevens spenningsforhold mellom innholdet i faget og elevens egne erfaringer, forutsetninger og kompetanse for å klare å forstå innholdet. I tillegg kan man se på representasjonsaksen for å forklare lærerens handlingsrom i forhold til fagets pensum og kjennskapen til elevene. Med bakgrunn i denne teorien kan én mulighet til å forstå elever som gir uttrykk for at de ikke liker faget være at elevene selv har lite tro på sin egen kompetanse til å mestre faget. Om læreren da klarer å få bedre kjennskap om disse elevers læringsforutsetninger og behov kan det ligge bedre til rette for å skape god elevtilpasset undervisning. Innen de gitte kompetansemålene i musikk kan da læreren vektlegge tilrettelagte musikkaktiviteter som forhåpentligvis øker elevenes mestringsfølelse. Dermed kan mulighetene på sikt være at elever med negative holdninger til faget endrer sine holdninger i mer positiv retning siden de kan erfare at egen kompetanse er bedre enn det de trodde den var til å begynne med.

For å bli bedre kjent med elevene anbefaler Ogden (2015, s. 134) å sette av litt tid hver dag til en liten samtale, særlig til de elever man har utfordringer med. På denne måten kan en klare å bli litt mer kjent og kanskje snu de negative relasjonene til faget som eleven(e) har etablert seg. Men igjen, mangel på tid var den største utfordringen til musikk lærerne jeg intervjuet. Riktig nok var de opptatt av å bruke alle anledninger de hadde til å bli mer kjent med elevene. Dette kunne eksempelvis være om man møtte elevene ute i gangen eller i friminuttene når man hadde friminuttvakt. I tillegg var lærerne oppmerksomme på å snakke med elevene sine om man møtte dem på fritiden. Ikke bare gjorde lærerne dette for relasjonsbyggingens skyld, men også for relasjonsvedlikeholdet. Spørsmålet er likevel om dette er nok, siden det virket som disse korte elevsamtalene var helt tilfeldige ut fra hvilke elever lærerne møtte. Ingen av lærerne nevnte for eksempel at de bevisst satte av tid til de mest utfordrende elevene for å bli bedre kjent slik som Ogden (2015, s. 134) anbefaler.

Hamre og Pianta (2006, s. 54) hevder at det kan være nok å kun sette seg litt inn i elevenes interesser, for eksempel en fritidsaktivitet, og snakke litt om dette i ny og ne med eleven i passende anledninger. Kanskje rett etter det har vært en viktig turnering eller lignende. Dette kan virke relasjonsbyggende, men det betyr jo nødvendigvis ikke at man som lærer må være interessert i disse fritidsaktivitetene som privatperson. Det viktigste er at

eleven føler at læreren ser de, og ikke bare fokuserer på det faglige. Dette er nettopp det McNally og Slutsky (2017, s. 509) er opptatt av da de hevder at elevens opplevelse av skolen blir mer gunstig om de positive lærer-elev-relasjonene ikke bare dreier seg om faglige tilbakemeldinger men også annen god respons. Her i dette tilfellet kan det være at lærer gir eleven oppmerksomhet om hennes/hans fritidsaktivitet. Det handler om å anerkjenne elevene, og Drugli (2012, 49-50) hevder at elevene trenger anerkjennelse fra sine sentrale voksenpersoner, som eksempelvis læreren, da dette en viktig faktor både i etableringen og vedlikeholdet av positive relasjoner.

5.2 Arbeidsro

5.2.1 Forutsigbarhet

Lærerne hadde erfart seg at forutsigbarhet i undervisningen kunne forebygge uro, og dermed fokuserte de på å arbeide inn gode regler, rutiner og struktur. Allerede fra skolestart var de raskt ute med innkjøring av reglene for musikkrommet slik at elevene visste hva som var akseptert oppførsel. Dette er i god tråd med Marzano (2003, s. 102) og Ogden (2015, s. 135) som hevder at førsteinntrykket man gir til kan sette standarden for hvordan man ønsker og forventer å ha det i klassen resten av skoleåret. I følge Hamre og Pianta (2006, s. 51) gjør også elevene opp sine meninger om læreren allerede fra første skoledag, og dette førsteinntrykket er viktig for skoletiden videre.

Samtidig mente lærerne at de måtte vise ovenfor elevene at om man brøt reglene så ble det konsekvenser, og disse burde være like hver gang. Nordahl (2012, s. 53-54) og Ogden (2012, s. 41) påpeker at regler bør håndheves for å være virksomme, og at læreren har ansvaret for at regelbrudd blir oppfulgt slik at det blir forutsigbart for elevene. Erfaringene til lærerne tilsa en sammenheng med dette.

Videre hevder Nordahl (2012, s. 53-54) og Ogden (2012, s. 41) at det ofte også kan være hensiktsmessig at alle lærerne på skolen praktiserer en felles regelhåndtering. En av lærerne opplevde at alle klassene hadde sine egne klasseregler og dermed ble det forvirrende for henne som timelærer i forhold til regelbruk. På grunn av dette opplevde hun at det fort kunne bli uro i musikktime hennes. Fra elevenes perspektiv kan dette oppfattes som uforutsigbart siden de muligens ikke er sikker på om det de har lov til hos en lærer kanskje ikke lov hos en annen. Ifølge Nordahl (2012c, s. 25) kan uklare regler og inkonsekvent

regelhåndhevelse også bidra til problematferd i skolen, så erfaringen til denne læreren tilsa en slik sammenheng. På den andre side kan man jo også spørre seg om det er hensiktsmessig å ha samme klasseregler i alle fag, eller om det er behov for å ha det noe ulikt i musikkfaget på grunn av dets egenart. Å ha regler for instrumentbruk vil nok kanskje føles fremmed og unaturlig i et klasserom hvor man ikke har instrumenter for eksempel, men helt naturlig på et musikkrom. Uavhengig av hvilke regler man har til forskjellige fag kan man i større grad heller fokusere på læreren, og hvor konsekvent hun/han er i å følge reglene, og eventuelle muntlige beskjeder og avtaler som har blitt gjort med elevene. Marzano (2003, s. 102) og Ogden (2015, s. 135) vektlegger viktigheten av å følge opp regelbruk, og at arbeidet med dette bør startes allerede ved skolestart slik at elevene skjønner hvilken standard det skal være på oppførselen i skolen. Ut fra dette kan man kanskje trekke slutningen at det er viktigere at læreren er konsekvent ovenfor elevene enn at det skal utarbeides felles klasseromsregler som skal gjelde likt for alle fag.

Når det kom til rutiner fokuserte de fleste lærerne på å starte og slutte timene likt slik at rammene for undervisningen ble forutsigbare for elevene, og denne arbeidsmåten er i god tråd med Nordahl (2012, s. 49) som anbefaler at læreren prøver å holde enkelte rammer i undervisningen like og forutsigbare hver gang. Ogden (2012, s. 40-41) påpeker at rutiner er en faktor som kan forebygge uro om de fungerer.

5.2.2 Utfordringer knyttet til rom og logistikk

Musikkfaget inneholder både praktiske aktiviteter og arbeid med musikkteori. I følge Kunnskapsløftet har særlig hovedområdene musisere og komponere i musikkfaget for mellomtrinnet mye fokus på elevenes praktiske arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Ut fra dette skal elevene blant annet prøve ut og øve på ulike instrument, fremføre sanger, danse samt kunne skape egne musikalske uttrykk og bevegelser.

Informantene erfarte utfordringer med å etablere og opprettholde arbeidsro i musikktimene og dette var særlig knyttet til de praktiske aktivitetene. Videre kunne en av lærerne fortelle at elevene kun hadde stoler og ikke pulter på musikkrommet. Elevene satt nært hverandre i halvsirkel og dermed var det fort gjort at de kunne begynne å tulle og tøyse.

Bettenhausen (1998, s. 182) og Babkie (2006, s. 184) anbefaler å organisere og møblere klasserommet på en måte slik at læreren kan utøve god klasseledelse, men med tanke på at man ofte har svært varierte aktiviteter i musikkfaget som krever litt ekstra gulvplass så

kan man se utfordringer med å ha en permanent møblering av musikkrommet. På grunn av musikkfagets egenart bør man kanskje vurdere hva som er mest hensiktsmessig av å organisere klasserommet på slik måte at man får gjennomføre praktiske aktiviteter uten å måtte bruke mye tid på å flytte på pulter og stoler, eller om man på den andre side vektlegger å plassere elevene ved hver sin pult for å ha det stille og rolig i klasserommet. Marzano (2003, s. 94) på sin side anbefaler i alle fall å plassere elevene på slik måte at det er enkelt å ha gruppearbeid uten å måtte endre så mye på det opprinnelige oppsettet i klasserommet. Hvordan musikkrommet skal organiseres blir da kanskje opp til hver enkelt skole å vurdere, og i følge Ogden (2015, s. 133) finnes det ikke noen standardoppskrift på hvordan et klasserom skal organiseres og møbleres.

Til tider var lærerne også avhengige av å undervise på andre større arenaer enn selve musikkrommet, og når elevene skulle forflytte seg fra en plass til en annen brukte lærerne å la elevene gå i rekker som allerede var innøvd. På denne måten fikk lærerne bedre oversikt over elevene samt det ble mindre uro i rekkene siden elevene visste hvem de skulle gå i lag med. Å planlegge slike ordninger i forkant for å bevare ro er i samsvar med å utøve proaktiv klasseledelse, og i følge Drugli (2012, s. 36) bør klasseledelse i størst mulig grad handle om bruk av proaktive strategier som kan fremme ro blant elevene.

Lærerne hadde i tillegg en bedre oversikt av elevene når de gikk i disse rekkene siden lærerne visste hvor hver enkelt elev var. Dette er i tråd med Ogden (2015, s. 146) som viser til monitorering av elevene. Når læreren har konstant overblikk er det mindre sannsynlig at uro kan oppstå siden læreren kan være raskt ute med å ordne opp i situasjoner som kan blusse opp.

5.2.3 Utfordringer knyttet til læreverk

En annen utfordring som lærerne erfarte var manglende, eller etter deres meninger, ikke gode nok musikk-læreverk. Dermed brukte de heller utvalgte kopier av forskjellige læreverk og diverse utskrifter fra internett. Dette førte til at det tidvis ble vansker med å holde struktur i undervisningen som på sin side gjorde at undervisningen kunne bli preget av uforutsigbarhet. Nå ble det ikke diskutert noe om halvårs- og årsplanene lærerne hadde i faget, men lærerne følte at fremgangen i faget ikke ble så strukturert og forutsigbar for elevene som lærerne ønsket. Nordahl (2012, s. 47) hevder at manglende struktur ofte kan være en årsak til uro i undervisningen, så ut fra dette ståstedet så kan man trekke en slutning at det er ikke gunstig at lærerne hadde en slik situasjon.

En kan drøfte musikkfagets læreverk sin plass med å bruke den didaktiske trekanten. Den inneholder kategorien innhold, som viser til det faglige innholdet lærer og elev skal arbeide med (Haug, 2012, s. 21). Videre forklarer Haug og Bachmann (2007, s. 22) at aksens mellom elev og innhold representerer elevens forhold til faget og dets innhold, og elevenes tro på egen kompetanse til å mestre fagets innhold. Slik jeg forstår dette kan elever få problemer med å få oversikt over fagets innhold siden de ikke ved skolestart får utdelt et fullstendig læreverk i musikk slik man gjerne får i andre fag som eksempelvis matematikk. Om elevene i størst grad får utdelt nye kopier og utskrifter hver uke kan dette ikke bare føles ustrukturert for elevene men også muligens plante en usikkerhet for enkelte elever siden de ikke kan få en oversikt av fremdriften i faget ved å se på kapitlene i fagboken. En tenkt konsekvens av dette kan være at elevene ikke føler seg kompetente nok til å mestre alt det «ukjente» som kommer i faget i løpet av skoleåret, og dermed kan enkelte elever utvikle unødige negative holdninger til faget. En slik usikkerhet grunnet lite struktur kan også skape uro slik Nordahl (2012, s. 47) påpeker.

Sett fra et annet perspektiv kan jo også manglende, eller ikke gode nok, læreverk bety at lærerne blir nødt til å kompensere gjennom å lage gode nok opplegg med progresjon ut fra læreplanen i faget. Om man eksempelvis klarer å formidle elevene om musikkfagets fremdrift i månedene fremover kan man styrke strukturen i undervisningen, og i følge Nordahl (2012, s. 47) er slik struktur en avgjørende del av lærerens ledelse. Samtidig, sett fra den didaktiske trekanten (Haug og Bachmann, 2007, s. 22), omfatter representasjonsaksen at læreren skal forholde seg til fagets innhold som står i læreplanen i Kunnskapsløftet. Slik sett er det ikke lærebøkene som skal styre innhold og fremdrift, men lærerens planlegging ut fra læreplanen i faget. Et spørsmål angående manglende læreverk som da kan bli avdekt er om det krever så mye av læreren å «finne på» undervisningsopplegg selv som både er spennende og samtidig systematiske nok med tanke på fremdriften i faget at læreren «sliter seg ut». En mulig tenkt konsekvens av dette igjen kan være at læreren etter hvert «dropper» slik nøye planlegging, og dermed kan fremdriften oppleves som ustrukturert og uforutsigbart for elevene.

Et annet mulig spørsmål kan også være om lærerne opplever å ha nok tid til å lage systematiske fremdriftsplaner når læreverk enten mangler eller ikke er gode nok.

5.2.4 Lydnivå, kreativitet og kontroll

Lærerne jeg intervjuet ønsket at musikkfaget i stor grad skulle inneholde mange forskjellige praktiske aktiviteter. Dermed godtok de til tider en del støy og «bråk» utfra hvilke aktiviteter undervisningen skulle inneholde og hvor kreative lærerne ønsket elevene skulle være. Om målet eksempelvis var at elevene skulle få utfolde seg fritt på et instrument i en liten tidsperiode måtte lærerne forvente et høyere lydnivå enn om elevene øvde på noe spesifikt som var blitt vist av læreren. Dette er i tråd med Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, s. 17) som hevder at arbeidsroen kan variere med hvilke aktiviteter og mål som er satt for timen. Det viktigste for lærerne var at elevene fokuserte på at de jobbet faglig og slik at læring kunne finne sted. Ut fra informantenes uttalte erfaringer tilsa dette en sammenheng med Wubbels (2011, s. 124) som viser til at de mest suksessrike klasselederne fokuserer mer på selve læringen enn å ha et støyfritt miljø.

Lærerne hadde også gjort seg sine erfaringer med at skiftende aktiviteter i timene også kunne påvirke arbeidsroen. Diehl og McFarland (2012, s. 327) hevder at når lærerne skifter mellom aktiviteter vil også forventningene og rutinene i klassens samspill endre seg, og dette kan skape utfordringer med å opprettholde arbeidsroen. Erfaringene til musikk lærerne tilsa en sammenheng med dette.

Selv om lærerne ønsket å la kreativiteten til elevene blomstre, tillot at arbeidsroen til tider «gled litt ut» og fokuserte mye på å skape kjekke timer med mye humor var lærerne naturligvis også avhengige av å ha kontroll. De fokuserte dermed samtidig på grensesetting og å være tydelig bestemt ovenfor elevene. Dette er i samsvar med Ogdens (2015, s. 127) meninger at god ledelse er avhengig av at læreren mestrer balansegangen mellom å sette grenser og gi elevene frihet, samt Babkie (2006, s. 184) som hevder at en ikke skal la disse grensene bli utydelige ovenfor elevene. På den andre side kan man her også trekke en slutning at om læreren i for stor grad kontrollerer elevene og fokuserer for mye på arbeidsroen kan dette gå på bekostning av elevenes kreativitet. Da er det ikke sikkert at man får ut elevenes fulle musikalske potensiale siden de ikke får muligheten til å prøve ut ideene sine, men samtidig kan jo elevenes konstruktive kreativitet også bli ødelagt hvis læreren gir slipp på all kontroll. Om musikk timene i størst grad går fra kontroll til kaos kan dette være et tegn på at elevene blir mest opptatt av å støye og bråke i stedet tenke på å være kreative. Balansegangen mellom grensesetting og frihet er viktig å mestre for læreren (Ogden, 2015, s. 127), og er kanskje ekstra utfordrende i musikkundervisningen.

5.3 Sammenheng mellom lærer-elev-relasjoner og arbeidsro

Musikklærerne hadde erfart at det ble mindre uro i musikktime om man tilpasset undervisningen, særlig til de elevene som hadde lett for å lage uro. Videre erfarte de at gode lærer-elev-relasjoner gav bedre muligheter for tilpasset opplæring siden man da kjente elevene bedre. Hughes (2011, s. 39) hevder at nære lærer-elev-relasjoner gir læreren bedre muligheter til å gi elevene mer personspesifikke instruksjoner i undervisningen. Videre henviser Haug og Bachmann (2007, s. 21-23) til den didaktiske trekanten og påpeker at forutsetningene for gode elevtilpassede aktiviteter kan bli bedre om læreren kjenner elevene sine godt, og Berg (2012, s. 178) vektlegger lærer-elev-relasjoner som en viktig faktor i forhold til tilpasset opplæring. Lærernes erfaringer tilsa slike sammenhenger.

Baumrind (1966, s. 887-891) fremhever den autoritative rolle der man viser mye varme og samtidig mye kontroll. Lærernes erfaringer peker i samme retning som denne rollen. Man viser stor grad av varme gjennom positive relasjoner samtidig som mye kontroll kan påvirke arbeidsroen positivt.

Noen av lærerne nevnte i tillegg at de hadde erfart at det ble mindre uro og problematferd blant enkelte elever når man var klar over bakgrunnen og kjennskap til disse elevens utfordringer. Da hadde lærerne bedre muligheter til å gi disse elevene arbeidsoppgaver utfra deres behov. Slik jeg forstår deres erfaringer er dette i god tråd med Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005, s. 121-122) som anbefaler differensierte arbeidsoppgaver utfra individuelle behov og ferdigheter for å forebygge problematferd blant elever. Det er også i sammenfall med Babkie (2006, s. 185-186) og Nordahl (2012c, s. 6) som hevder at tilrettelagt undervisning påvirker atferdsproblemer i positiv retning blant elever.

På den andre side kan man spørre seg hva differensierte oppgaver skal føre til. Én mulig tolkning kan være at oppgavene skal oppleves som «gøy» for eleven, og på den måten kan arbeidsroen bli bedre siden eleven har noe å «styre med». En annen tolkning er at de tilrettelagte oppgavene skal føre til læring. Opplæringslova (1998, §1-3) sier at undervisningen skal tilpasset hver enkelt elevs evner og forutsetninger, og videre hevder Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005, s. 121-122) at differensierte arbeidsoppgaver utfra individuelle behov og ferdigheter kan forebygge problematferd blant elever. Étt spørsmål om tilpasset opplæring i slike situasjoner kan derfor være om hovedhensikten med differensierte oppgaver kun er å få bedre arbeidsro uten nødvendigvis å tenke på hva elevene lærer. Reell tilpasset opplæring her bør jo ha som mål å fokusere på læring og arbeidsro samtidig.

6 Avslutning

6.1 Konklusjon

Masteroppgaven har hatt denne problemstillingen:

Hvilke erfaringer har musikk lærere på 5.-7. trinn med klasseledelsesarbeid knyttet til lærer-elev-relasjoner og arbeidsro?

Gjennom kvalitative intervju med 4 musikk lærere som arbeider på disse klassetrinnene fikk jeg et innblikk i deres erfaringer om dette arbeidet i skolehverdagen. Med bruk av temasentrert analyse av transkripsjonene og videre drøfting av de analyserte dataene opp mot relevant teori og forskning har jeg kommet frem til følgende konklusjon.

Lærer-elev-relasjoner: Lærerne erfarte at det var utfordrende å bygge gode relasjoner til alle elevene siden de hadde en stor mengde elever som de kun underviste 1-2 timer i uken. De opplevde å ha for lite tid til relasjonsbygging siden de måtte i all hovedsak fokusere på det faglige. Slike erfaringer peker i samme retning som det forskning på området sier kan oppleves som utfordrende. Noen av lærerne hadde også enkelte elever som hadde negative holdninger til musikkfaget, og relasjonsbyggingsarbeidet til disse elevene kunne tolkes i ulike retninger. Enten så lærerne på dette som en hindring som måtte overvinnes, eller så la de mer eller mindre bevisst ansvaret for relasjonen over på elevene. Uansett tilfelle ligger ansvaret for relasjonsbygging på læreren slik Drugli (2012, s. 37) påpeker.

En god oppstart av skoleåret i et godt læringsmiljø for å bygge positive relasjoner ble tungt vektlagt av lærerne, og gjerne holde fokus på å gjøre mye morsomt i begynnelsen. Sentralt her var å opparbeide gjensidig tillit og respekt, og ha en positiv interaksjon med elevene. Lærernes uttalte erfaringer om dette arbeidet tilsa samsvar med tidligere forskning og teori. På den andre side kan man også stille seg spørsmålet om arbeidet med å kjøre inn regler og gode rutiner i oppstarten kan komme i konflikt med fokuset på å ha det morsomt «hele tiden».

Å la musikkinteresserte elever få vise frem hva de gjorde hadde musikk lærerne gode erfaringer med, og mente dette var positivt relasjonsbyggende mot disse elevene. Samtidig kan man påpeke at dette kan være forbundet med favorisering av enkelte elever om dette skjer hyppig, og dette kan på sin side påvirke lærerens relasjoner til de resterende elevene negativt.

Arbeidsro: Lærerne erfarte at forutsigbarhet påvirket arbeidsroen positivt. De la vekt på gode rutiner, regler, samme konsekvenser ved regelbrudd og de prøvde å starte og slutte timene likt. Likevel opplevde de utfordringer siden ulike klasser ofte hadde ulike klasseregler,

og dermed kunne det som timelærer oppstå usikkerhet rundt regeloppfølging. Her kan det diskuteres om det er hensiktsmessig å ha like regler, eller ha egne regler for musikkrommet grunnet fagets egenart. Videre erfarte de at lite gode, eller manglende læreverk, gjorde det utfordrende å skape en faglig god progresjon. En tenkt tolkning om uoversiktlig fremdrift i faget er at det kan skape usikkerhet for elevene. Dette kan på sin side føre til at enkelte elever kan utvikle negative holdninger til faget, og at arbeidsroen dermed kan påvirkes negativt. Mangel på gode læreverk kan også innebære at det kreves ekstra fra lærernes side til å lage gode opplegg styrt fra læreplanen i faget. En fremdriftsplan over slike opplegg kan gjennomgås i lag med elevene slik at de kan få hjelp til å få oversikt over fagets progresjon.

Angående forflytning av elevene tilsa lærernes erfaringer samsvar med tidligere forskning, men hvordan rommet der musikkundervisningen foregår skal være organisert kan diskuteres med tanke på fagets egenart.

Sammenheng mellom lærer-elev-relasjoner og arbeidsro. Det ble erfart at det ble mindre uro om man tilpasset undervisningen, og at gode lærer-elev-relasjoner gav gode muligheter til å gi differensierte oppgaver ut fra ulike elevbehov. Dette er i tråd med teori og forskning som sier at tilpasset opplæring kan forebygge problematferd, men samtidig kan man stille seg spørsmål om hensikten med differensierte oppgaver i slike situasjoner. Om differensierte oppgaver kun har til hensikt å holde elever i aktivitet for å få arbeidsro, men som ikke fører til læring, kan dette kanskje ikke kalles god tilpasset opplæring. Målet til differensierte oppgaver bør jo være å få til en reell tilpassa opplæring og arbeidsro samtidig.

6.2 Avsluttende kommentarer

Undersøkelsen til denne masteroppgaven har gitt svar på problemstillingen, men samtidig har den sine begrensninger. Den sier ikke noe om hvordan musikk lærere uten musikkutdanning, eller vikarer med eller uten utdanning, kan erfare tilsvarende arbeid med klasseledelse. Funnene kan heller ikke si noe om hva som faktisk skjer i klasserommet i musikktime da funnene kun baserer seg på informantenes uttalte erfaringer.

Det hadde vært interessant å observere hvordan musikk lærere på mellomtrinnet arbeider med å bygge positive lærer-elev-relasjoner og hvordan de arbeider mot god arbeidsro. Da kunne man eksempelvis funnet ut mer om hvilke strategier lærere bruker i det daglige for å bygge gode relasjoner til mange elever samtidig, og hvordan praktiske aktiviteter kan påvirke arbeidsroen.

Videre påpekes det at resultatene er ikke generaliserbare. De kan derfor ikke si at andre musikk lærere på samme, eller andre klassetrinn, har samme erfaringer som informantene i denne undersøkelsen hadde.

Det denne oppgaven derimot kanskje kan være med på å belyse er hvilke særegne utfordringer og styrker man kan møte i musikkfaget. Særlig erfaringene med å bygge positive relasjoner til mange elever på lite tid kan bidra til å forstå hvordan praksisen i dette faget kan være på mellomtrinnet, men kanskje også i andre praktisk-estetiske fag. Dette kan være aktuelt å ha på dagsordenen dersom økte kompetansekrav i musikk, og praktisk-estetiske fag generelt, kan føre til et økt antall timelærere som kan komme til å arbeide med store elevmengder på lite tid.

Litteraturliste

- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte. Hele skolen med.* (2. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Aase, T. H., & Fossåskaret. (2014). *Skapte virkeligheter.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Babkie, A. M. (2006). Be Proactive in Managing Classroom Behavior. *Intervention in School and Clinic* (3), ss. 184-187.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development* (4), ss. 887-907.
- Bear, G. G. (2015). Preventive and classroom-based strategies. I E. T. Emmer, & E. J. Saborine, *Handbook of Classroom Management* (2. utgave. utg., ss. 15-39). New York: Routledge.
- Berg, G. D. (2012). Tilpassa opplæring slik lærarar, elevar og føresette opplever det. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert.* (ss. 171-193). Oslo: Det Norske samlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø -lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bettenhausen, S. (1998). Make Proactive Modifications to Your Classroom. *Intervention in School and Clinic* (3), ss. 182-183.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduksjon. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (ss. 13-24). København: Hans Reitzels Forlag.
- Briseid, L. G. (2013). Klasseledelse i et danningsperspektiv. I H. Christensen, & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (ss. 21-40). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Byo, J. L., & Sims, W. L. (2015). Classroom management in music education. I E. T. Emmer, & E. J. Saborine (Red.), *Handbook of Classroom Management* (2. utgave. utg., ss. 220-238). New York: Routledge.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene.* Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology Of Education* , 77, ss. 60-81.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer.* Oslo: Cappelen Akademisk.

- Diehl, D., & McFarland, D. A. (2012). Classroom Ordering and the Situational Imperatives of Routine and Ritual. *Sociology of Education* , 85 (4), ss. 326-349.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev -avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Fossum, H. (2013). Musikalsk klasseledelse. I H. Christensen, & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (ss. 155-172). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology* , 95 (1), ss. 148-162.
- Hammersley, M. (2015). Hva er kvalitativ forskning, og hvordan bør den være? I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (B. Nake, Overs., ss. 551-559). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001, March/April). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eight Grade. *Child Development* , 72 (2), ss. 625-638.
- Hamre, B., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationship. I G. G. Bear, & K. M. Minke (Red.), *Children's need III: Development, Prevention and Intervention*. NASP.
- Hartz, K., Williford, A. P., & Koomen, H. M. (2017). Teachers' Perceptions of Teacher-Child Relationships: Links With Children's Observed Interactions. *Early Education and Development* , 28 (4), ss. 441-456.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Haug, P. (2012). *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. (P. Haug, Red.) Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P., & Bachmann, K. (2007). *Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. Ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme*. (G. D. Berg, & K. Nes, Red.) Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (ss. 179-216). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal Effects of Teacher and Student Perceptions of Teacher-Student Relationships Qualities on Academic Adjustment. *The Elementary School Journal* , 112 (1), ss. 38-60.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative meotder. En grundbog* (ss. 217-239). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (ss. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kleven, T. A. (2014). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (ss. 85-101). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. nr. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (St. meld. nr. 11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet*. (Meld. St. nr. 22 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. (K. Hemmer, Overs.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub AS.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* , 62 (3), ss. 279-300.

- McNally, S., & Slutsky, R. (2017). Teacher–child relationships make all the difference: constructing quality interactions in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 188 (5), ss. 508-523.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37 (3), ss. 600-608.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2012c). *Dette vet vi om pedagogisk analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2012b). *Hva kjennetegner god klasseledelse?* Hentet 10 mai, 2018 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/konferanser/blm12/blm12_thomas_nordahl.pdf
- Nordahl, T. (2012b). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 10 mai, 2018 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/konferanser/blm12/blm12_thomas_nordahl.pdf
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og voksne. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3 (2), ss. 147-161.
- NSD. (2017). *nsd.uib.no*. Hentet 11. 03, 2017 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeskjema?surveydone>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer Science + Business Media.

- Pianta, R. (2006). Classroom management and relationship between children and teachers. Implications for research and practice. I C. Everton, & C. Weinstein, *Handbook of classroom management; research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M. B., & Hoel, T. L. (2013). I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel, & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse -for elevenes læring* (ss. 9-20). Trondheim: Akademika Forlag.
- Raczynski, K. A., & Horne, A. M. (2015). Communication and interpersonal skills in classroom management. I E. T. Emmer, & E. J. Saborine (Red.), *Handbook of Classroom Management* (2. utgave. utg., ss. 387-408). New York: Routledge.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Split, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research* (81), ss. 493-529.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2017, 21 December). Teacher-Child Relationships, Classroom Climate, and Children's Social-Emotional and Academic Development. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication .
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Traynor, P. L. (2003). Factors contributing to teacher choice of classroom order strategies. *Education* , 123 (3), ss. 586-599.
- Ulleberg, I., & Christensen, H. (2013). Klasseledelse og fag. En triadisk modell for klasseledelse. I H. Christensen, & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning*. (ss. 41-58). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanning- og forskningsdepartementet. (2005). *regjeringen.no*. Hentet 2 Juli, 2018 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdf/v/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk* (MUS1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Formaal>

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk* (MUS1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-7.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk* (MUS1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 10 september). *udir.no*. Hentet 11 mars, 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/laringskultur/>
- Walker, J. M. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurturance Work Together. *Theory Into Practice. A Person-Centered Approach to ClassroomManagement* , 48 (2), ss. 122-129.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching Education* , 22 (2), ss. 113-131.

Innholdsliste for vedlegg

Samtykkeerklæring for intervju i masteroppgave.....	vedlegg nr.1
Intervjuguide.....	vedlegg nr.2
Godkjennelse fra NSD Personvernombudet for forskning.....	vedlegg nr.3

Vedlegg nr.1

Samtykkeerklæring for intervju i masteroppgave

Dette masterarbeidet skal skrives av Trond Rødland; mastergradsstudent på pedagogikkstudiet ved Høgskulen i Volda.

Veileder er:

Gunhild Nordvik Reite, PhD – stipendiat ved Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning, Høgskulen i Volda

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Problemstillingen til masteroppgaven er følgende:

«Hvilke erfaringer har musikk lærere på mellomtrinnet med klasseledelsesarbeid knyttet til etablering av gode lærer-elev-relasjoner, og arbeidsro, (struktur) og orden i timene?»

Beskrivelse av masteroppgaven

Det har vært et økende fokus på klasseledelse de siste årene, og fra kunnskapsdepartementets side ser man at dette har vært et hovedtema i den nasjonale satsningen *Bedre læringsmiljø*. Klasseledelse er også et stort tema i flere stortingsmeldinger.

Temaet for masteroppgaven min er klasseledelse i musikk på mellomtrinnet der jeg fokuserer på lærer-elev-relasjoner samt etablering og bevaring av arbeidsro, struktur og orden.

Opgavens formål er å undersøke hvordan musikk lærere på mellomtrinnet erfarer/opplever arbeidet med klasseledelse innen nevnte områder når man har et stort antall elever fordelt på få undervisningstimer pr. uke.

Gjennom intervju av musikk lærere håper jeg dermed å få informasjon og forståelse av deres erfaringer om denne delen av klasseledelsesarbeidet.

Hva vil det innebære for deg å delta?

Du stiller til et intervju som vil vare i ca. 45-60 min. Jeg kan gjerne komme til din arbeidsplass slik at det blir lettest mulig for deg å gjennomføre intervjuet.

Jeg ønsker å snakke om dine erfaringer med å skape gode lærer-elev-relasjoner med musikkelever, og dine erfaringer om hvordan skape og opprettholde arbeidsro i musikktime.

Det er frivillig å delta, og man kan trekke seg når som helst. Jeg kommer til å bruke lydopptak under intervjuet slik at jeg kan fokusere mest mulig på samtalen og ikke notater. Du kan også trekke tilbake informasjon i ettertid av intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Opptakene kommer kun til å bli oppbevart på en passordbeskyttet Mac hjemme hos meg, og etter transkribering blir alle intervjuopptak slettet.

All informasjon og funn som blir beskrevet videre i masteroppgaven vil bli anonymisert slik at ingen vet hvem som har gitt informasjonen.

Samtykke

Jeg, intervjudeltaker, har lest og forstått informasjonen i denne samtykkeerklæringen, og gir herved mitt samtykke til å delta i intervju.

Sted og dato

Signatur

Kontaktinformasjon

Trond Rødland

Mastergradsstudent ved Høgskulen i Volda

Epost: r_trond@hotmail.com

Tlf: 90 16 21 22

Vedlegg nr.2

Intervjuguide masteroppgave

Problemstilling

«Hvilke erfaringer har musikk lærere på mellomtrinnet med klasseledelsesarbeid knyttet til etablering av gode lærer-elev-relasjoner, og arbeidsro, (struktur) og orden i timene?»

Informasjon i forkant av intervjuet

- Alle som deltar i intervju i forbindelse med dette masterarbeidet har skrevet under på samtykkeskjema, og disse er samlet inn.
- Det er frivillig å delta, og du kan trekke deg når som helst, også etter at intervjuet er gjennomført
- Alle informanter vil bli anonymisert i masteroppgaven, og det samme gjelder andre eventuelle personer som kan bli nevnt, samt stedsnavn, skoler, etc.
- All informasjon vil bli trygt oppbevart på en passordbeskyttet datamaskin, og holdes skjult for andre.
- Dette masterarbeidet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.
- På grunn av personvern ønsker jeg at personer ikke blir navngitt, og heller ikke skoler, kommuner, etc.

Bakgrunnsinformasjon

1. Hvilken utdanning har du?

2. Hvor lang erfaring har du som musikk lærer?
 - a. *Hvilke trinn arbeider du på nå?*
 - b. *Hvilke trinn har du arbeidet på tidligere?*

3. Kan du i korthet fortelle hvordan det er å være musikk lærer (på barneskolen/ mellomtrinnet)?

4. Hvor mange forskjellige klasser i musikk har du i løpet av uken nå?
 - a. *Hvor mange elever er det i disse klassene?*
 - b. *Har du noen av musikk-klasse i andre fag i tillegg?*
 - c. *Hvordan opplever du å undervise i disse klassene?*
 - i. *Opplever du noen forskjell mellom klasser du kun underviser i musikk kontra de du også underviser i andre fag?*
 - ii. *Hva tror du det kan skyldes?*

Lærer-elev-relasjoner

5. Hva forbinder du med gode lærer-elev-relasjoner?
 - a. *Hvilken betydning har disse for din undervisning?*

6. Hva forbinder du med dårlige lærer-elev-relasjoner?
 - a. *Hva tror du avgjør om relasjonen blir god eller dårlig?*

7. Hvordan vil du beskrive lærer-elev-relasjonene til musikkelevne dine?
 - a. *Hvordan uttrykker dette seg?*
 - b. *Opplever du at relasjonen er ulik hos ulike elever?*
 - i. *Hva tror du er grunnen til dette?*

8. I hvilken grad opplever du at relasjonene til elevene påvirker det som skjer i klasserommet?
- Hvordan påvirker dette klasseledelsesarbeidet?*
9. Hvordan arbeider du for å bygge gode relasjoner?
- Hva legger du vekt på?*
 - Hva er utfordringene?*
 - Hva synes du at du får til?*
 - Hvordan mener du at relasjonene som de er påvirker timene?*
 - Opplever du at det å møte elevene sjeldent påvirker relasjonene?*
10. Tror du at det er annerledes med relasjonsbygging i musikkfaget enn i andre fag?
- Hvorfor tror du det er slik?*
 - Er det sider ved musikkfaget du tenker kan åpne opp for andre muligheter til positiv relasjonsbygging enn i andre fag?*
 - Hva er dine erfaringer med det?*

Arbeidsro og struktur

11. Hva mener du er arbeidsro i musikktimene?
- Hvilken betydning har det?*
12. Hvordan opplever du arbeidsroen i musikktimene i dine klasser er?
- Hvordan jobber du for å oppnå arbeidsro?*
 - Samarbeid om klasseregler?*
 - Innkjøring av regler og rutiner?*
 - Felles håndheving av reglene blant personalet?*
 - Hva føler du du lykkes med?*
 - Er det noe du strever med?*

13. Er det noe i musikkfaget du har erfart som kan gjøre det mer krevende å etablere og bevare arbeidsro og struktur i timene enn i andre fag?
- a. *Er det andre faktorer som påvirker dette?*
- i. *Teknisk utstyr?*
 - ii. *Instrumenter?*
 - iii. *Undervisningsmateriell?*
 - iv. *Endring av timeplan til tider?*
 - v. *Mange ulike praktiske aktiviteter, endring av pultplasseringer?*
 - vi. *Bruker alle musikk-klassene samme sett klasseregler, eller varierer de?*
- b. *Kan du nevne noen eksempler der du har opplevd dette?*
14. Elevene er jo gjerne også på andre læringsarenaer enn i klasserommet. Hvordan opplever du å holde arbeidsro da?
- a. *Kan du fortelle om situasjoner der du har opplevd dette?*
- b. *Hva mener du årsaken til dette kan være?*
- i. *Forflytning fra klasserom til annen arena?*
 - ii. *Uoversiktlige arenaer/rom?*

Avslutningsvis

15. Er det noe mer du ønsker å fortelle som ikke har blitt tatt opp?

Vedlegg nr.3



Gunhild Nordvik Reite
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 23.01.2018

Vår ref: 58322 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2018.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>58322</i>	<i>Læreres opplevelser av klasseledelsearbeid i musikk på mellomtrinnet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gunhild Nordvik Reite</i>
<i>Student</i>	<i>Trond Rødland</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskulen i Volda sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskulen i Volda er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileders) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.04.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no