

Bjørn-Terje Bandlien, Ingvild Olsen Olausen,  
Mari Ann Letnes og Elin Angelo (red.)

# Utdanning i kunstfag:

Samarbeid, kvalitet og spenninger

Utdanning i kunstfag: Samarbeid,  
kvalitet og spenninger



Bjørn-Terje Bandlien, Ingvild Olsen Olausen,  
Mari-Ann Letnes og Elin Angelo (red.)

# Utdanning i kunstfag

SAMARBEID, KVALITET OG SPENNINGER

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© 2021 Bjørn-Terje Bandlien, Ingvild Olsen Olaussen, Mari-Ann Letnes, Elin Angelo, Anne Berit Emstad, Mali Hauen, Morten Krogstad Strand, Anna Sterud Hellandsvik, Anne Haugland Balsnes, Jorun Christensen, Kåre Hauge, Jenny Elise Øyen, Gry Olsen Ulrichsen, Ulrike Kranefeld, Kerstin Heberle, Jan Duve, Lene Helland Rønningen, Bjørg Solveig Fretheim, Kathrine Fosshei, Solveig Salthammer Kolaas, Jens Knigge og Rose Martin.

This work is protected under the provisions of the Norwegian Copyright Act (Act No. 2 of May 12, 1961, relating to Copyright in Literary, Scientific and Artistic Works) and published Open Access under the terms of a Creative Commons CC-BY 4.0 License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). This license allows third parties to freely copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform or build upon the material for any purpose, including commercial purposes, provided the work is properly attributed to the author(s), including a link to the license, and any changes that may have been made are thoroughly indicated. The attribution can be provided in any reasonable manner, however, in no way that suggests the author(s) or the publisher endorses the third party or the third party's use of the work. Third parties are prohibited from applying legal terms or technological measures that restrict others from doing anything permitted under the terms of the license. Note that the license may not provide all of the permissions necessary for an intended reuse; other rights, for example publicity, privacy, or moral rights, may limit third party use of the material.

ISBN print edition: 978-82-02-72965-3  
PDF: 978-82-02-71634-9  
EPUB: 978-82-02-74995-8  
HTML: 978-82-02-74994-1  
XML: 978-82-02-74996-5  
DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.152>

Cover photo:  
Cappelen Damm Akademisk/NOASP  
[noasp@cappelendamm.no](mailto:noasp@cappelendamm.no)

# Innhold

**Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger..... 7**

*Bjørn-Terje Bandlien, Ingvild Olsen Olaussen, Mari-Ann Letnes og Elin Angelo*

**Kapittel 1 Kulturskolens mange samarbeidskonstellasjoner som  
verdidrevne sammenvevde avhengighetsrelasjoner ..... 19**

*Anne Berit Emstad og Elin Angelo*

**Kapittel 2 Hva settes i spill når ledere i kulturskolen planlegger  
elevenes timeplaner? Om en rhizomatisk forståelse  
av organisasjonen kulturskole og hvordan en slik  
forståelse kan berike kulturskolens samarbeid med  
andre aktører .....49**

*Mali Hauen og Anne Berit Emstad*

**Kapittel 3 Insourcing som samarbeid mellom kulturskole og grunnskole..... 77**

*Morten Krogstad Strand*

**Kapittel 4 Kulturskolen: A Collection of 'Artist Teachers' or  
a Multidisciplinary Community of Practice? ..... 103**

*Anna Sterud Hellandsvik*

**Kapittel 5 Utdanningskulturelt mangfold i et rullerende  
musikkundervisningstilbud..... 127**

*Bjørn-Terje Bandlien*

**Kapittel 6 Vinn-vinn? En studie av «Sentrum-prosjektet» - et  
samarbeid mellom grunnskole og kulturskole..... 153**

*Anne Haugland Balsnes og Jorun Christensen*

**Kapittel 7 Samarbeid mellom kulturskolelærer og  
grunnskolelærer - utfordringer og muligheter ..... 179**

*Kåre Hauge*

<b>Kapittel 8</b>	<b>Dissonans i det modernistiske doxa - et a/r/tografisk blikk på et samarbeid mellom en kulturskolelærer og to grunnskolelærere.....</b>	<b>205</b>
	<i>Jenny Elise Øyen og Gry Olsen Ulrichsen</i>	
<b>Kapittel 9</b>	<b>Assisting. Reconstructing a Cooperation Pattern on a Video Basis among Co-teachers in the Programme</b>	
	<i>Jedem Kind ein Instrument .....</i>	<b>235</b>
	<i>Ulrike Kranefeld, Kerstin Heberle and Jan Duve</i>	
<b>Kapittel 10</b>	<b>Perspektiver fra forskningen på det musikkpedagogiske konseptet <i>Jedem Kind ein Instrument</i> [Et instrument til hvert barn] i Tyskland .....</b>	<b>257</b>
	<i>Ulrike Kranefeld</i>	
<b>Kapittel 11</b>	<b>Fra impuls til konseptuell idé i egenskap barneteater - En hermeneutisk prosess i samspill mellom barn og kunstnere .....</b>	<b>283</b>
	<i>Lene Helland Rønningen</i>	
<b>Kapittel 12</b>	<b>Det store bildet: En kartlegging av faget sal og scene i Norge i 2019.....</b>	<b>309</b>
	<i>Solveig Salthammer Kolaas og Jens Knigge</i>	
<b>Kapittel 13</b>	<b>#livet#døden#kjærligheten - et narrativ av vevd og levd undervisningsliv.....</b>	<b>335</b>
	<i>Björg Solveig Fretheim og Kathrine Fosshei</i>	
<b>Kapittel 14</b>	<b>Transgressions Towards Difference: A Tertiary Arts Educator's Reflection on Teaching in Norway.....</b>	<b>357</b>
	<i>Rose Martin</i>	
<b>Author biographies .....</b>		<b>377</b>
<b>Review Panel.....</b>		<b>383</b>

# Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger

*Bjørn-Terje Bandlien*

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

*Ingvild Olsen Olaussen*

Dronning Mauds Minnes Høgskole

*Mari-Ann Letnes*

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

*Elin Angelo*

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Velkommen til antologien *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger*. Denne antologien presenterer forskningsprosjekter som undersøker ulike aspekter ved samarbeid i og mellom grunnskole, kulturskole og ulike lærerutdanninger om utdanning i kunstfag på forskjellige nivåer. Antologien er et resultat av innsatsen til forskningsgruppa *Kunstutdanning i samarbeid*<sup>1</sup> (KiS) som har sitt utspring fra NTNU, Institutt for lærerutdanning, og som i dag inkluderer 21 forskere ansatt ved tre universiteter, en høgskole, to kommunale kulturskoler og en grunnskole. Forskningsgruppa KiS er tilsluttet det større forskningsnettverket *Musikklærerutdanning i utvikling*<sup>2</sup> (MiU), og ble formet i sammenheng med framveksten av flere lokale samarbeidsprosjekter mellom grunnskole og kulturskole, hvilket også er et sentralt interesseområde for denne antologien.

---

1 Kunstutdanning i samarbeid (KiS): <https://www.ntnu.no/ilu/kis-kunstutdanning-i-samarbeid>

2 Musikkpedagogikk i utvikling (MiU): <https://www.ntnu.no/ilu/musikkpedagogikk-utvikling>

Sitering av dette kapittelet: Bandlien, B.-T., Olaussen, I. O., Letnes, M.-A. & Angelo, E. (2021). Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (s. 7–18). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch00>

Lisens: CC-BY 4.0



Antologiens redaktører kommer fra lærerutdanningene ved NTNU, Institutt for lærerutdanning og Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, og har sine faglige bakgrunner i musikk (Bandlien og Angelo), drama (Olaussen) og visuelle kunsthøgskole (Letnes). Antologiens forskere kommer fra en rekke ulike utdanningsprogrammer som inkluderer kulturskolen, grunnskolen og lærerutdanning for grunnskole, videregående skole, kulturskole og barnehage. De ulike kapitlene tar utgangspunkt i flere av disse utdanningene. Samarbeid og møter mellom forskjellige utdanninger er i fokus i de fleste kapitlene. Særlig er samarbeid mellom kulturskole og grunnskole et sentrert tema i antologien, med eksempler fra ulike kontekster i Norge, skrevet på norsk og engelsk språk, så vel som eksempler fra det tyske utviklingsprogrammet *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi)<sup>3</sup> [Et instrument til hvert barn]. Dialog mellom skandinaviske og tyske forskningsmiljøer som undersøker samarbeid mellom musikk/kulturskole og grunnskole er ønsket og har vært tema for interesse i mange år, blant annet i det nordiske nettverket for kulturskolerelatert forskning. Språkbarrierer har imidlertid gjort at forskning om svært liknende samarbeider i relativt liten grad har vært diskutert og utviklet i sammenheng, fordi mye av den skandinaviske forskningen om kulturskole er publisert på norsk/svensk/dansk (Rønningen, 2019b), mens mye av den tyske er publisert på tysk. Det publiseres etter hvert mer på engelsk, men det har likevel vært en utfordring for dialogen at forskningsarbeidene er publisert i tidsskrifter og på språk som ikke nødvendigvis kommuniserer. I denne antologien imøtegår vi språkproblematikk i kulturskoleforskning gjennom kapitler både på norsk og på engelsk om norsk og tysk kulturskole/grunnskole-samarbeid. Det omfattende og mangeperspektiverte forskningsprogrammet JeKi beskrives og undersøkes gjennom to kapitler i denne antologien, et på norsk og et på engelsk. Til sammen inneholder antologien fjorten kapitler, organisert under emnene: (i) Ledelse og organisering i kulturskolefeltet; (ii) Kulturskole-grunnskole-samarbeid som praksisfelt; (iii) Samkunst på tvers av faglighet og kultur.

---

3 JeKi har nå endret navn til JeKiTs <https://www.jekits.de>.

Fordi kulturskolens samarbeid med grunnskolen er et sentrert tema i antologien, vil vi i den kommende delen redegjøre kort for den norske kulturskolens situasjon med hensyn til kompetanse, rekruttering og politiske trender, sett i forhold til grunnskolen. Deretter vil vi beskrive antologiens tre temaer og 14 kapitler.

## Kulturskolen i Norge – kompetanse, rekruttering og politikk

Lærernes formelle kompetanse er svært ulik i grunnskole og kulturskole. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2019) er dagens situasjon i barneskolen (trinn 1–7) preget av alarmerende faglig kompetansemangel innenfor fagene musikk og kunst og håndverk. I ungdomsskolen er situasjonen langt bedre, selv om mellom 20 og 30 prosent av faglærerne ikke oppfyller de forskriftsfestede kompetansekravene for de ulike kunstfagene der. Videre gir SSB-tallene et frampek mot en enda vanskeligere kompetansesituasjon i framtidens grunnskole. I kulturskolen er situasjonen en annen. Rønningen (2019a) og Waagen (2016) drøfter kompetansen i kulturskolen, og forholder seg til tall fra *Kulturskoleundersøkelsen* (Kulturskoleutvalget, 2010). Selv om tallene er fra 2010 er det rimelig å anta at de anslagsvis angir et utgangspunkt for å karakterisere kulturskolelærernes kompetanseprofil. Ut fra tallene har ca. 86,6 prosent av lærerne i kulturskolen høy relevant formell faglig kompetanse (s. 134).<sup>4</sup> En fersk undersøkelse viser at ca. 22 prosent av kulturskolelærerne mangler praktisk-pedagogisk kompetanse (Rønningen, 2020). Ut fra det ovenstående er det en overraskende stor skjevhet mellom lærernes formelle kompetanse i disse to skoleslagene. Det bør nevnes her at for kulturskolen finnes det paradoksalt nok ikke formelle lovfestede kompetansekrav for ansettelse eller for å drive undervisning, mens for grunnskolen fins krav om formell praktisk-pedagogisk kompetanse som gjelder hele grunnskolen og krav om spesifikk fagkompetanse for musikk og kunst og håndverk på ungdomstrinnet.

4 I denne undersøkelsen deltok 3744 lærere. Av disse har 824 relevant masterutdanning og 1788 relevant bachelorutdanning, mens ytterligere 629 oppgis å ha annen relevant fagutdanning (s. 134).

Deltakelse i kulturskolen er frivillig, basert på betaling, og innenfor et begrenset antall plasser. Ifølge GSI-tall fra 2017 har antallet kulturskoleelever sunket svakt, men jevnt siden 2011 (Taule, 2017). Ifølge Berge et al. (2019) er 88 prosent av barn og unge i skolealder «ikke-brukere» av kulturskolen. Jenter med foreldre med høy utdanning er overrepresentert. Nesten dobbelt så mange jenter som gutter går på kulturskolen (Taule, 2017). Ni av ti kulturskoler jobber strategisk med rekruttering (Berge et al., 2019). Mindre enn 20 prosent av kulturskolerektorene mener rekrutteringsarbeidet har vært vellykket. I kontrast til rekrutteringssituasjonen i kulturskolen er grunnskolen obligatorisk for alle barn. 85 prosent av kulturskoleelevene er i grunnskolealder (Taule, 2017).

Politikken som føres omkring kulturskolefeltet viser en tvetydighet i forhold til hvordan kulturskolens ressurser og verdier skal forvaltes. På den ene siden er regjeringa tydelig på at kulturskolen forventes å være en sterk bidragsyter i statens satsing på styrking av det praktisk-estetiske innholdet i barnehage, skole og lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Regjeringa tar til orde for ulike former for partnerskap, delte stillinger og kompetanseutvikling på kommunalt nivå. På den andre siden foreslås det i NOU 2019–23 å fjerne kulturskolen fra opplæringsloven og flytte den til kulturloven (omtaler også kulturskolen som en tjeneste «som ikke er opplæring» (NOU 2019: 23, s. 189). Formuleringen er konsekvens av en teknikalitet, men innebærer like fullt en språklig konstruksjon av kulturskolen som noe annet enn skole. Spørsmålet som etterlates gjelder hvorvidt kulturskolen, både i praksis og med hensyn til formaliserte krav til undervisnings- og læringsarbeid i obligatorisk skole, hadde fått anledning til å bidra i kunstfaglig satsing i det obligatoriske skoleverket slik regjeringa ønsker (Kunnskapsdepartementet, 2019), dersom den hadde blitt tatt ut av opplæringsloven. Til sammen dannes et politisk bilde som gir kulturskolefeltet en uklar plassering et sted mellom kultursektor og skolesektor – med ønske fra myndighetshold om å benyttes til å styrke kunst og kultur i skolesektoren, men uten å aksepteres fullt ut som del av skolesektoren.

Den påfallende skjeve kompetansesituasjonen mellom de to skoleslagene, så vel som målsetninger om endret og økt rekruttering av kulturskoleelever og om kunstfaglig styrking av grunnskolen taler sterkt for lokal

integrering av og samarbeid om skoleslagenes virksomheter på kommunalt nivå. Initiering av slikt samarbeid medfører imidlertid en rekke spørsmål om hvordan dette kan gjennomføres, og hva det skal innebære og føre fram til (Angelo & Emstad, 2017; Berge et al., 2019; Bröske, 2017; Westby, 2017). Ti av kapitlene i denne antologien bidrar med forskningsbaserte kunnskapsbidrag til det dagsaktuelle interessefeltet om forholdet kulturskole/grunnskole. De øvrige fire kapitlene er samlet under temaområdet «Samkunst på tvers av faglighet og kultur», og handler om samarbeid og møter mellom ulike parter i kunstfagutdanning. Disse kapitlene omhandler andre kontekster enn kulturskole–grunnskole-samarbeid, men tilfører de kulturskolerelaterte diskusjonene innsikter fra nærliggende og relaterte kontekster. I teksten videre vil vi presentere antologiens tre hovedtemaområder og de tilhørende kapitlene.

## Ledelse og organisasjon i kulturskolefeltet

Antologiens første tema, «Ledelse og organisasjon i kulturskolefeltet», inneholder fire kapitler. Disse kretser på ulike måter rundt problemfelt knyttet til hvordan kulturskolens organisering og ledelse er relatert til ulike former for eksterne og interne samarbeid. Denne delen starter med et bredt fokus på eksterne samarbeidskonstellasjoner i de to første kapitlene (Emstad & Angelo; Hauen & Emstad), og beveger seg innover mot mer og mer interne forhold, først til indre forhold i kulturskolens samarbeid med en ekstern part (Strand) og deretter til samarbeid internt i kulturskolen (Hellandsvik).

De tre første kapitlene bidrar med overgripende perspektiver og utvikling av teoretiske konsepter for kulturskolens spekter av samarbeid med eksterne parter, mens det fjerde kapitlet vender blikket innover mot samarbeidskonstellasjoner innad i kulturskolen. I det første kapitlet «Kulturskolens mange samarbeidskonstellasjoner – en teori om verdidrevne sammenvevde avhengighetsrelasjoner», utforsker Anne Berit Emstad og Elin Angelo kulturskolens brede samarbeidskonstellasjoner. Gjennom en *grounded theory*-studie finner de en vev av ulike intensjoner som binder sammen og driver samarbeidsaktivitetene mellom kulturskole og aktører innenfor blant annet utdanning, helse, kultur og frivillighetsliv.

Kulturskolens omskiftelige forbindelseslinjer til et mangfold av aktører i lokalsamfunnet utforskers videre i det neste kapitlet, «Hva settes i spill når ledere i kulturskolen planlegger elevenes timeplaner? Om en rhizomatisk forståelse av organisasjonen kulturskole og hvordan en slik forståelse kan berike kulturskolens samarbeid med andre aktører». Her undersøker Mali Hauen og Anne Berit Emstad hva slags eksterne og interne faktorer som spiller inn når kulturskolens timeplaner legges. Kulturskolen framstilles i dette kapitlet som et rhizome der den blir del av et omfattende og dynamisk kompleks av interne og eksterne, tilsiktede og utilsiktede avhengighetsforhold som kulturskolens timeplanlegging influeres av. Begge de to første kapitlene bidrar slik med teoretiske konsepter som synliggjør kulturskolens sterke og mangefasetterte forbindelser med samfunnet rundt. I det tredje kapitlet, «Insourcing som samarbeid mellom kulturskole og grunnskole», rettes blikket mot de indre dynamikkene i samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. Grunnskolerektor og universitetslektor Morten Krogstad Strand skriver om *insourcing*, til forskjell fra *outsourcing*. Han utvikler begrepet blant annet gjennom anknytning til Deweys begreper interaksjon og kontinuitet. *Insourcing* skrives fram som en begrepsramme for bærekraftige samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. Studiens datamateriale består av intervju med lærere og ledere innen begge skoleslag. Kapitlet bygger på forfatterens langvarige erfaringsbaserte, induktive prosess, og er utviklet gjennom en konstant komparativ analyse av nevnte datamateriale. Del 1 om ledelse og organisasjon fullføres med enda et skritt innover i kapittel 4, nå til kulturskolens indre samarbeidsforhold. I kapitlet «Kulturskolen, A collection of 'artist teachers' or a multidisciplinary community of practice?» undersøker Anna Sterud Hellandsvik spenninger som viser seg mellom kulturskolelæreres arbeidsfilosofi og kulturskolen som organisasjon. Gjennom narrative tilnærminger i et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv synliggjør studien deltakernes profesjonsidentiteter som sterkt influert av deres respektive kunstformer (dans, musikk, drama og visuell kunst). Samtidig finner Hellandsvik at deltakernes ulike profesjonsidentiteter har klare fellestrekk med hensyn til verdier og undervisningsfilosofier. Kapitlet peker mot muligheter for å utvikle et mer balansert forhold mellom det samlende og det multidisiplinære i kulturskolens profesjonelle fellesskap, og hvordan dette er en lederskapsutfordring.

## Kulturskole-grunnskole-samarbeid som praksisfelt

Antologiens andre tema, «Kulturskole-grunnskole-samarbeid som praksisfelt», inneholder seks kapitler. Fire av kapitlene tar for seg hvordan konkrete samarbeid mellom kulturskole og grunnskole arter seg i praksisfeltet i Norge, mens de to siste kapitlene dreier seg om beslektede forhold i Tyskland, hvor tysk musikk-skole samarbeider med tysk barneskole.

Denne delen av antologien starter med to kapitler som framhever optimisme rundt slike samarbeid, henholdsvis ved å vise til at samarbeidet bidrar til mangfold (Bandlien) og at det gir tilsiktede faglige og pedagogiske effekter (Balsnes & Christensen). I antologiens femte kapittel, «Utdanningskulturelt mangfold i et rullerende musikkundervisnings-tilbud» undersøker og sammenligner Bjørn-Terje Bandlien flere ulike utdanningskulturer som alle elevene er del av på en og samme grunnskole. Her er all musikkundervisningen organisert som ett helhetlig, rullerende tilbud, hvor kulturskolelærere og grunnskolelærere underviser på ulike stasjoner som elevene vandrer mellom. Ut fra en etnografisk studie anvender Bandlien et designteoretisk perspektiv til å analysere hva slags utdanningskulturer som kommer til uttrykk gjennom ulike institusjonelle mønster, potensielle ressurser, kunnskapsrepresentasjoner og anerkjennelseskulturer. Mens Bandlien finner at samarbeidet medfører et mangfold av utdanningskulturer, finner Anne Haugland Balsnes og Jorun Christensen i neste kapittel at samarbeidet fører til en vinn-vinn-situasjon hvor begge skoleslag, elever og lærere vinner. Kapittel 6, «Vinn-vinn? En studie av 'Sentrum-prosjektet' – et samarbeid mellom grunnskole og kulturskole» bygger på en kasestudie av et samarbeidsprosjekt mellom kulturskole og grunnskole. Datagrunnlaget i studien besto av intervjumateriale og deltakende observasjon. Forfatterne argumenterer for at samarbeidet har hatt en tilsiktet effekt ved å ha bidratt til trivsel, musikkglede og bedret klassemiljø i grunnskolen, og samtidig å ha bidratt til å oppfylle visjonen «Kulturskole for alle». Forfatterne påpeker imidlertid at potensialet for ekspansiv læring likevel ikke er utnyttet fullt ut.

Videre beveger antologiens tematikk seg over til to undersøkelser som viser at samarbeidsprosjekter mellom kulturskole og grunnskole er spenningsfylte (Hauge; Øyen & Ulrichsen; Hauge). Kåre Hauge har skrevet det syvende kapitlet, «Samarbeid mellom kulturskolelærer og grunnskolelærer – utfordringer og muligheter». Ut fra intervju med en grunnskolelærer og en kulturskolelærer som deltar i et samarbeidsprosjekt avdekker studien flere spenninger og motsetningsforhold mellom de to. Studien framhever det utilfredsstilte behovet for å involvere praktikerne i alle prosesser i samarbeidet, fra planlegging til evaluering. I Jenny Elise Øyens og Gry Olsen Ulrichsens påfølgende kapittel undersøkes spenninger mellom ulike kunstsyn i kunst og håndverk-undervisning. I kapitlet «Dissonans i det modernistiske doxa – et a/r/tografisk blikk på et samarbeid mellom en kulturskolelærer og to grunnskolelærere» tar forfatterne opp hva slags kunstsyn som møtes og utvikles når en kulturskolelærer samarbeider med grunnskolelærere om undervisning i kunst & håndverk i barneskolen. Et datamateriale av verbale, skriftlige og visuelle refleksjoner er generert. Gjennom en a/r/tografisk tilnærming og tematisk narrativ lesing av datamaterialet er fortellinger konstruert som belyser hvordan modernistiske og postmodernistiske kunstsyn møtes og influerer praksis.

Til slutt i denne delen presenteres de to artiklene fra JeKi-prosjektet i Tyskland (Kranefeld a; Kranefeld b). Med antologiens niende og tiende kapittel søker vi å knytte forskning om det norske kulturskolefeltet og kulturskole–grunnskole-samarbeid til et tilsvarende forskningsfelt i Tyskland. De to kapitlene er skrevet av den tyske professoren i musikkpedagogikk, Ulrike Kranefeld, som har vært sentral i forskningen knyttet til det tyske musikkpedagogiske utviklingsprogrammet JeKi (*Jedem Kind ein Instrument*) [Et instrument til hvert barn]. Kapitlene er oversatt til henholdsvis norsk og engelsk for å kunne publiseres i denne antologien. I kapittel 9 gir Kranefeld en oversiktsmessig redegjørelse for innholdet i det omfattende og mangeperspektiverte forskningsprogrammet som har fulgt JeKi, organisert under hovedtemaene (1) effekter, (2) samarbeid, (3) kvalitet og (4) deltakelse. I kapittel 10 presenterer Kranefeld en videografisk fundert studie om samarbeid mellom musikkskolelærere og grunnskolelærere om musikkundervisning på 2. trinn i tysk skole.

Studien skisserer hvordan musikkskolelærerne går fra å være eksperter i et spesifikt avgrenset fagfelt til å bli noviser i et noe annerledes fagfelt når de forventes å bidra til å introdusere elevene for et spekter av ulike musikkinstrumenter, samt hvordan dette påvirker deltakerne og omgivelsene.

## Samkunst på tvers av faglighet og kultur

Antologiens tredje tema har vi kalt «Samkunst på tvers av faglighet og kultur». En slik ordsammenstilling kan gi ulike assosiasjoner og åpner for forskjellige tolkninger. Et sentralt poeng med antologien er å trekke frem noen av utfordringene som har med likheter og forskjeller i og mellom ulike deler av det «kunstfaglige» utdanningslandskapet. Begreper som kunst, fag, kultur, pedagogikk og musikk kan ha forskjellige betydninger ut fra sammenhengen de står i, og måten de settes sammen på bidrar både til avstand og nærhet, likhet og ulikhet. Ut fra dette synes det viktig å artikulere både forskjeller og likheter, dissonanser og harmonier, syn på materialer og ferdigheter i spesifikke utdanningsprogrammer. Forskjellene og likhetene i hvordan begrepene brukes og hva de betyr handler blant annet om typer utdanning – lærerutdanning eller fagutøvende utdanning – samt om både fagspesifikke og utdanningskulturelle aspekter. Også hvilken del av utdanningsløpet som omtales så vel som fagenes navn og plassering, har betydning for hva slags begreper som brukes. Denne siste delen av antologien inneholder fire kapitler som i motsetning til de foregående kapitlene ikke har kulturskole som sentralt fokuspunkt. De fire kapitlene korresponderer likevel til antologiens nøkkelord og bidrar til perspektiver på nettopp *kunstutdanning, samarbeid, spenninger og kvalitet*.

Lene Helland Rønningen analyserer i kapittel 11 en prosess hvor musikkteaterstudenter og barn samarbeider om å lage en musikkteaterforestilling. I dette kapitlet, med tittelen «Fra impuls til konseptuell idé i egenskap barneteater – en hermeneutisk prosess i samspill mellom barn og kunstnere» analyserer forfatteren møter mellom barna, kunstnerne og materialet utvikles både tematikk og form gjennom en kontinuerlig prosess der innspill sendes ut, mottas, og der nye innspill skapes.



I kapitlet betraktes prosessen som en dobbelt hermeneutisk horisontsammensmelting, der både studentenes og barnas ulike horisonter smelter sammen. Samkunst-begrepet kan knyttes til mange former for samarbeid omkring kunstprosjekter. Også i Solveig Salthammer Kolaas og Jens Knigges kapittel «Det store bildet – en kartlegging av faget Sal og scene i Norge i 2019», kan samkunstbegrepet knyttes til sammensmelting av ulike kunstformer som musikk, drama og visuelle kunstformer. Her gjør Solveig Salthammer Kolaas og Jens Knigge en eksplorerende, kvantitativ studie om faget *produksjon for scene* (tidligere *sal og scene*). Noen sentrale funn dreier seg om at faget har høy status i skolen, at jenter/kvinner er noe overrepresentert både blant lærere og elever i faget, at teaterproduksjon og musikkteaterproduksjon er de hyppigste produksjonsformene i faget og at de aller fleste lærerne i faget har kunstfaglig, og i overveiende grad musikkfaglig, utdanning.

Sammenføringer står også sentralt i Solveig Fretheim og Kathrine Fossheis kapittel, «#livet#døden#kjærligheten – et narrativ om levd og vevd undervisningsliv». Kapittel 13 er en poetisk formulert vitenskapelig artikkel som utfordrer tradisjonell pedagogisk og didaktisk praksis. Fretheim og Fosshei søker noe mer essensielt enn kunnskapen – det *underliggjørende*. Gjennom et koblende begrepsunivers hvor flere teoretiske ansatser føyes sammen rhizomatisk og egne erfaringer fra undervisningskonseptet *#livet#døden#kjærligheten*, utforsker de en performativ og transformativ pedagogisk praksis, hvor blant annet motstand, forstyrrelser og overskridelser er sentrale elementer. Overskridelse av grenser står videre helt sentralt i antologiens siste kapittel, «Transgressions towards difference: A tertiary arts educator's reflection on teaching in Norway». Her utforsker Rose Martin hvordan *transgressions* [overskridelse av grenser] i kunstutdanning kan gi muligheter for forståelser av ulikhet. Martin er nylig kommet til Norge fra New Zealand, og benytter fortellinger om noen av sine egne første møter med norske studenter som datamateriale. Ut fra autonarrativer om slike møter gir Martin et dypt innblikk i hvordan øyeblikk av *transgression* har betydning som utdannende hendelser.

På denne måten gir antologiens to avsluttende kapitler en filosofisk og affektivt appellerende betraktning som er sentral i tematikken om spenninger og kvaliteter som manifesteres i møter mellom ulike parter i

samarbeid om kunstfaglig og kunstpedagogisk utdanning. Til sammen tilbyr antologiens 14 kapitler flerperspektiverte og mangefasetterte bidrag til videre arbeid for å styrke samarbeid i og om kunstfag i ulike utdanningsfelter, og forhåpentligvis til bedre kunnskapsgrunnlag for å reflektere over og imøtegå utfordringer og muligheter som slike samarbeid kan gi.

## Referanser

- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (s. 207–234). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant: Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge*. <https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390do69e2/kulturskolesant.pdf>
- Brøske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole: Ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (s. 235–257). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Kulturskoleutvalget. (2010). *Kulturskoleundersøkelsen 2010*. [https://www.kulturskoleradet.no/\\_extension/media/3333/orig/attachment/2010\\_Kulturskoleutvalget\\_-\\_Kulturskoleundersokelsen.pdf](https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/3333/orig/attachment/2010_Kulturskoleutvalget_-_Kulturskoleundersokelsen.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* [Strategi]. <https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=1>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen* (SSB-rapport 2019/18). <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/laererkompetanse-i-grunnskolen--390746>
- Taule, L. (2017). *20 år i år: 100 000 elever på kulturskolen*. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/20-ar-i-ar-100-000-elever-pa-kulturskolen>
- Rønningen, A. (2019a). Kulturskolens kompetansebehov for ny rammeplan. En regional undersøkelse i Buskerud, Telemark og Vestfold. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, (3)1, 59–77. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1283>
- Rønningen, A. (Red.). (2019b). *Kulturskolerelatert forskning i Norden: En oversikt*. Norsk Kulturskoleråd og Statens Kulturråd, Sverige. [https://www.kulturskoleradet.no/\\_extension/media/6344/orig/2019%20Forskningsoversikt%2025.4.pdf](https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/6344/orig/2019%20Forskningsoversikt%2025.4.pdf)

- Rønningen, A. (2020). *PPU og kulturskolen*. Hentet fra <https://prezi.com/view/9g7RnGE7LZtwiJ6LrGgr/>
- Waagen, W. (2016). Kulturskolelæreres kunnskapsgrunnlag, illustrert ved instrumentallærerne. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 17, 227–242. <http://hdl.handle.net/11250/2474160>
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole: To sider av samme sak? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (s. 134–156). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>

## KAPITTEL 1

# Kulturskolens mange samarbeidskonstellasjoner som verdidrevne sammenvevde avhengighetsrelasjoner

Anne Berit Emstad

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Elin Angelo

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** This chapter explores the collaborative constellations that Kulturskolen has in its own municipalities, and how these collaborations are experienced by Kulturskolen's leaders and owners. The purpose of the chapter is to contribute to more thorough understanding of *who* Kulturskolen collaborates with and the *intentions behind* these collaborations. The study adds to the field of Kulturskolen-related research in expanding the focus on collaboration to include not only schools, kindergartens and cultural organizations, but also health services, local associations, businesses and all other partners in the municipality. The data material for the chapter is comments and free text answers made by leaders and local municipal authorities (school owners) from two nationwide surveys in Norway conducted in 2018. The study is designed as a grounded theory study, where the analysis and theory development are operationalized through constant comparison and synthesizing of the data material (Strauss & Corbin, 1990). Through this approach and inspired by the theory of resource dependence (Aldrich & Pfeffer, 1976; Pfeffer & Salancik, 1978), we recapitulate the developed insights about Kulturskolen's local collaborations as *the theory about value-based intertwined dependency relations* (VSA in Norwegian). VSA describes Kulturskolen's wide range of partners as relations that are both interweaved and interdependent and illustrates the distinctions between

Sitering av dette kapittelet: Emstad, A. B., & Angelo, E. (2021). Kulturskolens mange samarbeidskonstellasjoner som verdidrevne sammenvevde avhengighetsrelasjoner. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 1, s. 19–47). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch1>

Lisens: CC-BY 4.0

original intentions for collaboration and intentions brought about through these relationships as intangible and seamlessly enlaced.

**Keywords:** Kulturskole, cooperation, interdependent relationships, collaborative constellations

Kulturskolens samfunnsoppdrag er forankret i Opplæringslovens paragraf § 13-6, som sier at;

Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskuletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet ellers. (Opplæringsloven, 1998)

Denne paragrafen understreker samarbeid som sentralt for og i kulturskolene, og knytter dette samarbeidet til skoleverk, kulturlivet og eventuelt også andre kommuner. Norsk kulturskoleråd publiserte i 2016 en ny rammeplan, som mange av landets kommuner har forpliktet seg til å følge (Norsk kulturskoleråd, 2016). I rammeplanen står det at kulturskolens formål (1.3) foruten å gi opplæring av høy faglig og pedagogisk kvalitet til alle barn og unge som ønsker det, er at kulturskolen også skal «være et lokalt ressurscenter og en samarbeidende aktør i grunnopplæringa og kulturlivet i den enkelte kommune.»

I kunnskapsgrunnlaget om kulturskolen i Norge, *Kultur + skole = sant* (Berge et al., 2019) presenteres et utstrakt samarbeid med ulike aktører i kommune Norge. Blant annet med skoler og barnehager, med lærerutdanninger og høyere kunstfaglige utdanninger, med sykehjem, helsestasjoner, flyktningetjenesten, ungdomssentre og andre aktører innenfor helsesektor, med kirken og ikke minst med et mangfold av lokale og regionale kulturaktører som korps, kor, teatre, opera, spel, kunstforeninger, biblioteker, bygdelag, festivaler, ungdommens kulturmonstring (UKM), den kulturelle skolesekken (DKS) mm. Kunnskapsgrunnlaget konkluderer med at disse samarbeidene preger kulturskolene, og er med på å forme kulturskolenes ulike profiler og idealer i kommunene. Vår forskningsgjennomgang peker mot at kulturskolens mangold av samarbeidskonstellasjoner er et underforsket tema. I dette kapitlet undersøker vi derfor disse samarbeidene nærmere, med hensikt om å generere en teori om hva slags

samarbeider som foregår og hvilke hensikter disse har. Vi har avgrenset studien til å undersøke samarbeid innad i kommunene, og inkluderer ikke interkommunalt samarbeid. Kapitlets gir med dette et utgangspunkt for å forstå hvorfor kulturskolen er i de ulike samarbeidene de er i – og med det; hvordan de ulike samarbeidene former dette skoleslaget i den enkelte kommune. Følgende problemstilling leder diskusjonene i kapitlet: *Hvilke intensjoner ligger til grunn for kulturskolens samarbeidskonstellasjoner?* Denne problemstillingen er operasjonalisert gjennom de to forsknings-spørsmålene: (1) Hvem samarbeider kulturskolen med? og (2) Hvorfor samarbeides det med hver av disse samarbeidspartnerne?

Kapitlet har fire deler. I første del presenteres tidligere forskning om kulturskole, og det påpekes hvordan denne studien er et bidrag til eksisterende kunnskap. I andre del presenteres studiens forskningsdesign, datamateriale (survey og feltarbeid) fra den landsomfattende studien om kulturskolen gjennomført av Telemarksforskning og NTNU i 2018 (Berge et al., 2019), og Grounded Theory som analytisk tilnærming. I tredje del presenteres analysene, mens vi i fjerde del presenterer vår Grounded theory om kulturskolens samarbeidskonstellasjoner. Avslutningsvis påpeker vi hva slags betydning denne studien kan ha for videre diskusjon om kulturskolen, knyttet til skoleslagets plassering i kommunale og statlige strukturer i relasjon til sine utstrakte og ulikeartede samarbeidskonstellasjoner.

## Tidligere forskning

Tidligere forskning om kulturskolen har et betydelig musikkfaglig tyngdepunkt, med fokus på faglige problemstillinger som for eksempel forholdet mellom dybde og bredde, satsning på talenter versus satsning for alle, repertoarvalg i kulturskolens musikkundervisning, musikk lærerutdanning og musikk læreridentitet samt forholdet mellom grunnskolens- og kulturskolens musikkfag (Aglen, 2018; Aglen & Karlsen, 2017; Angelo et al., 2017; Björk, 2016; Ellefsen, 2017; Ellefsen & Karlsen, 2019; Holst, 2014; Holmberg, 2010; Jordhus-Lier, 2018; Jordhus-Lier et al., 2021; Kuuse et al., 2016; Rostvall & West, 2003; Rønningen et al., 2019; Stabell & Jordhus-Lier, 2017; Sæther et al., 2017; Tivenius, 2008; Waagen, 2015; Westby, 2017). Tilfanget av kulturskolerelatert forskning fra andre kunstfaglige områder

enn musikk har økt fra ca. 2010 og fremover, først og fremst fra bildekunstheltet (Letnes, 2020; Widén, 2016; Frisch, 2010; Ulrichsen 2017, 2018), men også fra teater og dramafaglige perspektiver (Østern, 2017; Grip et al., 2019; Einarsson, 2019; Østern, 2014). Fra 2013 synes det også å være et øk forskningsinteresse for ledelse og policy i kulturskolefeltet, særlig i norsk og svensk sammenheng (Björk et al., 2018; Emstad & Angelo, 2018; Angelo & Emstad, 2017; Emstad & Angelo, 2015; Tillborg, 2017; Oddane & Wennes, 2015). Siden 2012 finner vi også en betydelig interesse for samarbeid mellom kulturskole og grunnskole/barnehage i forskningsfeltet (se feks. Westby, 2017; Sæther, 2014; Angelo & Emstad, 2015, 2016, 2017, 2018; Brøske, 2017; Rønningen & Bjørnsrud 2017; Emstad & Angelo, 2017, 2018; Rønningen, 2017; Ulrichsen, 2018). Det finnes imidlertid så langt lite forskning gjort på mangfoldet av samarbeidspartnere som kulturskolen har, på hvilke intensjoner de ulike samarbeidene har, og på hva slags organisasjon som kommer til syne gjennom denne veven av samarbeider. Dette kapitlet er et bidrag til eksisterende studier gjennom et utvidet perspektiv på samarbeid som omfatter grunnskole og barnehage, men også aktører innenfor blant annet helsesektor, næringsliv, høgskoler og universiteter, lokale og regionale organisasjoner og lag, og gjennom å fokusere på intensjoner som omfatter undervisning, men også økonomi, helse, samfunnsbygging og syn på verdier som styrer beslutninger og handlinger. I tillegg er kapitlet et bidrag til eksisterende kunnskap gjennom en empirisk drevet analyse som til forskjell fra majoriteten av studier i dette feltet så langt verken er diskursivt eller profesjonsorientert. Gjennom det empirinære analysemetoden som Grounded theory er, og gjennom et utvidet fokus på samarbeid i kulturskolefeltet kan kapitlet være et bidrag til å videre tenkning om kulturskolens plass og funksjon i kommune Norge, og til videre arbeid innenfor organisasjonsutvikling i kommunene.

## Forskningsdesign

Datamaterialet i studien er hentet fra to landsdekkende, nettbaserte surveyer som inngikk i arbeidet med å utvikle et kunnskapsgrunnlag for kulturskolen (Berge et al., 2019). Begge forfatterne av kapitlet deltok i arbeidet med dette kunnskapsgrunnlaget som ble skrevet på oppdrag

fra Utdanningsdirektoratet for å brukes i regjeringens arbeid med en ny stortingsmelding. De to surveyene rommet en rekke åpne svaralternativ, der respondentene kunne skrive utfyllende kommentarer rundt sine øvrige svar. I metodelitteraturen refereres det ofte til slike surveyer som omfatter både kvantitative og kvalitative data som *hybride surveyer* (De Leeuw, 2005). Begge surveyene ble gjennomført i 2018. Survey 1 ble sendt til alle landets kulturskoler og besvart av kulturskolens leder/ rektor/virksomhetsleder, eller i større kulturskoler også av kulturskolens ulike avdelingsledere. Til sammen ble surveyen sendt til 389 kulturskoler, og har en svarprosent på 63 % (245 kulturskoleledere). Survey 2 gikk ut til alle landets kulturskoleeiere, dvs. kommunen og ble besvart av rådmenn eller andre representanter fra kommunen. 229 kommuner besvarte surveyen for eier, noe som gir en svarprosent på til sammen 55 %. Dette er en høy svarprosent som tilsier at studien har et representativt grunnlag. Datamaterialet for dette kapitlet er informantenes svar og kommentarene innenfor temaet «Samarbeid med andre aktører» som var tema nr 3 i begge surveyene. Dette temaet hadde spørsmål innenfor gitte kategorier, med avkryssing muligheter, og hadde i tillegg et åpent spørsmål der svar ble gitt som fritekst. Dette åpne spørsmålet dreide seg om (i) hvorvidt kulturskolen hadde inngått samarbeid med andre kommunale kulturtilbud/-aktiviteter/-institusjoner, (ii) hvilke private kulturtilbud og/eller kulturinstitusjoner samarbeider kulturskolen med, og (iii) muligheter for å utdype erfaringer, fordeler og ulemper kulturskolen opplevde i samarbeid med barnehage, skole, SFO og andre partnere. I alt består vårt datamateriale på 35 sider med kommentarer som er gitt på tema 3 i begge surveyene.

Analytisk tilnærming i studien er inspirert av Grounded Theory (GT), som har som mål å generere forklarende forslag som svarer til reelle fenomener. I denne studien er fenomenet vi studerer *samarbeid og intensjoner bak samarbeid i kulturskolen*, og vi benytter informantenes fritekstkommentarer for å utvikle ny kunnskap og teori om dette fenomenet. GT er en induktiv strategi for teoriutvikling, der hensikten er å bygge teori, ut fra datamaterialet, eller enn å bruke eksisterende teori for å undersøke og forstå (Strauss & Corbin, 1998). De analytiske prosedyrene i GT følger prosessen «konstant komparativ metode» (Glaser & Strauss, 1967).



Konstant komparativ metode søker å identifisere teoretiske likheter og forskjeller mellom oppfatningen til deltakende personer.

Surveyene som ble gjennomført i 2018 (Berge et al., 2019) hadde gitte svaralternativer og viste at ifølge kulturskolerektorenes er 86 % av samarbeidet knyttet til kommunale aktører, 40 % til frivillige aktører, 40 % til offentlige aktører, 23 % til lokalt næringsliv, og kun 4 % av kulturskolene har ingen slike samarbeider. Gjennomgangen av alle kommentarer som er gitt i surveyene, av både skoleeier og kulturskolene, skapte et behov for å nyansere kategoriene som er brukt i surveyene. Vi kom frem til syv kategorier basert på alle de ulike eksemplene som var listet opp. Disse var kategoriene var: utdanning (grunntdanning og høyere utdanning), kulturliv (det frivillige kulturliv og det profesjonelle kulturliv), kultur-institusjoner, offentlige etater, statlige ordninger, lokalt næringsliv og frivillige lag og foreninger (se tabell 3 i resultatdelen av kapitlet som gir oversikt med eksempler).

Deretter, i en åpen kodingsfase, kodet vi alle kommentarer som beskrev hensikten med samarbeidene. I denne åpne kodingsfasen ble data brutt ned, og vi undersøkte, sammenlignet, identifiserte konsepter og kategoriserte data (Strauss & Corbin, 1998). Tabell 1 viser et utdrag av analysen med åpen koding og hvordan kodene ble utledet til kategorier som beskrev hva samarbeidet var sentrert mot. Vi endte opp med seks kategorier som beskrev hva samarbeidet var sentrert mot;

- (i) Organisasjonssentrert (Organisering, Økonomi og rekruttering),
- (ii) Elevsentrert, (iii) Faglig sentrert, (ix) Lærersentrert, (x) Lokalsamfunn sentrert, (xi) Menneske- og helsesentret (se tabell 1).

**Tabell 1.** Eksempel på åpen koding og kategorisering

Utsagn i survey	Åpen koding - hensikt	Kategori
Samarbeid med f.eks grunnskole gjør at vi når bredt ut til mange barn.	Når bredt ut til mange barn.	Elevsentrert
Setter barnet/ungdommen i sentrum	Barnet/ungdommen i sentrum	Elevsentrert
Barnehager og skoler gjør at vi treffer alle barn og unge.	Når ut til barn og unge Rekruttering	Elevsentrert Organisasjonssentrert
Positivt med samarbeid, og man får til mer når man samordner ressurser	Samordner ressurser	Organisasjonssentrert
Kulturskolene er navet i lokalt kulturliv	Et Nav i lokalt kulturliv Verdi	Lokalsamfunnssentrert

Tabell 2. Eksempel på analyseeskjema

Organisasjons sentrert Organisering, Økonomi og rekruttering	Elevsentrert Eleven isentrum	Fagsentrert Faglig kvalitet	Lærer-sentrert	Lokalsamfunns sentrert	Menneske- og helse-sentrert
Å være synlig, å bygge omdømme, å nå alle barn, ressursutnyttelse, å bli tatt på alvor, større nedslagsfelt, bredere tilbud	Mange mestringsarenaer, Flere arenaer for opplevelse og utøving  Samarbeid gir bedre tilbud for elevene	Bedre faglig kvalitet  Flottere produksjoner	Spennning og variasjon Enklere hverdag,  Bedre arbeidsmiljø	Tilby kurs og kompetanse  Hjelper musik-korpset til bedre løsninger  Kulturskolen tilbyr kompetanse til andre aktører  Drahjelp til frivillige  Sikrer et variert tilbud i kommunen	Samarbeid, tilbud til brukere med helse, psykisk helse, integrering, flyktningetjenesten – for å gi deres brukere en verdi, eller en kulturell tilhørighet
Bedre økonomi: deltestillinger og delte rom Kulturskolen selger kompetansen sin til korps, til bhg til skoler, til undervisning og kunstkurs, lærerutveksling.	Flere arenaer å øve seg på  Elever og lærere får møte publikum				
Kulturskolen selger undervisningstid til skolen.	Solisterføring  Motiverende for elevene				

I neste fase gjennomgikk vi alle utsagn på nytt, men nå ut fra kategoriene og subkategoriene som beskrev sentreringen av tema for samarbeidet. Målet i denne kodingsfasen var å fordype analysen for å forstå intensjonene som lå bak samarbeidene.

Etter denne runden med analyser slo vi sammen noen av kategoriene, og endte opp med fire hovedkategorier som beskrev intensjonene med samarbeidet. De fire kategoriene er:

1. Organisasjonssentrerte intensjoner (organisering, økonomi og rekruttering og ivaretagelse av ansatte intern i kulturskolen)
2. Elevsentrerte intensjoner
3. Fagsentrerte intensjoner
4. Samfunn-helse orienterte intensjoner (sosial, fysisk og psykisk helse eksternt, for lokalsamfunnet)

Lærersentrert, som dreier seg om ivaretagelse av lærere, inngår i kategorien organisasjonssentrerte intensjoner, fordi denne ivaretagelsen er tett knyttet til opp til organisering, økonomi og rekruttering. Kategoriene menneske og helse relatert, og de kommentarene som sentreres mot lokalsamfunnet, har vi også slått sammen til en samfunn-helseorienterte intensjoner fordi også disse har nære relasjoner. Til slutt foretok vi en selektiv koding, som forbinder alle hovedkategoriene i en kjernekategori. Kjernekategori er et abstrakt nivå av analysen og forstås som det sentrale fenomenet som alle de andre kategoriene systematisk relaterer seg til (Strauss & Corbin, 1998). Vi betegnet denne kjernekategori *Verdidrevne sammenvevde avhengighetsrelasjoner* (VSA).

Teoretisk sensitivitet er et begrep i GT som referer til en personlig kvalitet hos forskeren, og som indikerer en bevissthet om spissfindigheter i betydningen av data. Dette vil si å analysere, forstå og gi mening til datamaterialet (Strauss & Corbin, 1990). Foruten profesjonelle og personlige erfaringer kan også litteratur være en kilde til teoretisk sensitivitet (Strauss & Corbin, 1998). Postholm og Jacobsen (2018, s. 142) sier at sensitiviteten hjelper forskeren til å se forskningssituasjonen og datamaterialet på nye måter og til å utforske mulighetene i datamaterialet til å utvikle en teori. I denne siste delen av analysen benyttet vi begreper fra litteratur

om ressursavhengighet (Aldrich & Pfeffer, 1976) og verdibasert ledelse (Kirkhaug, 2013) som grunnlag for å utlede ny kunnskap og forståelse om kulturskolens samarbeidskonstellasjoner. Vi vil i det videre først besvare det første forskningsspørsmålet: *Hvem* samarbeider kulturskolen med? Deretter presenterer vi analysene som omhandler det andre forskningsspørsmålet: *Hvorfor* samarbeider kulturskolen med hver av de ulike samarbeidspartnerne? Til sammen gir dette grunnlag for å kunne diskutere hovedproblemstillingen: Hvilke intensjoner ligger til grunn for kulturskolens samarbeidskonstellasjoner som bidrar til å utvikle kunnskap som vi betegner teorien om VSA?

## Hvem samarbeider kulturskolen med?

I vårt første forskningsspørsmål spør vi hvem kulturskolene samarbeider med? Vi har valgt å presentere dette i en tabell (tabell 3) for å kunne gi et bilde av det store mangfoldet og variasjonen som finnes. Det er stor variasjon fra kommune til kommune hvor utstrakte samarbeidene er, og hvor mange aktører som inngår i disse. Ut fra kommentarene som er gitt i surveyen kommer det frem at noen av kulturskolene har samarbeid med mange av aktørene som fremkommer i tabell 3, mens andre har samarbeid med bare et fåtall. Det som er gjennomgående, er at de aller fleste samarbeider med andre aktører innen utdanningsfeltet, det vil si barnehager, grunnskoler, videregående skoler og noen også med høyskoler og universiteter i egen kommune. Det er også gjennomgående at mange samarbeider med korps og kor. Utover dette er det stor variasjon, som tabell 3 viser.

## Hva er intensjonen med de ulike samarbeidskonstellasjonene?

I forskningsspørsmål 2 spør vi om intensjonene som ligger til grunn for samarbeidet. Med utgangspunkt i de fire kategoriene for intensjoner, vil vi her presentere analysene av datamaterialet. Hensikten med denne analysen er å fordype forståelsene av hvilke intensjoner som ligger til grunn for samarbeidet.

**Tabell 3.** Samarbeidspartnere kategorisert

<b>Utdanning</b> - Grunnutdanning, videregående opplæring, universiteter og høyskoler	Grunnskole, SFO (skole-fritidsordning), barnehage, videregående skole, voksen-opplæring, folkehøyskole, universitet, høyskoler, vitensenter, språksenter
<b>Kulturliv</b> - Det frivillige kulturliv - Det profesjonelle kulturliv	Husflidslag, trekkspillklubb, folkmusikklag, korps (både skolekorps, voksenkorps og profesjonelle korps, symfoniorkester, kor (for barn og voksne) Spellemannslag, opera, private dansestudio, husflidslag, teatergrupper, jazzklubb, kunstforening, ungdomsklubb, idrettsforening, kultursenter, festivaler og andre arrangementer, messer, Dextra Musica, Freelancere, museum, fritidsklubb, teater, festspill, Den Unge Scene (DUS - ungdomsteater), private ressurspersoner (teaterpedagog, musikere, musikkterapeuter, lokale kunstnerresidenser, lokalkunstnere annet)
<b>Kulturinstitusjoner</b>	Kirke, kirkelig fellestråd, museer, kino, bibliotek, kulturhus, opera, 17. mai-komite,
<b>Offentlige tilbud og etater</b>	NAV, omsorgsboliger, helsestasjon, familiesentre, utekontakt, fylkeskommune, sykehjem, dagsenter for psykisk utviklingshemmede, SLT-koordinator (samordning av lokale rus og kriminalitetsforebyggende tiltak), barnevern, flyktningetjeneste, enhet for innvandring og integrering, regionråd, musikkråd, kulturskole-råd, eldreheim, helsehus, kommunestyre, kulturkontor, utekontakt, PU-tjenesten (psykisk utviklingshemmede), helsetun, voksenopplæring, pleie og omsorg, boaktivitet og miljøtjeneste for personer med funksjonsnedsettelse, helsesøster, språksenter
<b>Statlig initierte ordninger</b>	Den kulturelle skolesekken (DKS), Ungdommens kulturmønstring (UKM); Kulturelle spaserstokken, kulturell ryggsekk, (FYSAK) fysisk aktivitetstilbud,
<b>Lokalt næringsliv</b>	Butikk, avis, kafe, bank, forsikring, konsulentfirmaer
<b>Frivillige lag og foreninger</b>	Grendelag, Lions Club, motorklubb, bygdelag, frivillighetssentral, jeger og fisk, speider, 4H

## Organisasjonssentrerte intensjoner

Organisasjonssentrerte intensjoner er i hovedsak relatert til organisering, økonomi og rekruttering. Intensjonene knyttes til et ønske om å gjøre organisasjonen (kulturskolen) synlig og å bygge et positivt omdømme, og spesifikt til følgende tre mål; (i) å forbedre kulturskolens handlingsrom gjennom en bedre ressursutnyttelse og økte inntekter, (ii) å rekruttere flere elever og å gi tilbud til flere barn og unge, og (iii) ivaretagelse av egne lærere

Samarbeidet med *utdanningssystemet* og med *kulturlivet* og *kulturinstitusjoner* (se tabell 3) gir særlig muligheter til å nå disse tre målene. Kulturskolens ansatte synes å være ettertraktede ressurser for disse samarbeidspartnerne, noe som kan gi kulturskolen økte inntekter gjennom salg av kompetanse til skoler, barnehager, korps, teater etc. som har behov for lærere og kursholdere. Empirien inneholder et stort antall eksempler på at kulturskolens lærere holder kunstkurs for ansatte i barnehagen, driver kompetanseheving for dirigenter i kor og korps eller at lærerne leies inn til arrangementer for å være instruktører, lydteknikere etc. Samarbeidet kan også gå motsatt vei, slik at kulturskolen kjøper lærerkrefter fra sine samarbeidspartnere innenfor utdanningssystemet og kulturlivet. For eksempel via utveksling og periodisk kjøp/salg av lærerkompetanse mellom kulturskolen og teater / kirker / barnehage / korps etc., eller gjennom at lærerne tilbys delte stillinger i kombinasjon mellom kulturskolen og aktører i utdannings- og kulturfeltet.

Gjennom dette samarbeidet utvikles noe som flere informanter beskriver som «vinn-vinn situasjoner». Dette forklares slik at lærerutveksling kan medføre større stillingsprosenter enn hva kulturskolen alene kan tilby, noe som kan bidra til at kulturskolen styrker sin rolle som en attraktiv arbeidsplass som rekrutterer dyktige ansatte. Følgende utsagn fra en kulturskolerektor gir et eksempel på denne tosidige effekten av samarbeidet:

Samarbeidsprosjektene er viktige for å lage større stillinger for kulturskolens lærere, og samarbeidspartnerne trenger kulturskolens kompetanse for å bedre kvaliteten på sine tilbud.

Samarbeid med organisatoriske intensjoner kan også dreie seg om lån og utlån, eller om felles-eie av lokale og utstyr. Gjennom å leie ut egne lokaler og utstyr til skole, barnehage og lokalt kulturliv generer kulturskolen inntekter. Empirien inneholder også mange eksempler på at kulturskolen og utdanningsaktører/kulturaktører har felles eie på lokaler og utstyr, noe som gir lavere utgifter for alle parter. For eksempel er dette lydutstyr, instrumenter, teaterrekvisitter og dansesaler.

*Utdanningssystemet* og *kulturlivet* og *kulturinstitusjoner* er videre sentrale rekrutterings-arenaer for kulturskolen. Rekruttering nevnes i 47 kommentarer, og det er i hovedsak barnehage, skole og SFO som betegnes

som vesentlige arenaer for å rekruttere elever til kulturskolen. Kulturskolen arrangerer rene rekrutteringskonserter og er synlig gjennom deltakelse og bistand i forestillinger på flere steder. Flere informanter nevner også at kulturskolen besøker skoler og foreldremøter, hver vår, for å fortelle om sine tilbud. Følgende utsagn er fra en skoleeier – og er et beskrivende eksempel for mange av svarene i surveyene:

Vi har en åpen dialog om kulturskolens tilbud, og barnehagene er gode på å rekruttere elever til oss. Vi bidrar også med programmering av gode kulturopplevelser til barnehagene gjennom DKS. Vi inviterer også barnehagene inn i kulturprosjekter. Fordelen er helt klar- de frem snakker oss og gir oss flere elever og vi får til fine samarbeid som øker mengden på kulturtilbud i kommunen.

Svært mange av kommentarene i surveyene viser til at skoler og barnehager gir kulturskolen muligheten til å nå ut til alle barn, og at det lokale kulturlivet og de lokale kulturinstitusjonene gir kulturskolen gode muligheter til å vise seg frem i lokalsamfunnet og bygge omdømme. Eksempel på en slik kommentar er: «Jobbe med å gjere kulturskulen sine tilbod kjend for dei yngste, få inn kulturskulen som del av dagen til flest mulig, lagar eit positivt omdømme av kulturskulen». Gjennom samarbeid med skole og barnehage kan kulturskolen gjøre seg kjent for potensielle elever i familier der foreldre og foresatte ikke selv har bakgrunn fra kulturskole, eller har aktiv tilknytning til kunst og kultur. Samtidig utgjør barnehager og skoler en viktig samarbeidspartner for organisering av undervisning, da dette kan gi muligheter for å kunne tilby undervisning på dagtid nært der elevene bor. Følgende kommentar fra en skoleeier er et eksempel på dette:

Ved at kulturskolen kan bruke skolens lokaler til undervisning kan kommunen tilby mange undervisningssteder over et stort geografisk område i byen, nært der elevene bor. I tillegg får man utnyttet kommunens lokaler. Dette er viktig både for rekruttering av elever, men også for å kunne tilby attraktive stillinger til kulturskolen lærere.

I et par av kommentarene i surveyene påpekes også utfordringer med samarbeidet som kulturskolen har med grunnskolen. Informantene her peker på at rammene og systemforståelsen er delvis ulik og motsetningsfull. Selv om samarbeidet i hovedsak påpekes som «spennende og

gir delvis gode resultat» (sitat fra surveyene), vises det til at kulturskolen kommer inn som en ny faktor i skole-hverdagen, og at ikke alle lærerne i skolen er begeistret for dette. En rektor sier at grunnskolelærere noen ganger opplever kulturskolens nærvær som «forstyrrende» fordi det gir utfordringer i forhold til strikte timeplaner i skolen.

*Synlighet* og *omdømmebygging* fremkommer gjennom analysen som to andre, sentrale begrunnelser for samarbeidene mellom kulturskole og utdanningsfeltet/kulturfeltet som omhandler organisasjonsbygging. Et viktig bidrag til synlighet og omdømmebygging er arrangementer der kulturskolens elever deltar på konserter og arrangementer med eksternt publikum. Dette peker mot at samarbeid med offentlige etater, lokalt næringsliv og frivillige lag og foreninger er sentralt for mange kulturskoler, fordi kulturskolen gjennom dette blir synlig og gjør organisasjonens mange aktiviteter tydelige for lokalsamfunnet og omverdenen. Dette påpekes i informantens svar som sentralt for å kunne rekruttere nye elever, og også for å generere inntekter gjennom salg av tjenester som kursing eller underholdningsinnslag. For eksempel gjennom å ta ansvar for Den kulturelle spaserstokken, UKM, DKS og Den kulturelle niste-pakken. Lokalt næringsliv påpekes i kommentarene også som en viktig økonomisk støttespiller for kulturskolen i flere kommuner, og gir lokale støttespillere til kulturskolens produksjoner og til innkjøp av utstyr.

Innen de organisasjonssentrerte intensjonene finner vi også intensjoner knyttet til lærernes arbeidssituasjon og ønsket om å kunne tilby attraktive stillinger. Det første er knyttet til et ønske om å tilrettelegge for et godt og utviklende arbeidsmiljø for lærere i kulturskolen. Det andre er at kulturskolen gjennom samarbeid kan tilby større stillingsandeler til lærerne, flere stillinger, og i større grad faste stillinger. Samarbeid med aktører innen utdanning, som for eksempel skole og barnehage, gir også muligheter for kulturskoleundervisning på dagtid, noe som trekkes frem som betydningsfullt for de ansattes familieliv, og dermed også for deres tilfredshet med arbeidssituasjonen. Det vises i fritekstsvarene også til at samarbeidet betyr økt variasjon som gir lærerne kulturskolen inspirasjon.

Flere stillinger påpekes også som betydningsfullt for kulturskolens muligheter til å gi elevene et bredere tilbud. Et sitat som samler de fleste av argumentene knyttet til stillingene, er det følgende:



Kulturskoleansatte arbeider i kombinasjonsstillinger kulturskole-skole, dvs. i undervisning i grunnskolen. Svært positivt – medfører at vi kan tilby større stillinger – et bedre integrert kulturskoletilbud.

## Elevsentrerte intensjoner

De elevsentrerte begrunnelsene for samarbeid i informantenes svar handler først og fremst om mestring, motivasjon, tilhørighet og opplevelse. Mange av de ulike samarbeidsrelasjonene påpekes som å gi økte muligheter for elevene til å oppleve mestring. Elevens erfaring av å mestre noe fremstår i datamaterialet som en ressurs for å bygge trygge og sterke fundament i elevene som enkeltindivider, så vel som i fellesskapet mellom elever og samfunnet. Kommentarene som gis i surveyene uttrykker en tro på at elevene gjennom å oppleve mestring i kulturskolesammenheng også kan styrke elevens evner til å møte motgang i andre sammenhenger. Dette påpekes som særlig viktig for sårbare elever, og for elever som sliter eller faller utenfor på ulike områder.

Samarbeidet som kulturskolen har med det profesjonelle kulturlivet med sine utøvere, fremheves også som motiverende for elevene, fordi dette styrker den kunstneriske kvaliteten på konserter, forestillinger, utstillinger og aktiviteter. Det er likevel samarbeidets kvaliteter som handler om elevenes oppleving av mestring og deltakelse som fremheves mest i surveysvarene. Gjennom samarbeidet påpekes det at elevenes mestringsopplevelser styrkes fordi de får et annet publikum utover foreldre og medelever. Elevene får gjennom eksterne konserter og med støtte av dyktige utøvere møte et «ekte publikum» i opptredener som muliggjøres av samarbeidet med kommune, bibliotek, helseinstitusjoner, næringsliv, og andre aktører. Her eksemplifisert gjennom en rektors utsagn:

[Det er] Veldig bra for oss [kulturskolen] å møte et «ekte publikum». Elvene opplever det motiverende å være på arenaer der de møter andre publikummere enn foreldre/slekt/venner, som er de som ofte er de som kommer på den typiske «Kulturskoleforestillinga, – utstillinga».

De mange samarbeidspartnerne i lokalsamfunnet fremheves i fritekstsvarerne i surveyen som svært verdifullt fordi det gir et mangfold av arenaer til

at elevene kan oppleve mestring og motivasjon, både i gruppe og gjennom solistopptredener/utstillinger. Eksempler på slike opptredener er lokale kafeer, bibliotek, kommunestyremøter, eldresenter, frivillighetsentral, lokalt næringsliv, festivaler, samt tilstelninger i og rundt grunnskolen. Mestringsarenaene som opptredenene i lokalsamfunnet gir påpekes også som vesentlig for å styrke elevenes tilhørighet. Det å høre til og være del av noe større fremheves i surveyen som vesentlig. Samarbeidet kan «reduere utenforskap», skriver en av rektorene. Samarbeid med lokalt kulturliv, frivillige lag og foreninger påpekes videre som å kunne gi muligheter for mer utradisjonelle tilbud tilpasset barn og unge som faller utenfor. En av kommentarene fra surveyen til rektorene, er at kulturskolen er opptatt av å «se sårbare ungdommer i bygda og prøve å gi de et tilbud».

Tilhørighet handler videre også om elevenes helhetlige hverdag, og om at kulturskolen gjennom samarbeidene syes inn i lokalsamfunnet, skoledagen og hverdagen som helhet. Det å spille, synge og skape blir gjennom samarbeidene noe som «hører til» i en vanlig skolehverdag, og i et vanlig lokalsamfunn – i stedet for noe som foregår atskilt fra hverdagslivet forøvrig. Utsagn i surveyen peker på at det at kulturskoleundervisningen kan foregå på dagtid, på skolen, og i dialog med lokalkultur og lokale arrangementer, skaper helhet i elevenes liv, og er identitetsutviklende. Det fremheves også at undervisning på dagtid medfører at flere voksenpersoner ser og blir kjent med det enkelte barn/den enkelte ungdom.

I en annen kommentar skrives det at samarbeidet og arrangementene de innebærer «styrker samhörighet» og gir elevene mulighet til å møte lokal kultur og lokalt hverdagsliv. Gjennom samarbeid med det lokale kulturlivet, kan det gis tilbud tilknyttet den lokale kulturarven tilknyttet for eksempel folkedans og folkemusikk. En rektor sier: «Elevene i folkemusikk får se kulturarv på nært hold, de lærer tradisjoner og holder dermed liv i disse».

## Fagsentrerte intensjoner

Fagsentrerte intensjoner er intensjoner sentrert rundt fag, og handler om sterk faglig kvalitet, spisskompetanse og kjennskap til kulturarv og faglige tradisjoner.

Det fremheves i surveysvarene at kulturskolen gjennom samarbeid med det *profesjonelle kulturliv* knytter til seg fagekspertise som styrker det faglige nivået i kulturskolen. Det er et uttalt mål at kulturskolen skal ha høy ekspertise, blant annet for å kunne tilby tilpasset undervisning også for de mest viderekomne elevene. Denne intensjonen realiseres gjennom samarbeid med for eksempel orkestre, teatre, fylkesmusikere og dansekompanier. Kulturskolen tilbyr delstillinger som profesjonelle utøvere kan ta, og som dermed kan toppe kulturskolens ekspertise på disse spesifikke områdene, for eksempel innenfor et spesifikt instrument, en håndverkstradisjon eller teater. Realiseringen av denne intensjonen påpekes videre til også å komme hele lokalsamfunnet til gode, fordi samarbeid knyttet til spesifikke fag og tradisjoner implisitt også styrker det faglige nivået i det lokale kulturliv, for eksempel i korps og kor. En skoleeier sier at: «Høg kunstfagleg kompetanse hevar det kunstfaglege nivået i skular, lag og org[anisasjoner]».

Intensjonen om sterk faglig kvalitet fremheves å være vesentlig for den enkelte elev, for elevgrupper og for kulturskolen som fellesskap. Gjennomgående i svarene er det at samarbeidet med ulike eksperter og ekspertisefellesskap muliggjør produksjoner som er både større og flottere enn hva kulturskolen uten denne spisskompetansen kunne realisert. Det pekes også på gjensidig nytteverdi av dette samarbeidet:

Samarbeidsprosjektene er viktige for å lage større stillinger for kulturskolens lærere, og samarbeidspartnerne trenger kulturskolen kompetanse for å bedre kvaliteten på sine tilbud.

Det å kunne tilby spisskompetanse anses i surveysvarene som en vesentlig kvalitet i kulturskolene. Med særegne spisskompetanser kan kulturskolen også utvikle andre tilbud enn de som tradisjonelt har vært i det enkelte lokalsamfunn. Det påpekes videre i flere surveysvar at det er vesentlig at kulturskolen som skoleslag omhandler flere fag enn musikk. Kommentarene i surveyen viser at kulturskolene har et utbredt samarbeid med *kulturliv* og *kultur-institusjoner*, som teatre, opera, husflidslag, kunsthåndverkere, dansekompanier og forfattere. Flere rektorer påpeker slike samarbeider som vesentlig for å kunne sette opp mer komplekse forestillinger og oppsetninger, og også for å kunne utvikle et bedre samspill mellom ulike kunstfag i kulturskolen.

I flere surveysvar påpeker informantene at det å forvalte og utvikle lokal og nasjonal kulturarv og tradisjoner er et vesentlig mål i kulturskolen. Denne intensjonen realiseres gjennom samarbeid med aktører med spisskompetanse på spesifikke områder. For eksempel med spellemannslag, festivaler og spel, og også med ulike håndverkslag og biblioteker. Slike aktører innehar ekspertise på spissere områder, og kan gjennom samarbeidet med kulturskolen invitere barn og unge inn i tradisjoner som de kanskje ellers ikke ville valgt.

## Samfunn-helse sentrerte intensjoner

Intensjonene knyttet til samfunn-helse handler om å styrke ulike brukergruppers deltakelse, anerkjenne egenverdi i et fellesskap og opplevelse av å høre til og være inkludert. En kulturskolerektor oppsummerer essensen i flere av kommentarene i surveyene i følgende utsagn:

Vi [kulturskolen] fyller ut mellomrom i tjenestetilbudet, bygger broer mellom virksomheter og gjør ønsker og drømmer mulige.

I denne kategorien brukes ordet «brukergrupper» mer enn ordet «elevgrupper». Kulturskoletilbudet handler her altså ikke nødvendigvis om at noen skal lære noe, noe som er en didaktisk intensjon, men om at noen skal delta og oppleve seg verdsatt og inkludert. Dette er aspekter som er del av verdens helseorganisasjon (WHO) sitt helsebegrep, som omfatter så vel sosiale som psykiske og fysisk aspekter. Helsebegrepet, her, handler altså om noe mer enn fravær eller helbredelse av fysisk eller psykisk sykdom, slik leger og terapeuter (også musikkterapeuter og kunstterapeuter) har ansvar for, og omfatter velvære i bred forstand. Helsebegrepet her hviler like mye på *wellbeing* som på *health*, begreper som i engelskspråklig litteratur i økende grad knyttes inn i forskning og kunnskapsutvikling om kunst og kultur (Daykin, 2019). Begrepet *samfunns-helse* handler her altså om sosial, relasjonell, psykisk og fysisk velvære, og om å ha det bra alene og i fellesskap med andre. I dette er samarbeidsintensjoner som handler om deltakelse, mening, verdi og inkludering sentralt. En skoleeier sier: «Samarbeid med spesialisttjenester som barnevern, psykisk helse og integrering knyttet til enkeltpersoners behov for meningsfylte liv».

Intensjonene knyttet til samfunn-helse realiseres gjennom samarbeid med et mangfold av aktører og spesialisthelsetjenester i kommunen. Blant annet gjelder dette eldreomsorg, barnevern, tjenestetilbud for personer med funksjonsnedsettelse, psykisk utviklingshemmede tjenesten, flyktningetjenesten, integreringstjenesten, NAV og voksenopplæringen. Flere rektorer forklarer i surveyen at dette er brukergrupper som kulturskolen vanskelig når uten gjennom et tett samarbeid med helsetjenestene i kommunen, men at dette er viktige målgrupper for kulturskolen som helhet. En rektor sier:

Fint å være en del av arbeidet med integrering og inkludering. VI blir med på arenaer der vi møter brukergrupper som vi ellers vanskelig når.

Deltakelse handler i disse samarbeidene om tilrettelagte tilbud slik at de ulike enkeltpersoner og grupper aktivt kan ta del i samspill, samsang, det å skape ulike materialer, eller også gjennom å være publikum. De deltagende omtales først og fremst som de som kulturskolens aktiviteter retter seg mot – og ikke kommer fra, men omhandler både voksne, barn og unge. Det påpekes likevel også at dette samarbeidet bidrar til et rikere og mer variert kulturliv i kommunen, og fremmer ulike kulturelle uttrykk.

Gjennom deltakelse i kulturskoleaktiviteter påpekes det at ulike brukergrupper kan bli mer synlige og tydeligere prege lokalsamfunnets fellesskap, og dermed verdsettes og inkluderes. I samarbeid med aktørene nevnt over realiseres disse intensjonene gjennom tilpassede tilbud for mennesker med fysiske og psykiske utfordringer såvel som med flyktninger og innvandrere i alle aldre. En av rektorene i surveyen skriver at de har ca. 30 % flerspråklige elever i kulturskolen, og at dette er en kombinasjon av flyktninger og arbeidsinnvandring. Økonomiske barrierer løses gjennom friplassordninger på flere steder. Kulturskolens samarbeid med blant annet NAV og flyktningetjenesten påpekes som et verktøy for tidlig å inkludere nye innbyggere i lokalsamfunnet. Det å bygge og utvikle lokalsamfunnet, og skape positive opplevelser for kommunens mangfoldige befolkning fremheves som både en intensjon og et resultat av samarbeidet mellom kommunale helseaktører og kulturskolen.

Det frivillige kulturliv fremheves som særlig sentrale aktører for å kunne realisere intensjoner relatert til samfunn-helse fokuset. For

eksempel samarbeid knyttet til korps, kor og husflidslag. Disse aktørene bygger bro mellom kulturskolen og lokalsamfunnet, blant annet gjennom kjøp og salg av tjenester og kombinerte lærerstillinger. Et godt eksempel på denne tosidigheten i samarbeid favnes av denne kommentaren fra en kulturskolerektor:

Samarbeidet gir kvalitet i helsetilbudet til pasientane. Det gir kulturskulelærarane mulegheit til å utvide stillingane i periodar (vi har flest deltidstilsette) og det gir kulturskulen godt omdømme.

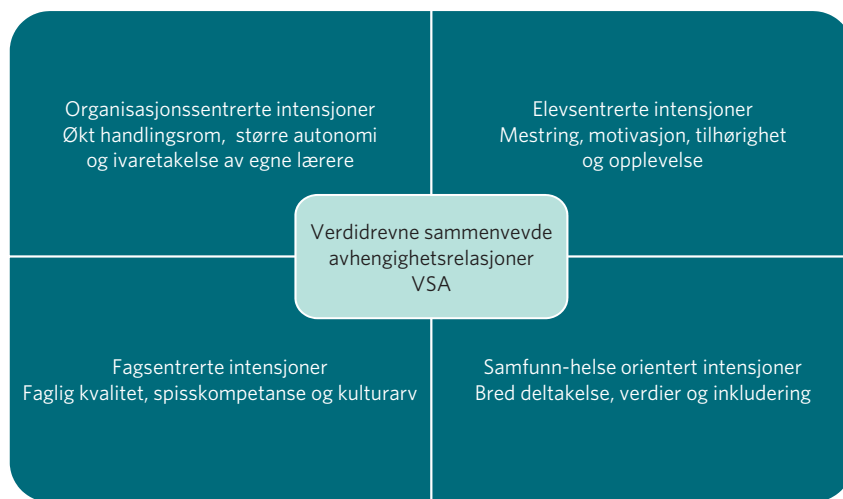
Gjennom at helseaktører i kommunene aktivt intenderer samarbeid med det frivillige kulturliv, genereres behov for stillinger i kulturskolen, noe som også fungerer som en drahjelp for de frivillige organisasjonene. Samfunn-helse intensjoner realiseres altså både i direkte og indirekte samarbeider med kulturskolen. Et utsagn som gir et innblikk i kulturskolens mangfoldighet, kommer fra en rektor: «kultur som forebyggende tiltak mot demens». Et annet eksempel er en kulturskole som samarbeider med kommunen om å bygge opp kompetanse og utvidelse av omsorgstilbudet for eldre demente ved bruk av sang og musikk.

## **«Verdidrevne Sammenvevde Avhengighetsrelasjoner» - en forståelse av intensjonene bak samarbeidskonstellasjonene i norske kulturskoler**

Kulturskolen inngår som alle andre organisasjoner i et samspill med sine omgivelser. Skoleslaget ansetter personale, tilegner seg kunnskaper, sikrer seg økonomiske ressurser og leier eller kjøper utstyr som trengs i driften. Dette samspiller er et komplekst nett av relasjoner som samlet dannet et interorganisatorisk nettverk (Hatch, 2001). I dag er kulturskolens rammer priggitt kommunenes økonomi og politiske prioriteringer (Berge et al., 2019), og kulturskolen er som de fleste organisasjoner avhengig av sine omgivelser samtidig som disse omgivelsene både kan påvirke, utvide og begrense kulturskolens aktivitet. Kulturskolens brede spekter av samarbeidspartnere kommer gjennom analysen til syne som sammenvevde og gjensidige avhengighetsrelasjoner, der det er vanskelig å si hvilke

intensjoner som lå først, og hvilke som kommer som en følge av samarbeidene og relasjonene som blir til. Veven av intensjoner (figur 1) med et spenn av tråder fra økonomi og attraktive arbeidsplasser, til verdien av kunst og kultur i lokalsamfunnet med kulturskolen som utdanner og bidragsyter, og elevene som skal gis den beste muligheten til å lære og mestre å synge, spille og skape!

Figur 1 synliggjør de fire hovedkategoriene i studien, som illustrerer essensen av intensjonene som informantene har uttrykk som årsaker til kulturskolens samarbeid med de ulike eksterne aktørene. I midten beskrives kjernekategori, som ifølge Strauss og Corbin, (1998) inkluderer de identifiserte hovedkategoriene, og som gir et forklarende svar på det undersøkte fenomenet; i denne studien 'hvilke intensjoner som ligger bak kulturskolens mange samarbeider. Vi har gitt kjernekategori navnet *verdidrevne sammenvevde avhengighetsrelasjoner (VSA)*. Denne kategorien er inspirert av teorien om ressursavhengighet, som er hentet fra organisasjonsteorien (Aldrich & Pfeffer, 1976), og gir oss støtte til å forstå og utvikle ny kunnskap om hvorfor kulturskolen har så mange samarbeidspartnere.



**Figur 1.** Relasjonen mellom kjernekategori og hovedkategorier

Makt og avhengighetsrelasjoner er viktige begreper i teorien om ressursavhengighet og dreier seg om hvordan organisasjonene kontinuerlig forhandler med eksterne aktører for å redusere egen avhengighet, og for

å oppnå større grad av autonomi (Aldrich & Pfeffer, 1976; Pfeffer & Salancik, 1978). Samtidig som vi ser at mange av intensjonene avslører at det ligger verdier til grunn for intensjonene, som fellesskap og tilhørighet, tro på seg selv, mestring, inkludering, trygghet for egne ansatte og kontroll på egen drift.

Gjennom å finne eksterne samarbeidspartnere, gjør kulturskolen seg mindre avhengig av kommuneøkonomien og kommunens vilje til å prioritere kulturskolen. Kulturskolen er riktignok et tilbud kommunene må ha, men det ingen krav til hva tilbudet skal være. VSA beskriver hvordan alt henger sammen med alt og knyttes sammen av verdier. Verdier kan forstås som kriterier og standarder som ligger til grunn for adferd og tilstander en organisasjon setter for å sine mål (Kirkhaug, 2013). For eksempel; Økt aktivitet gir flere stillinger – flere stillinger gir større og bedre tilbud – større og bedre tilbud gir flere elever – flere elever gir økt aktivitet og flere stillinger. Økt aktivitet skapes gjennom samarbeid med eksterne aktører som kan bidra til økonomisk frihet til å øke stillinger – som igjen tiltrekker seg flere kompetente søkere som gir et bedre kvalitet og bredde i tilbud elevene og til lokalsamfunnet. Et annet eksempel er at muligheten til å hente inn spisskompetansen gjennom samarbeid med det profesjonelle kulturlivet muliggjør gode prosjekter, noe som igjen fører til at det blir attraktivt for lærere med høy kompetanse å arbeide i kulturskolen, og da er vi inne i veven igjen – kvalitet i tilbud til eleven, flere elever – økt aktivitet. I disse verdidrevne sammenvevde avhengighetsrelasjoner, er det ingen klar begynnelse, selv om data indikerer at intensjonene som ligger til grunn for samarbeidsrelasjonene styres både av hva kulturskolen skal og kan bidra til for samfunnet.

Samarbeidet drives frem av kjerneverdier som kan betegnes som samfunnsrelaterede, sosiale og interpersonellorienterte terminalverdier (Kirkhaug, 2013), dette kan beskrives som kjerneverdier knyttet til samfunn-helse intensjoner og elevsentrerte intensjoner der betydningen av inkludering, livskvalitet, mestring og tilhørighet er nevnt av mange kulturskolerektorer og kulturskoleiere. Samtidig ser vi at disse kjerneverdiene støttes opp av mer perifere verdier (instrumentelle verdier jf. Kirkhaug, 2013) som bidrar til realisering av kjerneverdiene. De mer perifere verdiene kan knyttes til organisasjonssentrerte og faglig sentrerte



intensjoner, der målet er å få på plass mer attraktive stillinger, bli mer synlig for å få økt rekruttering og flere elever.

Gjennom å finne eksterne samarbeidspartnere, gjør kulturskolen seg mindre avhengig av kommunens vilje til å prioritere kulturskolen, og med kjerneverdiene som drivkraft skaper de sitt handlingsrom. De organisatoriske intensjonene har som mål å øke kulturskolens handlingsrom gjennom bedre ressursutnyttelse og økte inntekter, og dette indikerer at mange kulturskoler har større ambisjoner enn det ordinære budsjettet tillater. Dette gir også en avhengighet av andre for å få tilgang til ressurser, som i neste omgang har betydning for virksomheten (Aldrich & Pfeffer, 1976; Pfeffer & Salancik, 1978). Gjennom sitt samarbeid med eksterne aktører, reduserer kulturskolen sin avhengighet av kommunens økonomi og budsjett-tildelinger og får mer kraft til å realisere sine kjerneverdier. Samtidig skaper de en gjensidig avhengighet, for eksempel gjennom samarbeid knyttet til samfunnsrelaterte intensjoner, der kulturskolen jf. en rektor sier at de «fyller ut hull i tjenestetilbudet» ved å gi tilbud til spesialhelsetjenestene, flyktningetjenesten og bidrar til integreringstiltak. I flere av samarbeidsrelasjonene er det et gjensidig avhengighetsforhold, det vil si at samarbeidet har betydning for begge samarbeidspartnere, for eksempel samarbeid om kombinerte stillinger for lærere, dirigenttjenester og større felles produksjoner – som vi har tidligere har betegnet som vinnvinn situasjoner. Denne type samarbeid kan i henhold til ressursavhengighetsteorien bidra til å begrense usikkerheten (Pfeffer & Salancik, 1978), som for eksempel de organisatoriske intensjonene som er knyttet til ivaretagelse av lærere, der de gjennom samarbeid blir i stand til å kunne tilby større og mer attraktive stillinger som dermed tiltrekker seg flere søkere. På denne måter er de fire ulike intensjonene alle på sitt vis knyttet til terminalverdiene som oppnås gjennom samarbeid med andre aktører, hvorav VSA, en teori om Verdidrevne sammenvevde avhengighetsrelasjoner.

## Avsluttende refleksjoner

Kulturskolen er en kommunal enhet, men har til forskjell fra andre kommunale enheter utstrakte samarbeider med både privat og offentlige

aktører, og synes å være på søken både etter egen autonomi og selvstyrringsrett, og et økt handlingsrom. Mens andre kommunale enheter, for eksempel innenfor helse og oppvekst synes nokså like fra kommune til kommune, fremstår de kommunale kulturskolene som svært forskjellige. Kulturskolen synes i større grad enn andre kommunale enheter å utvikles lokalt, knytte an til det frivillige kulturlivet og det lokale næringsliv, og beveges av aktive samarbeider med lokale lag, ildsjeler og ulike dugnadsarbeider. Dette eksistensvilkåret synes unikt for kulturskolen som en kommunal enhet, og skiller dette skoleslaget fra andre kommunale enheter innen såvel helse og næring som innenfor kultur og oppvekst. Vi har utledet en teori om VSA som beskrivende for det samarbeidet som foregår i kulturskolene i de ulike kommunene i Norge. Ordet «verdi» handler her om kvaliteter som gir retning til og driver beslutninger og handlinger.

I dag foregår det en diskusjon om kulturskolen skal være forskriftsfestet eller ei, og altså: om hvorvidt kulturskolen skal tilby like tilbud over hele landet eller ulike tilbud avhengig av konteksten i den enkelte kommune. Ut fra det foreliggende kapitlet synes det å være fordeler og ulemper ved begge disse valgmulighetene. Det som kan synes å forsvinne gjennom en strømlinjeforming av de kommunale kulturskolene er de lokale variasjonene og at man sitter igjen med en ordinær kommunal enhet, verken mer eller mindre. Dette kan tappe kulturskolene for drivkreftene og retningene som gis gjennom ildsjeler, lokale samarbeidspartnere og spesifikke profiler som er utviklet i de spesifikke kontekstene. En slik utvikling kan risikere å ramme kulturskolen og lokalsamfunnene for helhetstenkning, og drivkrefter som blir til nettopp i lokal forming og spesifikke samarbeidskonstellasjoner. På den andre siden kan ideen om et likt kulturskoetilbud uavhengig av kommune og lokal kontekst kanskje styrke ressurstilgangen til kulturskolen, og gi muligheten for at kulturskolen kan gi både bedre og bredere tilbud. En slik strømlinjeforming, med kompetansekrav og like arbeidsforhold og oppgaver kan kanskje også gjøre kulturskolen til en mer attraktiv arbeidsplass for lærere og styrke rekrutteringen av spesifikke eksperter i alle kommuner. Ut fra dette kapitlet synes de verdidrevne sammenvevde avhengighetsrelasjonene som er identifisert til å i stor grad bidra positivt i lokalsamfunnene.

Mange bieffekter som samarbeidene fører med seg synes å kunne stå i fare dersom kulturskolene formes mer likt øvrige kommunale enheter i kommunene. Samtidig peker analysene i kapitlet mot at sterke samarbeidskonstellasjoner forutsetter at kulturskolen har både ledere og ansatte som aktivt søker samarbeidspartnere, og som aktivt tar del i lokalsamfunnet – utenom jobben i kulturskolen. Dette kan kanskje være vanskeligere for kulturskoleledere og kulturskole-ansatte i mindre stillinger, som ikke nødvendigvis bor i samme kommune som kulturskolen er. Ledere og ansatte synes å kunne ha mulighet til å gjøre kulturskolen til et lokalt ressurscenter for både elever, lærere, oppvekst, helse og næringsliv i egen kommune, men dette synes kanskje å kreve en tilstedeværelse og sterk tilknytning til det lokalsamfunnet som kulturskolen befinner seg i. Uten denne tilknytningen synes det å være utfordrende å utvikle og drive samarbeidskonstellasjonene som gjennomsyrrer veven (figur 1). Kanskje er ikke det å strømlinjeforme og forskriftsfeste kulturskolen veien å gå? I alle fall ikke om kommune og stat har til intensjon å anerkjenne og styrke unike muligheter og behov som ligger i landets forskjellige kommuner. Likevel synes det kanskje å være et behov for å artikulere dette, og øremerke en arbeidsressurs knyttet til kulturskolen som handler om å aktivt oppsøke og utvikle samarbeidsmuligheter som kan styrke både kulturskolen og lokalsamfunnet som helhet. Ut fra de ulike ressursene og stillingsstørrelsene som fins i landets mange kommuner er det svært forskjellig hvilke muligheter kulturskolens leder har for å drive oppsøkende og utviklende samarbeider. For eksempel vil denne muligheten være forskjellig for en kulturskolerektor i en liten kommune, som kanskje også er rektor i grunnskolen, eller har annen jobb og bor i annen kommune – enn for en rektor i 100 % stilling som bor, handler i og har skolebarn og helsetilbud i en og samme kommune. Med utgangspunkt i diskusjonene i dette kapitlet, om hva slags intensjoner som ligger bak kulturskolens mange samarbeider, kan det synes å være behov for en stillingsressurs knyttet til nettopp det: utvikling av lokale samarbeidskonstellasjoner. I alle fall om lokalsamfunnet og den spesifikke konteksten betraktes som utgangspunktet for at det i det hele tatt skal finnes en kulturskole.

## Referanser

- Aldrich, H. E. & Pfeffer, J. (1976). Environments of organizations. *Annual Review of Sociology*, 2(1), 79–105.
- Aglen, G. S. (2018). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket – fenomener i endring. En intervjuundersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelse av kulturskolefeltet. *Nordic Journal of Art and Research*, 7(1). <https://doi.org/10.7577/information.v7i1.2828>
- Aglen, G. S. & Karlsen, S. (2017). Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor – hva innebærer det? En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 157–184). Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2015). Skolen som mulighetens univers i bygda. Eksistensorientert ledelse som drivkraft. I A. B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 144–162). Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E., Rønningen, A. & Rønning, R. J. (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 207–229). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. and Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant. Kunnskapsgrunnlag om den kommunale kulturskolen i Norge. TF-rapport 489*. Telemarksforsking.
- Björk, C., Tillborg, A. D. L., Heimonen, M., Holst, F., Jordhus-Lier, A., Rønningen, A., Aglen, G. S., Laes, T. (2018). Music education policy in schools of music and performing arts in four Nordic countries: The potential of multi-actor processes. *Finnish Journal of Music Education*, 21(2), 10–37.
- Brøske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole – ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 235–257). Cappelen Damm Akademisk.
- Björk, C. (2016). In search of good relationships to music. Understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices. (Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi University) [http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/122837/bjork\\_cecilia.pdf?sequence=2](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/122837/bjork_cecilia.pdf?sequence=2)

- Daykin, N. (Red.) (2019). *Arts, health and well-being: A critical perspective on research, policy and practice*. Routledge.
- De Leeuw, E. D. (2005). To mix or not to mix data collection modes in surveys. *Journal of Official Statistics*, 21(5), 233–255.
- Di Lorenzo Tillborg, A. (2017). Tension fields between discourses: Sweden's art and music schools as constituted within and through their leaders' discursive practices. *Finnish Journal of Music Education*, 20(1), 59–76.
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som «mangfold og fordykning». Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *Information*, 6(1), 1–19. <https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/2542/2464>
- Ellefsen, L. W. & Karlsen, S. (2019). Discourses of diversity in music education: The curriculum framework of the Norwegian schools of music and performing arts as a case. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 270–290. doi:10.1177/1321103X19843205.
- Einarsson, A. (2019). *Drama och teater i kulturskolanur pedagogernas perspektiv. Intervjuundersökningen*. Stockholm Universitet. <https://www.su.se/hsd/publikationer/rapporter/drama-och-teater-i-kulturskolan-ur-pedagogernas-perspektiv-1.438056>
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2018). Value-based collaboration between leaders at schools of music and performing arts and leaders at compulsory schools. *The Journal of Arts Management, Law and Society*. <https://doi.org/10.1080/10632921.2018.1445053>
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning. Et bærekraftig samarbeid mellom grunnskole og kulturskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 4–20. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.489>
- Frisch, N. S. (2010). To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts. A qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway. (Doktorgradsavhandling, NTNU). <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/270213>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Grip, K., Cedervall, S. & Österlind, E. (2019). *Drama och teater i kulturskolanur pedagogernas perspektiv. Enkätundersökningen*. Stockholm Universitet. <https://www.su.se/hsd/publikationer/rapporter/drama-och-teater-i-kulturskolan-ur-pedagogernas-perspektiv-1.438056>
- Hatch, M. J. (2001). *Organisasjonsteori. Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Abstrakt Forlag.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: Reservat eller marknad?* (Doktorgradsavhandling, Malmö Academy of Music). <http://lup.lub.lu.se/search/ws/files/6094378/1593039.pdf>

- Holst, F. (2014). *Profesjonel musikkundervisningspraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særlig henblik på musikundervisning i grundskolen og musikskole samt lærerutdanning hertil.* (Doktorgradsavhandling, DPU). [https://pure.au.dk/ws/files/56618616/Afhandling\\_Finn\\_Holst\\_digital.pdf](https://pure.au.dk/ws/files/56618616/Afhandling_Finn_Holst_digital.pdf)
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts.* (Doktorgradsavhandling, Norwegian Academy of Music). <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2480686>
- Jordhus-Lier, A., Graabræk Nielsen, S. & Karlsen, S. (2021) What is on offer within Norwegian extracurricular schools of music and performing arts? Findings from a national survey. *Music Education Research*, 23(1), 62–76. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1866518>
- Kirkhaug, R. (2013). *Verdibasert ledelse. Betingelser for utøvelse av moderne lederskap.* Universitetsforlaget.
- Kuuse, A.-K., Lindgren, M. & Skåreus, E. (2016). «The feelings have come home to me.» Examining advertising films on the Swedish website of El Sistema. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 187–215. [act.maydaygroup.org/articles/KuuseLindgrenSkåreus15\\_1.pdf](https://act.maydaygroup.org/articles/KuuseLindgrenSkåreus15_1.pdf)
- Letnes, M.-A. (2020). Kvalitet og kunstnerisk kvalitet i kulturskolens fagplan for visuell kunst. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 13(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3484>
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Mangfold og fordypning. Rammepplan for kulturskolen.* Norsk kulturskoleråd. <https://kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Oddane, T. & Wennes, G. (2015). Ledelse for læring i et ekspertmiljø. Fra minifolionist til TrondheimsSolist. I A. B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 163–187). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17 61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pfeffer, J. & Salancik, G. R. (1978). *The external control of organizations. A resource dependence perspective.*
- Postholm, M. B. & Jacobsen, J. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning.* Cappelen Damm Akademisk.
- Rostvall, A.-L. & West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, 5, 213–226. <https://doi.org/10.1080/1461380032000126319>

- Rønningen, A., Jeppsson, C., Tillborg, A. D. L., Johnsen, H. B. & Hols, F. (2019). Kulturskolerelatert forskning i Norden – en oversikt. <https://www.kulturskoleradet.no/vi-tilbyr/forskningsoversikt/kulturskolerelatert-forskning-i-norden>.
- Rønningen, A. (2017). The Norwegian municipal music and art schools in the light of community music. *International Journal of Community Music*, 10(1) 33–43. [https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.33\\_1](https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.33_1)
- Rønningen, A. & Bjørnsrud, H. (2017). Forskende partnerskap som grunnlag for fagplanhøring og utviklingsprosesser i kulturskolen – erfaringer når kulturskoler vurderer innhold i den nye læreplanen. I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 185–206). Cappelen Damm Akademisk.
- Stabell, E. M. & Jordhus-Lier, A. (2017). Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering. I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 58–79). Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>
- Sæther, E., Bergman, Å. & Lindgren, M. (2017). El Sistema – musiklærere i en spenningsfylld modell för socialt inkluderande pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(1–2), 9–27.
- Sæther, M. (2014). Profesjonsmøter mellom kulturskolelærere og barnehagelærere. I E. Angelo, & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogismutdanning* (s. 43–53). Cappelen Damm Akademisk.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage Publications.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper. En typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. (Doktorgradsavhandling, University of Örebro). <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:136304/FULLTEXT01.pdf>
- Ulrichsen, G. (2017). Tenthaus Oslo – en inkluderende organisatorisk modell for framtidens kulturskoleelev. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(1). <https://jased.net/index.php/jased/article/view/541>
- Ulrichsen, G. (2018). Møter gjennom mønster i filt. Narrativ og poetisk dokumentasjon som utgangspunkt for og pådriver i kunstdidaktisk praksis i en helsekontekst. *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 7(1), 1–21. <https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/2619/2536>
- Waagen, W. (2015). Kulturskolens samfunnsoppdrag som ledelsesutfordring. Et styrket samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. I A. B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 191–210). Cappelen Damm Akademisk.

- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole – to sider av samme sak? I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 134–156). Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>
- Widén, A. J. (2016). *Bildundervisning i möte med samtidskonst. Bildlärares professionella utveckling i olika skolformer*. (Doktorgradsavhandling). Umeå Universitet.
- WHO. (2020). Health definition. <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>
- Østern, T. P. (2014). Den skapende og undervisende dansekunstneren. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsforståelser i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 141–150). Cappelen Damm Akademisk.
- Østern, A.-L. (2017). Begrepet kunstnerisk kvalitet i den norske kulturskolens rammeplan «Mangfold og fordypning», utfordret med et sideblikk til finsk «grundundervisning i kunst». *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.647>





## KAPITTEL 2

# Hva settes i spill når ledere i kulturskolen planlegger elevenes timeplaner? Om en rhizomatisk forståelse av organisasjonen kulturskole og hvordan en slik forståelse kan berike kulturskolens samarbeid med andre aktører

*Mali Hauen*

Tynset kommune og Universitetet i Agder

*Anne Berit Emstad*

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** This article presents a study that has examined the factors that come into play when “kulturskolen” sets its timetable for teaching. The findings indicate that kulturskolen must relate to internal considerations such as aspects concerning cooperation on pupils, teachers, localities and locations, but also external considerations such as political documents and interpretation of the Norwegian Education Act. To discuss the complexity that emerges in the analyzes, we look at the data material in the light of the philosophers Deleuze and Guattari (1988) and Rosi Braidotti (2013). We argue that the complexity taken into account when scheduling timetables is describing a certain understanding of kulturskolen as an organization. Kulturskolen is understood as a rhizome, and the complexity propels the school forward in constant evolution. This complexity is also important when kulturskolen

Sitering av dette kapittelet: Hauen, M. & Emstad, A. B. (2021). Hva settes i spill når ledere i kulturskolen planlegger elevenes timeplaner? Om en rhizomatisk forståelse av organisasjonen kulturskole og hvordan en slik forståelse kan berike kulturskolens samarbeid med andre aktører. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 2, s. 49–75). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch2>  
Lisens: CC-BY 4.0

is to collaborate with others. If kulturskolen is to collaborate well with compulsory schools, the complexity presents some challenges. Where kulturskolen can be described as a web of various influential factors, we find compulsory schools better regulated and perhaps more linear, with clear requirements for learning goals and skills in the curriculum for basic education (Kunnskapsdepartementet, 2017). We believe there is a missed opportunity for collaboration when seeing kulturskolen in a rhizomatic context.

**Keywords:** music and performing arts schools, rhizome, cooperation, scheduling

I dette kapitlet undersøker vi hvilke faktorer som har betydning for kulturskolelederes timeplanlegging. Videre ser vi på om disse faktorene har betydning for organisasjonen kulturskole og samarbeid med grunnskolen og andre aktører. Alle kommuner i Norge har en kulturskole, enten alene eller i samarbeid med andre kommuner. Dette er nedfelt i den norske opplæringsloven (§ 13-6). De første musikkskolene ble etablert på 60-tallet i Norge. De siste årene har de utviklet seg til kulturskoler og har nå i tillegg til musikk både dans, teater, visuell kunst og skrivekunst. I 2016 lanserte Norsk kulturskoleråd en rammeplan for kulturskolen, *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016). Dette er en rammeplan som ikke er regulert av opplæringslova eller nasjonal politikk, men som mange kommuner implementerer i politiske vedtak på kommunalt nivå (Berge et al., 2019).

I et kunnskapsgrunnlag for den norske kulturskolen, «Kultur + skole = sant» (Berge et al., 2019) blir tid, logistikk og geografisk tilgjengelighet utpekt som faktorer av betydning for elevens mulighet til å delta i kulturskoleaktiviteter. Samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen er også nevnt som viktig for å tilrettelegge best mulig timeplan for elevene i kulturskolen (Berge et al., 2019). Rønningen (2019) gir en bred oversikt over kulturskolerelatert forskning i Norden. Oversikten tematiserer forskningen i kategoriene profesjonsrelatert, historiske perspektiv, samarbeid kulturskole–grunnskole, El Sistema, policy og politikk, struktur og lederskap, demokrati og inkludering samt elev- og foreldreperspektiv. Vi har ved søk i denne oversikten særlig innen kategoriene samarbeid mellom kulturskole og grunnskole samt struktur og lederskap funnet lite forskning som har sett på underliggende faktorer for timeplanlegging

for elever i kulturskolen. Det finnes derimot noe forskning på samarbeid mellom kulturskole og grunnskole (Angelo & Emstad, 2017; Brøske, 2017) og strukturelle likheter og ulikheter i skolenes planverk (Westby, 2017). Det er også sett på samarbeid mellom ledere i kulturskole og grunnskole (Emstad & Angelo, 2017). Videre fins et kapittel i denne antologien som viser at samarbeid er utbredt, men at det er lite forsket på (Emstad & Angelo, 2021). Faktorer som oppmuntrer til/indikerer samarbeid har vi ikke funnet at det er forsket på.

Vi benytter Selmer-Anderssen (2018) og hans prosessfilosofiske, rhi-zomatiske organisasjonsperspektiv for å supplere rådende tenkning rundt organisasjonstenkning når vi prøver å forstå organisasjonen kulturskole.

Ut fra rammeplanen for kulturskolen (2016) og kunnskapsgrunnlaget (Berge et al., 2019) har kulturskolen en intensjon om å oppfylle brede forpliktelse for barn og unge med både særskilte talentprogram og breddeopplæring. Den skal være bred og spiss, sentralisert og desentralisert, den skal speile lokalkultur både kunstnerisk og pedagogisk, og den skal være både en opplæringsinstitusjon og en fritidsaktivitet. Den er heltid og deltid, håndverk og teknologi, en-faglig og mangfoldig i sitt uttrykk. Disse spennene illustrerer det sammensatte feltet av ulike krefter som kulturskolen dras mellom. Den samarbeider også bredt med barnehager, grunnskole, integreringsinstitusjoner og personer med særskilte behov, for å nevne noen.

Kulturskolen har videre høyt kvalifiserte lærere innen musikk, kunst og håndverk, dans og teater (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13), og denne typen fagkunnskap er ofte mangelfull i grunnskolen, ifølge strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (PE-strategien) (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13). PE-strategien skisserer også departementets strategi for et fremtidig tett samarbeid mellom kulturskole og grunnskole.

Ved å se på timeplanlegging og hvilke faktorer som spiller inn i denne prosessen, vil vi undersøke om disse faktorene og vår tolkning av dem sier noe om organisasjonen kulturskole og samarbeid med grunnskole og andre aktører. Vårt forskningsspørsmål blir derfor:

*Hvilke faktorer har betydning når kulturskolen legger elevenes timeplaner, og hvordan kan disse faktorene ha betydning for kulturskolen og samarbeid med andre aktører?*

Studien er induktiv ved at analysene av datamaterialet viser kompleksitet i timeplanlegging. Denne kompleksiteten krever videre diskusjon og utvikling, og her bruker vi teoretisk rammeverk hentet fra filosofene Deleuze og Guattari (1988) samt Rosi Braidotti (2013). Vi gjør dermed først en empiridrevet analyse og deretter en teoridrevet analyse og diskusjon.

Strukturen i kapitlet blir derfor først presentasjon av det teoretiske rammeverket, så en konstant komparativ analyse av datamaterialet og presentasjon av empiriske funn fra denne analyseprosessen. Til slutt tar vi i bruk det presenterte teoretiske rammeverket og gjør en analyse og diskusjon av de empiriske funnene ved hjelp av en slik teoretisk optikk.

## **Studiens teoretiske rammeverk: En vitalistisk materialisme**

Deleuze og Guattari etablerer et ontologisk platå som omtales som vitalistisk materialisme. En slik vital materialisme kan føres tilbake til antikkens materialister og deres forestilling om hylozoisme, (av gr. *hyle*, materie, og *zoe*, liv), at verdens bestanddeler var bygget av atomer, og at disse atomene inneholdt energi, liv, *zoe*. Denne livskraften legger grunnen for en radikal egalitarisme; mennesker og alt som omgir oss er bygget av en delt energi. Rosi Braidotti (2013) viderefører begrepet *zoe* og omtaler vital materialisme som en humanistisk panteisme; altså en immanent og monistisk tilnærming til det religiøse «Gud er i alt og alt er i Gud». Med en sekulær tilnærming sier Braidotti: «It composes the notion of *zoe* as a posthuman yet affirmativ life-force. This vitalist materialism rest solidly on a neo-Spinozist ontology of monoism and radical immanence» (Braidotti, 2013, s. 115). Universet preges, ifølge Deleuze og Guattari, av «gjennomstrømningene» av energi, og beskriver denne universets

energistrøm som «kaos». Det er imidlertid ikke kaos forstått slik vi bruker begrepet i dagligtale. Braidotti forklarer:

Deleuze and Guattari (1988) also use the term 'Chaos' to refer to that 'roar' of cosmic energy which most of us would rather ignore. They are careful to point out, however, that Chaos is not chaotic, but it rather contains the infinite expanse of all virtual forces. (Braidotti, 2013, s. 86)

Denne verden av kosmisk energi, eller kaos, er det ontologiske platå som ligger i bunnen for de fire begrepene vi finner sentrale for denne studien: *rhizome*, *assemblage*, *territorie* og *becoming*. Disse begrepene fungerer i vår studie som optikk for å se annerledes på et kjent fenomen; kulturskolen, for på den måten å erfare den på nye måter og slik avføde ny kunnskap om fenomenet. Begrepene forklares her slik vi forstår dem og tas så opp igjen og flettes inn i vår forståelse av kulturskolen i avsnittet «teoretisk diskusjon og analyse».

## Rhizome

Botanisk er rhizom en jordstengel. Etymologisk stammer ordet fra gresk *rhiza* oversatt til rot på norsk, ifølge Det Norske Akademis ordbok. Vi forstår rhizome som filosofisk begrep slik det ble utviklet av Gilles Deleuze og Felix Guattari (Selmer-Anderssen, 2008, s. 19). Det sentrale i en rhizomatisk tenkning er endring, dynamikk og bevegelse, i motsetning til tenkemåter som bygger på og fremmer det konstante, rettlinjede og binære. Rhizomtenkingen er en måte å se helt andre sammenhenger enn det tradisjonell organisasjonstenkingen tilbyr, skriver Stig A. Selmer-Anderssen (2008, s. 5).

Til forskjell fra sentriske systemer, med hierarkisk kommunikasjon og forhånds etablerte forbindelser, er rhizomet et asentrisk, ikke-hierarkisk og ikke-signifiserende system, uten en general, uten organiserende minne eller sentral automata, definert utelukkende av en sirkulasjon av tilstander. (Deleuze & Guattari, 1988, referert i Selmer-Anderssen, 2008, s. 22, hans oversettelse)

Illustrasjon 1, som vi skal komme tilbake til, er et godt bilde på rhizomatisk tenkning der en ikke gjør forsøk på å skille ut binære kategorier, skape konstans og orden, men heller skape betingelser for å analysere dynamikker og potensialer. Oppmerksomheten rettes mot hva fenomener *gjør* mer enn hva de *er*. Et rhizomatisk perspektiv vil kunne belyse praksiser og diskurser bygget på rettlinjede og binære posisjoner på nye måter.

## Assemblages

Begrepet *assemblage* blir gjerne oversatt med å «sette sammen». Slik blir det også brukt av Deleuze og Guattari, men ikke en sammensatt-het som om det var legoklosser som bygger en ferdig gjenstand. I deres sammenheng er det snakk om en samling av heterogene elementer eller krefter som danner dynamiske og uforutsigbare sammenslutninger, en ustabil, skiftende masse av bevegelse, tempo og flyt. Det kan være snakk om for eksempel gjenstander, organisasjoner, affekter og/eller livsløp. De kan altså være både faktiske og virtuelle (Braidotti, 2013, s. 86). Det kan være vare og korte assemblager som en svak fornemmelse, eller vedvarende og innflytelsesrike som tidsepoker, for eksempel middelalderen. Poenget med slike assemblager er deres flyktige dynamikk. De kan styrke seg ved å finne sammen med andre assemblager, eller svekkes og forsvinne. Til grunn for deres faktiske eksistens og bevegelige dynamikk ligger *zoe*. Assemblager er uforutsigbare fordi de ikke danner lineære formasjoner. De kan gjøre plutselige svinger som svermer av fugler eller insekter. Det er et visst indre liv i en assemblage. Når du deltar i en, forandrer du deg hele tiden i samspill med de andre komponentene som finnes i den.

## Territorier

I motsetning til de dynamiske assemblagene er territorier forsøk på å etablere et overkommelig område for stabilitet i det store kosmiske univers, det Braidotti omtaler som «that 'roar' of cosmic energy». Vi vil kunne kalle territorier et «hjemmeområde», eller slik Elizabeth Grosz

omtaler territorier som «rammer». Disse legges over en del av det store kosmiske univers (kaos), og avgrenser området innenfor rammen til en arena der det er mulig å etablere noen form for konstans, regelmessighet og forutsigbarhet (Grosz & Grosz, 2008, s. 23–35). Disse territoriene er imidlertid bygget opp av *zoe* og assemblager, og vil derfor stadig bli utsatt for destabiliserende krefter, noe som fører til de-territorialisering med påfølgende re-territorialisering. Slik vil også territoriene være i en flyt mellom territorialisering og re-territorialisering, med større eller mindre hastighet. Et hjemmeområde er den virkelighet vi oppholder oss i slik vi til enhver tid forstår den. Rammene er ikke absolutte, men tolkes av alle involverte, og hjemmeområdet eller territoriet endres kontinuerlig.

## Becoming

Deleuze og Guattaris filosofi omtales ofte som tilhørende en *positiv ontologi*:

Deleuze's work is often applauded for the 'positive ontology' it pursues. By this, scholars acknowledge that Deleuze is concerned with unfettering possibility to experiment with what a life can do and where a life might go. (Sotirin, 2014, s. 117)

Tilværelsen befinner seg i det kosmiske kaoset verden fremstår som og den har uendelige muligheter til å endres og «bli til» på nye måter. Deleuze og Guattari forstås derfor som positive ontologisk i den forstand at det som er, væren, kan omskapes og utvikles langt ut over det vi evner å forutsi og bedømme logisk eller moralsk. Det er bejaende og affirmativt skapende. Sotirin forklarer dette på følgende vis:

There is in this a radical affirmation of possibilities for becoming that we cannot think of in logical or moralistic terms: becomings that can only be felt or sensed or conjured, that require us to take risks and experiment in ways that affirm the vitality, the energies and the creative animations of a life. (Sotirin, 2014, s. 117)



Å være i verden kan derfor forstås som en konstant skapelsesprosess, ifølge Deleuze og Guattari. Til grunn for Deleuze og Guattaris *becoming* ligger et aldri hvilende, konstant skapende og livsbejænde begjær. Becoming, eller tilblivelse, beskriver de muligheter vi griper i verden og hva de gjør med oss. Endringer skjer som følge av opplevelser i møte med verden.

## Metode

Studien er basert på data hentet fra en undersøkelse adressert til alle norske kulturskoler i 2019 der 65 prosent av alle kulturskoler deltok i undersøkelsen (Berge et al., 2019). I svarskjemaet var et av spørsmålene «Er det kulturskolelærernes eller elevenes behov som i størst grad avgjør når aktivitetene tilbys?». Det var mulig for respondentene å skrive inn svar på dette spørsmålet med egne ord, både i stikkordsform og som lengre setninger. Metodelitteratur refererer ofte til slike undersøkelser som hybrid; en blanding mellom kvalitative og kvantitative data (De Leeuw, 2005). Datamaterialet for dette kapitlet er de svarene kulturskoleledere ga på akkurat dette spørsmålet. Det er 77 separate kommentarer på spørsmålet, som samlet utgjorde fem A4-sider med korte uttalelser, sitater og lengre forklarende utsagn. Noen kulturskoleledere har lagt til svar gitt av sine avdelingsledere, og de regnes som uavhengige sitater. Dette er forklaringen på den høye mengden svar sammenlignet med responsraten.

Datamaterialet utgjorde en del av materialet som ble generert i forbindelse med prosjektet som ga kunnskapsgrunnlaget (Berge et al., 2019) for kulturskolen til arbeidet med ny barne- og ungdomsmelding. Andreforfatter genererte deler av dette materialet og fattet interesse for videre analyse grunnet den store mengden svar og kommentarer til akkurat dette spørsmålet. Førsteforfatter av denne artikkelen har jobbet som leder og lærer i mer enn 20 år i ulike kulturskoler i Norge. Dette utgangspunktet tolker vi som vår forståelseshorisont, og det synes nødvendig å inkludere denne informasjonen fordi praktisk erfaring fra kulturskoledrift og undervisning kan farge hvordan data blir lest og tolket. Andreforfatter har ikke den samme tilknytningen til feltet, og dette har bidratt til å

holde en kritisk distanse til datamaterialet, og å balansere institusjonell lojalitet og forskerrollen.

## Analyse

Vi starter med en empiridrevet konstant komparativ analyse av datamaterialet. Denne prosessen leder frem til funn og forståelser som så inviterte til en videre teoretisk analyseprosess sett med Deleuze og Guattaris fire teoretiske begreper som optikk.

Analyseprosessen, ved hjelp av konstant komparativ analyse (KKM) (Strauss & Corbin, 1997) er gjennomført i tre trinn: åpen koding, aksial koding og selektiv koding, hvor det ikke er noe skarpt skille mellom de tre trinnene (Postholm, 2019, s. 91). Vi gjorde en åpen og aksial koding ved bruk av fargekoding av ord og kategorisering av disse i ulike grupper ut fra slektskap. Denne kodingen resulterte i tre hovedkategorier: pedagogiske hensyn; lokalitet og lokasjon; lovtolkning. Innen disse hovedkategoriene fantes videre fire underkategorier: forhold som berører læreren, eleven, foresatte eller administrasjonen, som i stor grad var gjennomgående i de tre hovedkategoriene. Dette ga en matrise, som viser våre hovedkategorier med sine underkategorier (se tabell 1). Ledernes kommentarer er gjengitt i stikkordsform i matrisen og sammenfallende kommentarer gjengis kun en gang.

Den selektive kodingen er det tredje trinnet i kodeprosessen (Postholm, 2019, s. 95). Ifølge Postholm handler selektiv koding om å utvikle en kjernekategori som integrerer de andre kategoriene slik at de utgjør en helhet (Postholm, 2019, s. 90). Denne kjernekategorien representerer hovedtemaet for forskningen, og beskriver hva fenomenet som studeres handler om (Strauss & Corbin, 1998). Tabell 1 viser stor bredde og kompleksitet i faktorer som spiller inn når timeplaner legges. Lederne peker på eksempelvis forhold vedrørende egne lokaler eller delte lokaler med andre aktiviteter, offentlig transport av elever men også av lærere, deltidsansatte lærere og samarbeid med andre ansettelsesinstitusjoner rundt lærerne, samt ulik tolkning av kulturskoleundervisning innenfor eller utenfor grunnskolens rammer. Av dette konglomeratet bestående av svært ulike faktorer som påvirker timeplanleggingen søkte vi, tro mot den empiridrevende konstant komparative analysemodellen, opprinnelig

**Tabell 1.** Hovedkategorier og underkategorier

Hovedkategorier	PEDAGOGISKE HENSYN	LOKALITET, LOKASJON	LOVTOLKNING
Underkategorier			
Forhold som berører læreren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetanse</li> <li>- Pedagogiske vurderinger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lærere opplever ikke å ha kontroll over eget undervisningsutstyr i samlokalisering med grunnskolen</li> <li>- Reiseveg fra bopel</li> <li>- Arbeidstid i andre kommuner</li> <li>- Grensekommune (andre)</li> <li>- Samle arbeidsdag på samme skole</li> <li>- Samle undervisning til en dag, lang dag</li> <li>- Flere arbeidsgivere og arbeidsforhold</li> <li>- Stillinger også i grunnskolen</li> </ul>	
Forhold som berører eleven	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Andre søsken</li> <li>- Andre på samme alder og med samme interesse</li> <li>- Andre aktiviteter</li> <li>- Elevenes behov veier tungt, gjør at vi beholder dem lenger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Går på SFO</li> <li>- Undervisning før kl 20.00</li> <li>- Før kl 17.00 for de yngste elevene</li> <li>- Busstider</li> <li>- Foreldres muligheter til å kjøre og hente elevene</li> <li>- Aktiviteten til SFO. Det er ikke populært om barn ønsker å ha kulturskoletilbud når SFO har tur-tid, og det har de stort sett rett etter eller i forbindelse med mat.</li> <li>- Små skolekretser har undervisning på dagtid</li> <li>- Sentrumsskolen etter skoletid (lærerne flyttes)</li> <li>- Hvor eleven bor</li> <li>- Skolebuss (andre)</li> <li>- Avstand gjør at vi underviser i friminutt og SFO</li> <li>- Vanskelig tilgjengelig på ettermiddag grunnet avstander</li> </ul>	
Forhold som berører foresatte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En leder skriver at foreldre burde vært et alternativ i spørsmålet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muligheter for å kjøre barnet til kulturskolen</li> </ul>	
Forhold som berører administrasjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevenes utvidede læringsplattform</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Egnede lokaler langt unna skolene</li> <li>- For få rom på skolen</li> <li>- Ikke egne lokaler</li> <li>- Ressurser og rom</li> <li>- 16 ulike undervisningssteder og ikke egne lokaler</li> <li>- Ikke egnede lokaler</li> <li>- Skyssutfordringer gjør at vi rullerer på timen i skoledagen</li> <li>- Logistikk av lærekrefter:</li> <li>- Båtruter (lærere)</li> <li>- Kollektivtransport (lærere)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ikke tillatt med undervisning i skoletida</li> <li>- Kommunens behov</li> <li>- Negative politikere</li> <li>- Fylkesmannen tillater det ikke</li> <li>- Flere skoleledere påpeker at de har undervisning i skoletida grunnet avstander, utvidet rammetimetall, skolepolitisk plattform</li> </ul>

en «kjernekategori». Det nærmeste vi kom en kjerne i datamaterialet var paradoksalt nok «kompleksitet». Der metoden vanligvis samler et bredt materialtilfang mot en kjerne, viste studien av kulturskoleledernes timeplanlegging tvert om en motsatt bevegelse; en utvidelse mot kompleksitet. Det er dermed kompleksiteten i arbeidet med timeplanleggingen som er kjernen som integrerer eller knytter de tre hovedkategoriene sammen. I møte med en slik kompleksitet innså vi at et analyseverktøy mellom enkle binære posisjoner ikke ville reflektere den faktiske situasjonen i kulturskolen, og at den vitalistiske ny-materialismen hadde et begrepsapparat som kunne fange opp den kompleksiteten som det var snakk om her. Dette opplevdes ikke som noe «brudd» med vårt forskningsdesign. Tvert om opplevdes det som en naturlig konsekvens av våre funn, som om vår undersøkelse – som et assemblage – hadde tatt en naturlig vending forårsaket av de indre krefter undersøkelsen brakte fram.

Fremdeles inspirert av fargekodingen i analyseprosessen, tegnet vi ut matrisen med ulike farger for ulike utsagn og utviklet et rhizome. Hovedkategoriene fra tabell 1 er synliggjort inne i rhizomet som vevde klynger av likefargede tråder. Det vevde rhizomet leder oss over i postrukturalisme og Deleuze og Guattaris teoretiske rammeverk som vi bruker som en underliggende ontologisk forståelse av verden og også som teoretisk rammeverk for diskusjonen av analysene av datamaterialet.

Veven vi tegnet danner et rhizome og krever diskusjonsverktøy som favner mer enn binære og rettlinjede saksforhold. Rhizomet viser hvor komplekst og sammensatt kulturskolens ledere planlegger og dermed arbeider. Ved å bringe inn Deleuze og Guattaris fire begrep i diskusjonsdelen, vil underliggende sammenhenger i kulturskolen, av mer strukturell karakter, materialisere seg.

Videre i artikkelen presenterer vi først empiriske funn etter KKM-analysene, som viser hvilke faktorer det er som spiller inn når kulturskolens timeplaner legges. I denne delen av teksten er det hovedkategoriene og underkategoriene (tabell 1) som danner strukturen for teksten. Etterpå diskuterer vi funnene i lys av Deleuze og Guattaris fire begrep, før vi avslutningsvis undersøker den siste delen av vårt forskningsspørsmål – hvordan kan disse faktorene ha betydning for kulturskolen og samarbeid med andre aktører?



Illustrasjon 1. En rhizomatisk fremstilling av svarene i surveyen

## Empiriske funn

Vi vil i denne delen gjøre rede for empiriske funn i de tre hovedkategoriene og deres underkategorier slik de fremsto etter den konstante komparative analysen (tabell 1).

## Pedagogiske hensyn

Den første hovedkategorien i matrisen (tabell 1), «pedagogiske hensyn», inkluderer faktorer som lærerkompetanse, elevens andre aktiviteter og søsken, foreldres tanker og planer for utdanning og skolepolitisk tenkning administrativt i kommunen. Denne kategorien inkluderer kultur- skoleledernes vurderinger både faglig og personlig. Timeplanen er et puslespill som både skal tilfredsstille pedagogiske krav, som hvilken kompetanse lærerne har, og de viktigste verdiene som politikerne legger vekt på når de lager pedagogiske og kulturelle planer for kommunene lokalt.

Flere av kulturskolelederne kommenterer at timeplanleggingen er avhengig av lærernes kompetanse. En av lederne skriver: «Vi tilbyr undervisning i det vi har kompetanse til. I klassekorps når vi alle barna på 4. trinn.» I dette svaret belyser lederen at det er lærerens kompetanse som bestemmer hvilke fag som undervises og når timene er planlagt.

Det går også frem av svarene at noen kulturskolelærere har andre arbeidssteder, og lederne prøver å ta høyde for dette. Et sitat som underbygger dette, er: «Når vi har mange lærere i deltidsstillinger, så blir det nok først å ta hensyn til når lærer er disponibel.» Lederne prøver også å unngå å legge undervisning sent på kvelden, slik at lærerne kan ha tid sammen med sine familier på kveldene.

«Forhold som berører eleven» spiller en viktig rolle i timeplanleggingen, og lederne nevner ulike faktorer som knytter timeplanene til elevens behov. De peker på hensynet til transportmuligheter, samkjøring av timeplaner for søsken, romfasiliteter og samarbeid med SFO. Hensynet til undervisningsgrupper med jevnaldrende anses også som en faktor i timeplanleggingen. Dette kan eksemplifiseres med det følgende utsagn fra datamaterialet:

De elevene som kan starte undervisning i SFO-tid kommer hit da. Ellers for timene deles ut etter hvor elevene bor (nært/langt unna), for å gå, samkjøre etc. Vi legger også timeplanen etter søsken med ulike tilbud, samt at vi samler elever i lik alder/interesse til samme tider.

I noen kulturskoler kan eleven foreslå et tidspunkt basert på sine egne behov. I en av kommentarene står det:

Kulturskolelærerne legger timeplanen etter pedagogiske vurderinger. Disse vurderingene skjer alltid med elevenes behov i mente med tanke på læringsutbyttet. Derfor krysser jeg av på at elevenes behov avgjør når aktiviteten tilbys. Det betyr ikke at elevene får avgjøre når de skal ha undervisning.

I dette sitatet sier lederen at det alltid er elevens behov som er viktigst når det lages tidsplaner. Elevens behov er imidlertid ikke det som alene bestemmer når timene er plassert, fordi det er så mange av de andre faktorene i matrisen som også spiller en sentral rolle for lederne i timeplanleggingen.

I den fjerde underkategorien, «forhold som berører administrasjon», har vi plassert sitater som peker på hvordan kulturskolene er organisert lokalt i det kommunale administrasjonssystemet. Noen ledere svarer at de er inkludert i det lokale planverket på en slik måte at de blir hensyntatt:

I samarbeid med grunnskolen, definerer vi kulturskoleundervisning som en del av elevens utvidede læringsplattform og derfor en naturlig del av det tilbud som kommunen kan gi. En hyggelig merverdi av dette på kulturskolelæreren har anledning til å arbeide bare på dagtid.

## Lokalitet, lokasjon

I den andre hovedkategorien, kalt «lokalitet, lokasjon», er det faktorer som er relatert til geografiske aspekt som for eksempel hvor kulturskolen er plassert og om det undervises desentralisert. Dette er kategorien med flest svar og varianter. Hvordan og hvor kulturskolen befinner seg geografisk påvirker lærere, elever, foreldre og administrasjon. Svarene i datamaterialet er svært varierte og finnes i alle fire underkategorier med forskjellige aspekter i hver underkategori. Det synes å være viktig for lederne hva kulturskolen har av lokaler og hvor de er plassert. Noen ledere påpeker at kulturskolen har sine egne lokaliteter, og den er ofte plassert i sentrum av kommunen. Andre kulturskoler sender sine lærere ut til mindre grunnskoler, da mange norske kommuner har desentralisert skolestruktur med mindre grunnskoler ute i distriktet. Bildet blir komplekst og langt ifra homogent. Hver kommune har sin variant. Variasjonene når det gjelder lokalitet er store mellom de ulike kommunene. I flere av kommentarene påpekes det at tilgang på egnede lokaler er avgjørende. En leder skriver:

Manglende tilgang til egnede undervisningslokaler er en STOR utfordring for virksomheten. Kulturskolen har et eget bygg som rommer en liten del av undervisningen, og undervisningen er i vår kommune spredt til 16 ulike undervisningssteder. Skolene har i større grad enn før behov for å bruke lokalene selv utover ettermiddagen pga. leksehjelp og SFO, noe som medfører at kulturskolens undervisning i mange tilfeller må starte senere på ettermiddagen enn både lærere og elever ønsker.

«Forhold som berører læreren» innen denne hovedkategorien, er relatert til hvorvidt de har heltids- eller deltidsstillinger. Deltid betyr at læreren har andre arbeidsforhold i andre kommuner, illustrert ved sitatet: «Dette henger igjen sammen med at de har deltidsstilling og kanskje kun er i kommunen enkelte dager», eller i andre sektorer i kommunen, beskrevet av en leder slik: «Vi har i mange år hatt et godt samarbeid med grunnskolen om dette, og det er også slik på lærerne i kulturskolen har stillinger i grunnskolen.» Reiseveg for lærere i deltidstillinger og samarbeid over kommunegrensen har også betydning: «Med 2 kommuner må det tas hensyn til reisevei for lærer» skriver en kulturskoleleder. Et sitat som til fulle illustrerer kompleksiteten i deltid er: «Lærere som jobber over grensen. Vi er en grensekommune, med lærere fra Sverige. To arbeidsplasser.» Her arbeider altså kulturskolelæreren både i en norsk og en svensk kulturskole.

«Forhold som berører eleven» er også godt dokumentert i denne hovedkategorien. De yngste elevene kan ikke få sine timer sent på kvelden. Andre aktiviteter etter skoletid og hvordan de planlegger sin aktivitet spiller en rolle. Søsken og deres aktiviteter i kulturskolen må også tas med i betraktningen hvis foreldrene kjører elevene til timer. Skolebusser og hvor eleven bor betyr noe, illustrert ved sitatet: «Det er veldig store krav til at undervisningstiden skal passe med busstider.» I rurale områder er det ofte ingen annen transport enn skolebussen. Aktiviteter eleven deltar på må da skje innenfor kjøretidene til skolebussen.

Betegnende for kompleksiteten er: «Båtruter og kommunikasjonsmuligheter. Hos oss må lærer oppsøke elevene der de er.» Lederne påpeker at foreldre og deres behov og evner til å følge opp barna er viktige i planleggingen, og en leder beskriver det slik: «Våre timeplaner styres veldig av foresattes mulighet for å kjøre til kulturskolen.» Dette vil si at enkelte foreldre ønsker at lederen skal vurdere bussruter slik at de ikke trenger å kjøre barna sine, mens andre foreldre vil at lederen skal planlegge at de som foreldre skal kunne kjøre dem.

Mange av lederne understreker at kulturskolen deler fasiliteter som rom og utstyr med grunnskole og andre kommunale institusjoner. Dette påvirker timeplanleggingen og er relatert til underkategorien «forhold



som berører administrasjon», slik vi forstår det, beskrevet ved følgende sitat:

Det som avgjør når aktivitetene tilbys er om lokalene er ledig. Vår undervisning tilbys desentraliserte (på skolene), for å starte så tidlig som mulig. Ingen undervisning tilbys i skoletiden. Vi får gi undervisning i sfo-tiden, og gir også innholdstjenester til sfo med våre kulturskolelærere.

Timer gis både på sentraliserte kulturskoler, og i kulturskoler som ligger på hver skole i kommunen, og noen benytter begge deler. Slik beskriver en leder skolestruktur, spesialrom og deling av rom med grunnskolen:

Vi har gode lokaler på *kulturhuset*, og lærerne ønsker å være her. Vi er en kommune med mange små skoler, våre lærere har ikke mange elever fra hvert sted, så det ville bli veldig fragmentert om de skulle ut og ta elever på skolene. Spesialiserte aktiviteter krever rekruttering fra mange skolekretser på vårt sted. Det er også ingen egne rom for kulturskole ute på skolene, og lærerne opplever det som utfordrende å komme inn i klasserom uten kontroll på eget utstyr.

«Lokalitet, lokasjon» er hovedkategorien som virkelig viser kompleksiteten i å organisere timeplaner i en kulturskole med alle komponentene, som beskrevet over, som hele tiden kan endres og ta nye retninger.

## Lovtolkning

I den tredje hovedkategorien plasserte vi alle sitater med tanke på lovgivning eller lovregulering. De er alle plassert i den fjerde underkategorien. Indirekte har de betydning for de tre andre underkategoriene i måten ledelsen tolker lovgivningen eller lovreguleringen. Vi setter det som en hovedkategori fordi vi mener det er viktig å understreke at flere av lederne i sine svar påpeker at de opplever den norske opplæringsloven til ikke å inkludere kulturskolen. De referer til fylkesmannen og tilsyn i sine kommuner hvor kulturskolen har fått endrede arbeidsforhold og timeplaner som følge av disse tilsynene. Disse kommentarene gir oss inntrykk av at det er mangel

på en klar og entydig tolkning av lovgivningen. Kulturskolelederne beskriver en konstant kamp for kulturskolens ståsted som skole.

En uttalelse som beskriver betydningen av lovtolkning for timeplanlegging, er: «Det er per i dag i strid med opplæringsloven å legge undervisning i kulturskolen til skoletiden. Ifølge fylkesmannen.» Noen ledere skriver at de før hadde denne muligheten, men lokale politikere endret den: «Hadde tidligere undervisning av spilletimer i skoletiden. Det fungerte veldig bra for elever/foresatte og kulturskolelærerne. Mistet det pga negative politikere.» Andre ledere synes å tolke loven annerledes, eller kanskje politikerne og administrasjonen initierer det ved følgende sitat: «Kommunen har utvidet minstetimetallet i grunnskolen, slik at elevene kan få 30 min. ukentlig kulturskoleundervisning i skoletiden.» Her tilkjenne gir lederen at kulturskolen er regnet inn i rammetimetallet til grunnskolen, og at elevene derfor får undervisning i løpet av skoledagen.

Under arbeidet med de empiriske funnene vokser det frem et oppstykket mangfold som på imponerende vis viser hvor mange faktorer kulturskolelederne tar hensyn til i timeplanleggingen. Dette mangfoldet av faktorer synes å være omskiftelig og i stadig endring. Timeplanlegging virker likeledes å være en sentral del av kulturskolen og beskrivende for dennes væremåte.

## **Teoretisk analyse og diskusjon**

Under den konstante komparative analyseprosessen søkte vi etter en kjerne i datamaterialet og kom vi frem til «kompleksitet». Vi tar nå i bruk de fire begrepene beskrevet under «studiens teoretiske rammeverk» og bruker disse i vår drøfting av hva denne kompleksiteten kan bety for organisasjonen kulturskole. Kulturskolen kan strekke seg ut og tilpasse seg nesten alle behov og former i en kommune. Den strekker seg mot skole og mot fritidsaktiviteter, den strekker seg mot opplæring av barn og konsertfremførelser for foreldre og andre. Den leverer elever til høyere kunstutdanning, og den gir breddeutdanning for allmenn dannelse (Berge et al., 2019). Alle disse motsetningene gjør at kulturskolen må opptre elastisk. Denne elastisiteten og funnene som

trer frem av analysen, kan virkeliggjøres med en slim-illustrasjon (illustrasjon 2).



**Illustrasjon 2.** Kulturskolen illustrert som slim Foto: Mali Hauen

Timeplanleggingens kompleksitet, slik det fremstår av datamaterialet, viser at kulturskolen opererer i stadig endret landskap og med endrede forutsetninger. *Becomings*, eller tilblivelser, for å tilfredsstille nye og uforutsette parametere, synes å være viktig for kulturskolen.

Det å diskutere empirien i lys av det teoretiske materialet som Deleuze og Guattari tilbyr, muliggjør å utvikle slim-metaforen til å se kulturskolen som et komplekst rhizome. Dette rhizomet består av svært ulike krefter, faktiske og virtuelle (Braidotti, 2013, s. 86), hvor aktørenes kreativitet i møte med uforutsette hendelser stadig gjør om på tilværelsen. Den enkelte tråd av utsagn i datamaterialet er unik i veven av de samlede trådene. Den totale veven av utsagn gir en dynamisk helhet, slik illustrasjon 1 viser. Vevet endres og utvikles kontinuerlig og ulike tråder vikles sammen på nye måter i nye tilblivelser; *becomings*.

## Kompleksitet i timeplanlegging sett i sammenheng med organisasjonen kulturkole

Timeplanleggingens kompleksitet er, slik den fremgår av analysen, en sentral del av kulturskolen. Kompleksiteten gjør kulturskolen til en

omskiftelig undervisningsarena i stadig endring. En slik omskiftelighet former organisasjonen kulturskole og samarbeidet med andre.

De mangefasetterte svarene i datamaterialet gjør det mulig å se kulturskolen som en vev, et rhizome (Deleuze & Guattari, 1988) situert i kommunene i landet (Opplæringsloven, 1998, § 3-6). Kommunene er igjen deler av kompleks samfunnsstruktur, og Baraidotti (2013) beskriver denne kompleksiteten som flyt og gjennomstrømming av energi i sammensatte systemer av materie; vital materialisme. Vår teoretiske analyse gjør det mulig å forstå kulturskolen som en del av denne uendelige og udelelige substansen (Braidotti, 2013), hvor alt henger sammen, og hvor samhandling skaper og utløser energi som driver utviklingen. Den enkelte kulturskoleleder beskriver svært ulike faktorer som påvirker hverandre i det timeplanen skal lages. Med utgangspunkt i teoriperspektivet til Deleuze og Guattari kan disse faktorene forstås som å tilhøre ulike assemblager som familie, grunnskole, SFO og andre aktiviteter, for å nevne noen. Kulturskole-rhizomet bestående av ulike assemblager som berører og påvirker hverandre, gjør at noen kulturskoleledere beskriver enkelte faktorer som begrensende for timeplanleggingen. Rektorene setter rammer for kulturskolen og dens timeplanlegging, og befester dermed territorier som for dem er viktige. Rammene er ikke bare fysiske territorier, men også eksempelvis utvidet læringsplattform og elevens læringsutbytte, som nevnes av kulturskolelederne. I denne kompleksiteten utvikles kulturskolen konstant i samskaping med omverdenen. Samskapingen opptrer som rhizomatiske relasjoner, hvor både faktisk; altså fysisk, og den virtuelle verden; i form av tanker, visjoner og ønsker (jf. Grosz & Grosz, 2008, s. 86), er til stede, og kulturskolen skaper sine midlertidige stabiliserende og forutsigbare territorier. Det er, slik funnene våre viser, mange innganger og utganger i form av utfordringer, uforutsigbare hendelser og muligheter for utvikling, siden et rhizome ikke har noen ideal-utgave (Deleuze & Guattari, 1988, s. 13).

Kulturskolehverdagen består av ikke-lineære forhold som samspiller, relaterer og skaper assemblager (Deleuze & Guattari, 1988). Assemblagene inneholder bussruter, foreldres arbeidstid, sambruk av rom med grunnskole og skolefritidsordning (SFO), deltidsarbeidende lærere med

forpliktelser til andre kulturskoler i nabokommuner, søsken, andre fritidsaktiviteter som sport, for å nevne noen av faktorene vi fant i vårt empiriske materiale. Dette er komponenter som virker og relaterer til hverandre i interaksjon for at helheten skal fungere. Assemblagene er uforutsigbare og i stadig innholds- og retningsmessig endring. Det er denne uforutsigbare, levende dynamikken, det truende hånd i hånd med det løfterike, det styrkende like mulig som det hendøende, som kjenner tegner disse assemblagene.

Hvis vi ser for oss kulturskolen i berøring med disse assemblagene sammen med alle faktorene som er nevnt av lederne, er den konstant i endring, den er tøyelig og føyelig som slimet i figur 2. For å illustrere dette kan en endring i bussruter fra et semester til et annet, eller en deltidslærer som plutselig må endre dagen hun er i akkurat denne kulturskolen, forandre retningen på kulturskolens timeplanlegging. På denne måten vil timeplanleggingen endres på grunn av buss-selskapets og denne lærerens reforhandlinger av premissene. Assemblaget timeplanlegging, med alt sitt faktiske og virtuelle innhold, endrer retning på grunn av endrede forutsetninger i bussruter og læreres arbeidsforhold. Energigjennomstrømningene (Braidotti, 2013) endres, og slik endres virkelighetsbildet i kulturskolen og timeplanene tilpasses.

Kulturskolen er en del av en kommune og en del av mange barns, lærere og foreldres hverdag, og alle har sine assemblages som møter kulturskolens timeplanlegging. Det er konstant forhandlinger og reforhandlinger for å forsøke å skape orden og forståelse i det uforutsette og stadig foranderlige når de ulike assemblagene møtes.

Samspeillet mellom den komplekse ytre verden og kulturskolen, med sitt indre liv, skaper territorier (Deleuze & Guattari, 1988; Kleinherenbrink, 2015). Slimmetaforen og kulturskoleledernes svar tydeliggjør et tilnærmet grenseløst samarbeid med et utall av samarbeidsparter fra både kommunal og frivillig sektor. Dette kommer tydelig frem i kapitlet til Emstad og Angelo (2021) i denne antologien. De viser til kulturskolens mange samarbeidskonstellasjoner, og de ulike intensjonene som ligger bak samarbeidet mellom kulturskolen og ulike lokale offentlige og private aktører og organsiasjoner. Kulturskolen berører forskjellige kommunale assemblager som stadig er i et dynamisk spill. Eksempler på de

mange ulike assemblagene er utsagn i datamaterialet om politiske beslutninger om ikke å tillate kulturskoleundervisning integrert i grunnskolehverdagen, eller administrative forhold som påvirker og endrer tilgangen til fasiliteter og også ansatte i deltidsstillinger som alle er eksempler på ulike dynamiske spill. I dette samspillet synes det ut fra analysen som at lederne skaper sine territorier eller «hjemmeområder»; et eget sted med en tilstrekkelig grad av kontinuitet og gjenkjennelse til at det kan etablere praksiser og relasjoner. Ledere og lærere søker gjentakelse av handlinger i kulturskolens daglige liv, ofte basert på en årlig syklus. Stabiliserende territorier synes å være en forutsetning for kulturskoleledernes timeplanlegging og oppbygging av skolens fagportefølje. Slike stabiliserende territorier er områder bygd opp av dynamiske assemblager, og territoriene vil uunngåelig de- og re-territorialiseres i nye konstellasjoner når premissene for timeplanlegging endres i takt med endring i assemblagene. Syklisk gjentakelse og ulike assemblagers flyktige påvirkning er med og skaper den enkelte kulturskole. Forstått med Deleuze og Guattari (1988), så er kulturskolen i konstant tilblivelse.

I møte med alle faktorene som kulturskolelederne oppgir som viktige for timeplanlegging er de nødt til å samarbeide for å finne best mulig løsning. Et eksempel kan være endrede behov for rom i grunnskolen eller SFO og deres aktiviteter som gjør at kulturskolens timeplan også må endres. Dette eksempelet kan forstås slik at det er ulike territorialiseringsprosesser i kulturskolen, både langsiktige med timeplanlegging i samspill med grunnskolen og felles rom, men også ad hoc-prosesser hvor en tur i SFO-tid kommer opp plutselig og timeplanen må endres akkurat denne dagen.

De konstante forhandlingene og reforhandlingene i møte med heterogene assemblager tvinger kulturskolen til å være kreativ og stadig endre sin tenkning, også rundt timeplanlegging. Kulturskolen med sine ledere viser sin kreative evne i svarene ved at det er viktig å belyse hvor mange andre faktorer som er viktige i timeplanlegging. Måten kulturskolen og lederne møter planleggingen på, skaper kulturskolen på en unik måte i skolesammenheng. Det er ikke planverk, men snarere nye erfaringer i møte med ulike *assemblager*, som åpner for kreative, annerledes løsninger. Disse møtene skaper nye muligheter og dermed ny forståelse. Lederne

og kulturskolene de virker i, blir til i disse møtene og berøringene. Kulturskolen blir et sted for *becoming* (Braidotti, 2013; Deleuze & Guattari, 1988) – en mulighetenes arena i samspill med komplekse strukturer som, ifølge Braidotti (2013), vårt moderne samfunn kontinuerlig bygger. Kulturskolen skulle slik sett, med sin rhizomatiske tenkning og «slimete» konsistens (figur 2), være godt rustet til møter med komplekse strukturer, som for eksempel endringer i kommunale forutsetninger.

## Becoming i et kommunalt organisasjonsperspektiv

Vi vender oss nå til Selmer-Anderssen som har foreslått et prosessfilosofisk, rhizomatisk organisasjonsperspektiv som et mulig supplement til rådende tenkning rundt organisasjonsarbeid. Det synes relevant for å utvide rådende tenkning rundt en kompleks organisasjon som kulturskolen. Chia og Tsoukas konkluderte i sin studie at det synes å være lite uenighet om at det dominerende grunnsyn bak store deler av organisasjonsteorier er basert på stabilitet og orden (Chia & Tsoukas, 2003, s. 197). Selmer-Anderssen spør om et rhizomatisk organisasjonsperspektiv kan utgjøre et meningsfullt supplement til det foreliggende tilfanget av organisasjonsperspektiver (Selmer-Anderssen, 2008, s. 8). Særlig relevant skriver han at det kan være i organisasjoner som møter brå indre og ytre bevegelser, som for eksempel at «organisasjonen opererer (og er i stand til å operere) på tvers av de grenselinjer som er trukket opp: mellom avdelinger, mellom fag- eller funksjonsområder, mellom organisasjonen og dens omgivelser, mellom stillingskategorier» (Selmer-Anderssen, 2008, s. 38). En tilsvarende dynamikk kunne være en beskrivelse av kulturskolen, som er i stadig endring grunnet ulike tilbud, ønsker hos elever og foreldre, deltidsansatte som forsvinner til større stillinger andre steder, samarbeid med andre skoleslag og plutselige politiske avgjørelser og bevilgninger til prosjekter for å nevne noen. Selmer-Anderssen konkluderer med at

det rhizomatiske perspektivet ser ut til å kunne fungere som et organisasjonsperspektiv, og at dette perspektivet har visse egenskaper som ikke lett finnes i de dominerende perspektivene [...] Så vel teoretiske betraktninger i litteraturen som funn under utprøvingen av konkretiseringseksemplet indikerer

at et prosessfilosofisk, rhizomatisk organisasjonsperspektiv kan ha nytteverdi.  
(Selmer-Anderssen, 2008, s. 3, 61)

Med Deleuze sin positive ontologi i tankene danner det seg her bilder av hvordan rhizomatisk tenkning, slik den er billedliggjort i illustrasjon 1, ikke representerer et truende kaos, men et mulighetsrom. Hvordan kan det uforutsigbare, det fleksible og elastiske ved kulturskolen være en positiv faktor som bereder frihet til å skape lokalt initiativ, fleksible løsninger, møteplasser, brudd med det forventede, lokalt forankrede kunstprosjekter og kunstner-pedagogenes eierforhold til det lokale kulturskoleprosjektet? Vi skal videre forsøke å belyse hvordan en rhizomatisk forståelse av organisasjonen kulturskole kan berike kulturskolens samarbeid med andre aktører.

## Avsluttende refleksjoner: ulike muligheter for samarbeid

Analysene av datamaterialet i denne undersøkelsen viser at kulturskolelederne oppfatter det som vesentlig å ta hensyn til alle faktorer som spiller inn ved timeplanlegging. Kulturskolelederne beskriver disse faktorene som begrensende. De nevner ikke i stor grad muligheter, frihet og fleksibilitet. De velger likevel å legge faktorene til grunn for timeplanleggingen. Spennet i dette viser, i vår tolkning, en sterk vilje til tilpasning og endring hos lederne.

Kulturskolen er nevnt i opplæringsloven, men i liten grad og uklart. De ulike kommunene tolker derav dens mandat ulikt. Det er uklart hvilken status kulturskolen har, om den er en skole eller fritidsaktivitet. Dette gjør det vanskelig å samarbeide med grunnskolen, da grunnskolen er godt definert og regulert i opplæringsloven. Kategorien lovtolkning handler mye om hvordan man opplever kulturskolens rolle og plassering i det kommunale systemet, hvilke (pedagogiske, administrative og politiske) assemblager lederne opplever at de er del av. Kulturskolen har eksempelvis hatt en posisjon med undervisning innenfor skolehverdagen, men har mistet den grunnet manglende forståelse fra lokale politikere. En kulturskoleleder tilkjenner at en ordning som har fungert bra for de involverte partene i kulturskolen, har blitt satt til side av politikere uten at kulturskolens stemme har blitt tillagt mest vekt. Det er et godt



eksempel på at uforutsigbare assemblager destabiliserer territorialiserte hjemmeområder. Uklarheten rundt opplæringsloven gjør at noen kulturskoler har tilhørighet til grunnskolens undervisningstid, mens andre ikke har det.

Nasjonale retningslinjer for hvordan man tolker kulturskolen i de lokale planene for opplæring eller fritidsaktiviteter finnes heller ikke. En kulturskoleleder skriver at andre fritidsaktiviteter er førende: «Annet = blir mye styrt av anna friv. tilbud, dvs. fotball.» Det er svært mye opp til den enkelte kulturskoleleder hvordan man tolker mandatet og plasserer kulturskole i det kommunale administrasjonssystemet.

Ut av disse svarene leser vi at kulturskolelederne både i skolesammenheng, politisk sammenheng og frivillighetssammenheng kan oppleve kulturskolen som underordnet, kanskje også marginalisert. Det faktum at kulturskolen har en uklar posisjon, og uklarhetene rundt hvor den hører hjemme i kommunalt system, kan gjøre at kulturskolelederne opplever utrygghet. Dette kan gi en følelse av ikke å strekke til slik man gjerne vil, og å ikke få lov til fullt ut å gi det man har å tilby. Da skapes ikke løsnings- og samarbeid der man virkelig kan dra veksel på hverandre.

Vi har spurt oss hva en slik opplevd marginalisering kan bunne i. Deleuze og Guattari (1988) og Grosz og Grosz (2008) gjør et poeng av at naturvitenskap, filosofi og kunst er tre ulike erkjennelsesveier som opererer ved siden av hverandre. De tre veiene til erkjennelse har ulike metoder og arbeider med ulikt materiale.

Filosofien er først og fremst orientert mot å skape, bearbeide og utvikle begreper, mens vitenskapen ifølge Deleuze og Guattari primært utvikler *funksjoner* («*funktiver*», formler, algoritmer) for å engasjere kaos; kunsten utvikler, produserer og intensiverer *affekter* og persepter som sitt tilsvarende til kaos, samtidig som den lar seg smitte av det. (Grosz & Grosz, 2008, s. 53, vår oversettelse)

Westby (2017, s. 143) beskriver forskjeller i undervisningens rammer i kulturskole versus grunnskole i faget musikk. De to skolene kan med bakgrunn i disse forskjellene forstås med til dels ulike mandater. Grunnskolen arbeider etter kompetansemål, forskrift og obligatoriske vurderinger. Kulturskolen arbeider i hovedsak etter ferdighetsutvikling, veiledende rammeplan og formative vurderinger. Et eksempel som underbygger

forståelsen av ulike mandater og praksiser i grunnskole og kulturskole finner vi i kulturskolens rammeplan, der det heter: «I møtet med skapende kunst kan en rykkes ut av vaneforestillinger, utfordres i anskuelser og få opplevelser som sporer til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatninger og til brudd med gamle former» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 8).

Grunnskole og kulturskole kan slik forstås med til dels ulike mandater; et viten- eller kunnskapsmandat og et kunstmandat. Kunsten oppfordrer til brudd, kanskje også brudd med oppfatninger som etableres i grunnskolens kunnskapsproduksjon. Kunsten og kulturskolens kunstner-pedagoger arbeider mindre med vitenskaplige diskurser og mer med følelser, intensiteter, sansninger for å «skape, oppleve og reflektere». Kan to så ulike mandater og praksiser samhandle likeverdig til elevens beste? Finnes det en felles veg videre?

Deleuze og Guattaris rhizomatiske tenkning og positive ontologi åpner for at kulturskolen kan betrakte sin omskiftelige og lite sentralstyrte organisasjon som et aktivum. Omskifteligheten gir stor frihet til å skape og organisere ut fra lokale forutsetninger, og det gir mulighet til å rette oppmerksomheten mot det som er kunstens særlige mandat. Kulturskolen kan slik utvide samarbeid med andre aktører i tillegg til grunnskolen. Slike samarbeid er utbredt, og kulturskolens ledere er gode på denne typen samskaping, ifølge Emstad og Angelo (2021). Tenker en slik, vil konsekvensen være at kulturskolen med fordel kan stå på egne bein og tydeliggjøre sitt særlige kunstmandat. Å inngå et for tett samarbeid med en premissleverende «storebror», som det grunnskolen vil være, kan opprettholde fornemmelsen av marginalisering.

På den annen side kan en si at kulturskolen også har et opplæringsmandat, på linje med grunnskolen. Ved god ledelse vil assemblager fra de to organisasjonene kunne vikles inn i hverandre og styrke begge. Men det vil kreve ledere som forstår kulturskolen som omskiftelig og tilblivende – ledere som kjenner til ulikhetene i lineær og rhizomatisk tenkning, og videre erkjenner at et rhizomatisk perspektiv på organisasjonen kulturskole kan ha verdi (Selmer-Anderssen, 2008, s. 3, 61) i samarbeidsprosesser med andre aktører.

Kulturskolen kan på denne måten være slimet som binder mangefasettert frivillig og kommunal aktivitet sammen. Kulturskolen med sitt

rhizomatiske perspektiv kan, ved at de vikles sammen med sine samarbeidspartnere, skape endring og nye tilblivelser. Slik vil kulturskolen fortsette å utvikle sitt mandat. Den skal både være bred og spiss, den skal være sentralisert og desentralisert, den skal speile lokalkultur både kunstnerisk og pedagogisk, den skal være både en opplæringsinstitusjon og en fritidsaktivitet. Den er heltid og deltid, håndverk og teknologi, en-faglig og mangfoldig i sitt uttrykk, slik vi innledningsvis beskrev kulturskolen. Et mer systematisk utviklingsarbeid som initierer, dokumenterer og drøfter slike samarbeid synes å kunne kaste lys over mulighetene ulike samarbeidskonstellasjoner byr på.

I tillegg vil et sterkt samarbeid mellom kulturskole og grunnskole kunne imøtekomme et ønske mange kunstner-pedagoger i kulturskolen har; nemlig at langt fler barn og unge skal få ta del i den livsmestring og glede som de selv har fått gjennom kunsten. Et samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen vil kunne bidra til det.

## Referanser

- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS – den doble regnbuen* (s. 134–156). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Berge, O., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant. Kunnskapgrunnlag om kulturskolen i Norge* (TF-rapport 489). <https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390do69e2/kulturskolesant.pdf>
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Brøske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole: Ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS – den doble regnbuen* (s. 235–257) Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Chia, R. & Tsoukas H. (2003). Everything flows and nothing abides: Towards a «rhizomic» model of organizational change, transformation and action. *Process Studies*, 32(2), 196–224. <https://doi.org/10.5840/process20033223>
- De Leeuw, E. D. (2005). To mix or not to mix data collection modes in surveys. *Journal of Official Statistics*, 21(5), 2332–2355.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Bloomsbury Publishing.

- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning: Et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.489>
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2021). Kulturskolens mange samarbeidskonstellasjoner: En teori om verdidrevne sammenvevde avhengighetsrelasjoner. I B.-T. Bandlien, I. O. Olsen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger*. (s. 19–47). Cappelen Damm Akademisk.
- Grosz, E. A. & Grosz, E. (2008). *Chaos, territory, art: Deleuze and the framing of the earth*. Columbia University Press.
- Kleinherenbrink, A. (2015). Territory and ritornello: Deleuze and Guattari on thinking living beings. *Deleuze Studies*, 9(2), 208–230. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3366/dls.2015.0183>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Læreplan for grunnsopplæringen, generell del*. [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2019). Analysing the data material using the constant comparative analysis method and D-analysis. I M. B. Postholm, *Research and development in school. Grounded in cultural historical activity theory* (s. 85–109). Brill Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004410213>
- Rønningen, A. (Red.). (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden – en oversikt* (Rapport). Norsk kulturskoleråd & Statens kulturråd. [https://www.kulturskoleradet.no/\\_extension/media/6344/orig/2019%20Forskningsoversikt%2025.4.pdf](https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/6344/orig/2019%20Forskningsoversikt%2025.4.pdf)
- Selmer-Anderssen, S. A. (2008). «Den rhizomatiske organisasjon»: Et perspektiv på det bevegelige i organisasjonen [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. <http://hdl.handle.net/11250/184366>
- Sotirin, P. (2014). Becoming woman. I C. J. Stivale (Red.), *Gilles Deleuze: Key concepts*. (s. 116–130). Routledge.
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole: To sider av samme sak. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS – den doble regnbuen* (s. 134–156). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>



## KAPITTEL 3

# Insourcing som samarbeid mellom kulturskole og grunnskole

*Morten Krogstad Strand*

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** The article explores collaboration between primary and lower secondary schools and schools of music and performing arts ('kulturskole'), and examines how such cooperation can be understood as insourcing. Research in the field has shown that common collaboration models are most often based on an outsourcing idea, through the purchase of services. Such a model, in which teachers from schools of music and performing arts are hired to carry out specific tasks in primary/lower secondary schools, is not necessarily sustainable in the face of economic and cultural obstacles. Through a qualitative approach, this study therefore examines how collaboration between primary/lower secondary schools and schools of music and performing arts can be understood within an insourcing framework. Key actors who have experience with both conceptual and contextual conditions in collaboration between the schools have been interviewed, and a number of policy documents have also been studied. The usual understanding of insourcing implies using your own employees to solve tasks instead of outsourcing tasks by hiring external contractors. In this study, I argue that models based on insourcing, through a sustainable collaboration with the schools of music and performing arts, can contribute to lasting competence development and quality improvement in the arts and music subjects and important culture-building in primary/lower secondary school.

**Keywords:** collaboration, insourcing, outsourcing, primary/lower secondary schools, schools of music and performing arts

Dette kapitlet undersøker om begrepet *insourcing* kan overføres fra sin vanlige betydning innen bedriftsøkonomiens verden, til å legge grunnlag for et tankesett og en praksis i samarbeidet mellom grunnskole og

Sitering av dette kapitlet: Strand, M. K. (2021). Insourcing som samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 3, s. 77–102). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch3>  
Lisens: CC-BY 4.0

kulturskole. Min interesse ligger i å bidra til økt kunnskap om skoleledernes rolle i samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole. Jeg er selv rektor i en barneskole som har et etablert samarbeid med kulturskolen, og i min forskning har jeg hovedsakelig brukt en «grunnskoleoptikk» i mine undersøkelser – det vil si at jeg har hatt mest oppmerksomhet mot hva samarbeid med kulturskolen kan bety for grunnskolen. Jeg kommer nærmere inn på min posisjon som forsker senere i kapittelet.

Delte stillinger mellom kulturskole og grunnskole finner vi i kommuner over hele Norge. Det er et vanlig uttrykk for samarbeid mellom kulturskole og skole, og er sett på som et gjensidig positivt forhold der kulturskolens lærere er ressurser for skolen og der lærere i skolen også er ressurspersoner for kulturskolen (Berge et al., 2019). Det er likevel ingen selvfølge at utbyttet av samarbeidet er gjensidig utviklende for begge skoleslagene. Den til nå vanligste formen for samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, har vært basert på det som kan kalles en outsourcing-modell (Emstad & Angelo, 2017). Outsourcing forstås i denne sammenhengen som at skoler leier inn lærekrefter fra kulturskolen til å gjennomføre undervisning i bl.a. musikk. Emstad og Angelos (2017) forskning tyder på at en slik tilnærming til et samarbeid mellom kulturskole og grunnskole ofte ikke er bærekraftig. Som jeg vil komme tilbake til senere, er modeller som er basert på en outsourcing-modell økonomisk utsatt, fordi man enten baserer det på prosjektfinansiering eller at lønnsutgiftene kommer på toppen av budsjettet, samt at slike modeller for samarbeid ikke tilfører skolen kompetanse innen kunst- og kulturfag på annet enn kort sikt.

Tidligere forskning på kulturskole har i stor grad hatt søkelys på det faglige innholdet i kulturskolens aktivitet (Berge et al., 2019; Emstad & Angelo, 2021). Det er fremdeles lite norsk forskning på organisasjons- og ledelsesperspektiver i kulturskolen, og innen samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. Dette kommer også fram av et annet kapittel i denne antologien, som viser at selv om samarbeid mellom skoleslagene er utbredt, er det lite forsket på (Emstad & Angelo, 2021). I dette kapittelet finnes også en grundigere forskningsgjennomgang av feltet. Det finnes imidlertid noen norske studier som er direkte relevante. Angelo og Emstad (2015) diskuterer skoleledelse som faktor for utvikling av samarbeid

mellom kulturskole og grunnskole. Borgen (2014) har sett nærmere på en *ekstern modell* der kulturskolen tar over ansvaret for musikkundervisning i grunnskoler, og har funnet at en slik modell kan gjøre samarbeidet håndterbart på kort sikt, men ikke nødvendigvis er bærekraftig på lengre sikt. Emstad og Angelo (2017, 2018) har studert verdibasert samarbeid og samarbeid basert på *outsourcing*. Dette kapitlet bygger videre på denne forskningen og bidrar til nye perspektiver på hvordan tverrinstitusjonelle samarbeid om kunstpedagogikk kan lykkes og ha merverdi.

## Bakgrunn og studiens grunnlag

De siste 20 årene har pendelen svingt når det gjelder kunstfagenes plass i skolen (Allern, 2011; Sande, 2017). Til tross for at vi fikk mye ny kunnskap om betydningen av kunst- og kulturfag i skolen på 2000- og 2010-tallet, og en ny læreplan med full metodefrihet, viser forskning at undervisningsformene samtidig ble mindre praktiske, varierte og estetiske (Hodgson et al., 2012). Dette kan tale for at kulturskolens egenart, der selve formålet er «å lære, oppleve, skape og formidle kulturelle og kunstneriske uttrykk» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 8), med fordel kan komme sterkere inn i skolen.

I tiden rett før og etter Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) kom det flere rapporter som viste til at kvalitet i kunstfagene ikke bare er vesentlig i seg selv, men også for kunnskap og prestasjoner i andre skolefag. Samlet danner disse rapportene et kunnskapsgrunnlag som viser at god kvalitet i opplæringen i kunst- og kulturfagene gjør at elevene skårer bedre i PISA-undersøkelsene, og at kunst og kultur i skolen øker elevenes motivasjon og styrker deres sosiale og kulturelle kompetanse (se f.eks. Bamford, 2008; Fiske & Arts Education Partnership, 1999; Deasy, 2002; Dice Consortium, 2010).

Det er tvilsomt om diskursen rundt PISA-resultater, målstyring og nasjonale systemer for kvalitetsvurdering, bidro til å styrke kunstfagenes posisjon i skolen utover 2000-tallet (Karseth et al., 2013; NOU 2002: 10; St.meld. nr. 30 (2003–2004)). En studie av metoder og arbeids- og læringsformer i norske klasserom etter innføringen av Kunnskapsløftet (2006) viser blant annet at helklasseundervisning dominerte, at lærerne



brukte en stor andel av undervisningstiden til å undervise fra tavla og at de i liten grad brukte praktiske, varierte eller estetiske læringsformer (Hodgson et al., 2012).

De siste årene har oppmerksomheten vært rettet noe mer mot kunst- og kulturfags betydning for elevers læring, disse fagenes plass og status i skolen og realisering av læreplanens overordnede del. Fra 2020 har vi fornyede læreplaner i fag (Utdanningsdirektoratet, 2020), og en ny overordnet læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ludvigsen-utvalgets rapport (NOU 2014: 7) identifiserte  *kreativitet, skaperevne og utforsker-evne* som sentrale elementer. De nye læreplanene legger blant annet vekt på  *skaperglede, engasjement og utforskertrang* og  *dybdelæring* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordnet del sier blant annet at «elevene skal lære å utvikle seg gjennom sansing, tenking, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter», og at «Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

I strategiplanen  *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2019) vises det til at elevene gjennom praktiske og estetiske fag lærer seg ulike måter å uttrykke seg på, og at metodene som brukes i praktiske og estetiske fag er gode pedagogiske verktøy for lærere i alle fag. Det er også et uttalt mål i strategien å «styrke den praktiske og estetiske kompetansen og profesjonsfellesskapet i barnehagen og skolen» (s. 5). Rammeplassen for kulturskolen,  *Mangfold og fordypning*, er tydelig på at kulturskolen skal være et lokalt ressurscenter som med sin kompetanse kan «supplere den obligatoriske opplæringa gjennom et tett samarbeid med skoleverket» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 8). I Norsk kulturskoleråds prosjekt  *Fremtidens kulturskole* omtales også kulturskolen som lokalt ressurscenter både for grunnskolen og lokalsamfunnet for øvrig (Kulturskolerådet, u.å.).

Med denne bakgrunnen, fra 2006 og fram til i dag, kan man argumentere for at det er gode grunner for å videreutvikle og forsterke samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole, blant annet fordi det synes utfordrende for skolene å få bred nok fagkompetanse selv. Det er heller ikke kvalitet i kunstfagene skolen blir målt på, og det kan derfor også

argumenteres for kulturskolen som et kraftsenter som med sin tydelige tilstedeværelse i grunnskolen kan bidra med kompetanse og verdier. Kulturskolen kan slik være både en inspirasjon og et korrektiv – gjennom en type samarbeid som er bærekraftig over tid.

## Studiens problemområde

I denne studien utforsker jeg en mulig samarbeidsmodell basert på *insourcing*, med kombinerte stillinger mellom kulturskole og grunnskole, og der kulturskolelærere og grunnskolelærere settes sammen i team som har felles ansvar for å planlegge og gjennomføre undervisning i kunst- og kulturfagene. Jeg undersøker også om et slikt samarbeid kan bidra til en positiv kulturutvikling blant skolens øvrige lærere, og en varig kompetanseheving og kulturendring i skolen der kunstfagenes verdier bidrar sterkere i alle fag.

Kapittelets problemstilling er derfor: *Hvordan kan samarbeid mellom kulturskole og grunnskole forstås som insourcing, og hvilke implikasjoner for og forståelser om samarbeid kan dette gi?*

I neste del vil jeg trekke fram noen sentrale teorier for å belyse problemformuleringen, og deretter beskriver jeg forskningsmetoden og studiens resultater.

## Teoriramme

### Definisjoner av insourcing

«I en sourcingstrategi definerer du prinsipper som du løpende kan benytte når du vurderer hva din virksomhet skal utføre selv, og hva som helt eller delvis skal kjøpes fra eksterne aktører» (Digitaliseringsdirektoratet, 2017). Innen bedriftsøkonomi og kanskje særlig IT-tjenester er insourcing, eller innkontraktering, et etablert begrep, som ofte forklares som å bruke egne ansatte til å løse oppgaver i stedet for å outsource/utkontraktere/tjenesteutsette oppgaver ved å for eksempel leie inn eksterne konsulenter eller oppdragstakere (Kosnik et al., 2006; Stentoft et al., 2015; Warner & Hefetz, 2012). Hirschheim og Lacity (2000) kaller det insourcing når man vurderer å outsource en tjeneste, men likevel velger å bruke egne ansatte for å løse de aktuelle arbeidsoppgavene.

Det er likevel ikke en entydig definisjon av begrepet insourcing. En vanlig definisjon er, som jeg nettopp har beskrevet, å bruke egne ansatte til å løse oppgaver i stedet for å tjenesteutsette oppgavene til eksterne. En annen definisjon handler om at man henter arbeidsoppgaver som tidligere var outsourcet tilbake til virksomheten (Deloitte, 2016), mens andre igjen vil kalle akkurat dette backsourcing (McLaughlin & Peppard, 2006). En tredje forståelse av begrepet definerer insourcing som en tjenesteutsetting internt i organisasjonen, for eksempel til et annet foretak innen samme eierskap (Hoang & Hartner, 2014), eller en annen avdeling i samme kommune. Nettopp denne siste definisjonen kan være særlig aktuell når vi snakker om samarbeid mellom grunnskoler og kulturskoler, fordi vi som regel snakker om grunnskoler og kulturskoler i samme kommune. I tillegg viser denne studien at for å lykkes best mulig med samarbeidet er det noen viktige kvaliteter i samarbeidet som bør være til stede, slik at man ikke ender med en slags *intern outsourcing*.

Både insourcing og outsourcing kan bety å hente inn lærerkrefter fra kulturskolen til å undervise i for eksempel musikk. Outsourcing kan bety at det er kulturskolelærere som underviser på egne premisser frikoblet fra helheten på skolen, de utfører et oppdrag. Outsourcing-organisering har en mulig slagside i det at grunnskolens lærere og ledelse ikke behøver å engasjere seg like mye i sin utvikling innen praktiske, kunstneriske og estetiske fag. Man kan tenke seg at grunnskolen «slipper» å utvikle sin musikalske og kunstneriske kompetanse gjennom å heller leie inn lærere fra kulturskolen. Flere av disse samarbeidsordningene har vært en del av ulike utviklingsprosjekter, og det er da en fare for at når prosjektet (og prosjektmidlene) avsluttes, avsluttes også samarbeidet (Emstad & Angelo, 2017). Med en insourcing-strategi kan derimot kulturskolelæreren også være lærer i skolen i en kombinert stilling, som en del av skolefelleskapet.

## Begreper på reise

«Et begrep er noe som både er skapt, og som virker skapende. Det er både produsert og blir i seg selv produserende. Det er på samme tid et grep om noe og noe som griper om seg» (Lid, 2016, s. 120). Det er altså ikke uten betydning hvordan vi omtaler ting rundt oss – ord og begreper har ofte

et typisk tankesett knyttet til seg. Det betyr i så fall at hvordan vi omtaler ting, og hvilke ord og begreper vi bruker, kan være med å styre vår tanker og handlinger. Begreper er aldri bare nøytralt beskrivende, de er også normative (Bal, 2002). Begreper er derfor mer enn bare verktøy, de tar også opp bevisste og ubevisste underliggende spørsmål og hensyn, og påvirker i denne sammenhengen muligheten for samhandling mellom skole og kulturskole.

Det kan derfor være god grunn til å se nærmere på hvordan samarbeid mellom kulturskole og grunnskole kan forstås som insourcing, og hvilke implikasjoner for og forståelser om samarbeid dette kan gi. Bal (2002) beskriver hvordan ord og begreper «reiser» mellom fag og disipliner, og tillegges annen mening enn den opprinnelige. Innenfor denne forståelsesrammen er det mulig å anerkjenne insourcing som et meningsfullt begrep innen samarbeid mellom kulturskole og skole. Ifølge Berger og Luckmann (1966) er virkeligheten sosialt konstruert – de hevder at virkelighet skapes i interaksjon mellom mennesker gjennom en form for «tilvenning» og aksept av egne og andre menneskers definisjoner og vaner. Begrepsutvikling, der begreper for eksempel flytter seg mellom disipliner og fagområder, kan legge grunnlag for nye forståelser i praksisfeltet, nye sosiale konstruksjoner av virkeligheten, og dermed få betydning for praksisutviklingen (Bal, 2002).

## Kontinuitet og interaksjon

Ifølge Dewey (1980, 2008) er kraftige pedagogiske erfaringer et resultat av to grunnleggende prinsipper: kontinuitet og interaksjon. Erfaring må sies å være omdreiningspunktet i hele Deweys arbeid og forfatterskap, og en utdyping av Deweys erfaringsbegrep er en oppgave for stor for denne teksten. Kraftige pedagogiske erfaringer betyr i denne sammenhengen handlinger i samspillet mellom det Dewey (1980) kaller *undergoing*, det vil litt forenklet si å bli utsatt for noe i omgivelsene eller miljøet, og *doing*, som refererer til å være aktivt handlende. I samspillet mellom *doing* og *undergoing* oppstår det som Dewey (1980) kaller «an experience», som jeg i en skolekontekst har kalt kraftige pedagogiske erfaringer. Slike erfaringer er ikke fragmenterte eller sporadiske, men fullendte og estetiske,

ifølge Dewey (1980). Det er disse erfaringene som har kvalitet, som kan huskes for ettertiden, og som gir økt innsikt gjennom at flere slike erfaringer bygger på hverandre.

Kontinuitet refererer her til hvordan erfaringer, både fortid og nåtid, påvirker fremtiden. Interaksjon refererer på sin side til hvordan vår nåværende situasjon påvirker våre erfaringer. Dewey (1980, 2008) kombinerte disse to prinsippene og mente at våre nåværende erfaringer er et direkte resultat av hvordan våre tidligere erfaringer samhandler med og påvirker deres nåværende situasjon. Enkelt sagt, menneskelige erfaringer – fortid, nåtid og fremtid – påvirker evnen til å lære. Ideen om insourcing kan sees i sammenheng med Deweys kontinuitetsprinsipp, fordi det synes å ha betydning at samarbeidet foregår over tid. Jeg kommer tilbake til dette aspektet, som trer fram i fortolkningen av datamaterialet som et relevant perspektiv.

## Forskningsmetode

### Metodologiske refleksjoner

Kapittelet bygger på en langvarig induktiv prosess (Creswell, 2018), der ideen om insourcing dukket opp som et resultat av at jeg selv ble intervjuet i forbindelse med en annen studie (Emstad & Angelo, 2018), et intervju jeg deretter gjorde med en annen rektor, og mine egne erfaringer med kulturskolesamarbeid. Så har jeg undersøkt nærmere hva ideen om insourcing kan innebære gjennom en kvalitativ tilnærming der jeg har gjort tre nye intervjuer. I forskningen er jeg informert av prinsipper fra grounded theory i analysen av datamaterialet (Creswell, 2018; Strauss & Corbin, 1990; Willig, 2008), der jeg går fra spørsmål og undring via data fra intervjuer og teori, fram til forskningsfunn og nye oppdagelser.

Min forskerrolle er influert av at jeg selv er rektor ved en norsk barneskole, og at jeg er rektor ved en skole som har et samarbeidsprosjekt mellom kulturskole og grunnskole som kalles *kulturdag*. Mine egne erfaringer med ulike modeller for samarbeid mellom skole og kulturskole ved denne og to andre skoler tidligere utgjør en erfart virkelighet som vil påvirke min analyse av datamaterialet. Denne forforståelsen, gjennom min posisjon og erfaring som rektor, kan potensielt farge min tolkning

av dataene, men samtidig også fungere som et korrektiv og en forståelsesramme som ivaretar et trianguleringsprinsipp (Stake, 1995, 2005; Yin, 2003) som en tredje dimensjon sammen med intervjuene og gjennomgangen av policydokumenter. Studiens reliabilitet er forsøkt ivare tatt gjennom å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent (Silverman, 2006). Jeg har derfor vært åpen om min egen posisjon og rolle i alle intervjuene, og jeg bruker sitater for å underbygge funnene som presenteres. Å forske i egen kultur byr på utfordringer knyttet til nærhet og avstand i forskningsarbeidet (Repstad, 2007). Forskeren *kan* imidlertid ha et insider-perspektiv, ifølge Stake (1995), og gjennom dette forsøker man å forstå de menneskelige erfaringene. Jeg har et insider-perspektiv i min tolkning av funnene, og det er slik sett uunngåelig at jeg er belastet med en viss grad av forutinntatthet, og en del grunnleggende verdier – dette har jeg vært bevisst på i tolkningen av funnene.

I studien har jeg bestrebet meg på å søke ny kunnskap med ærlighet og dokumenterbarhet, å opptre med integritet og vise forskningsdeltakerne respekt, slik det er beskrevet i de forskningsetiske retningslinjene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Forskningsdeltakerne ble gitt god informasjon om studien og hensikten med intervjuet, samt at deltakelse var frivillig. Alle innsamlede data er anonyme, og det er ikke samlet inn personopplysninger i forskningsprosjektet. Data fra intervjuene er kun samlet i form av notater, det er ikke gjort lydopptak av intervjuene. Studien er derfor vurdert til å ikke være meldepliktig til NSD (Norsk senter for forskningsdata, u.å.).

## Datainnsamling

Gjennom intervjuer fikk jeg innsikt i forskningsdeltakernes meninger, opplevelser og holdninger (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Intervjuene var semi-strukturerte individuelle dybdeintervjuer, med en intervjuguide som utgangspunkt, og samtalene ble styrt av meg. I intervjuet ble forskningsdeltakerne spurt om betydningen av og begrunnelser for samarbeid mellom kulturskolen og skolen, utfordringer og styrker med ulike former for samarbeid, hva som skal til for å forbedre kvaliteten på samarbeidet til det beste for undervisningen i kunstfagene og

skolekulturen, og hvordan kulturskolen på best mulig måte kan være et ressurscenter som kan «supplere den obligatoriske opplæringa gjennom et tett samarbeid med skoleverket» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 8). I tillegg ble kulturskolelæreren spurt om opplevelsen av å være en del av skolekulturen. Som forsker hadde jeg en aktiv rolle, gjennom å stille oppfølgingsspørsmål og oppklaringsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ideen om insourcing dukket som nevnt opp da jeg selv var forskningsdeltaker i en annen studie. Det første intervjuet, med en grunnskolelektor, ble gjort for en tid tilbake. Analysen av dette intervjuet utviklet ideen om et insourcing-tankesett noe videre, og jeg formulerte deretter et forskningsspørsmål om samarbeid som insourcing. En tid etter intervjuet med rektoren gikk jeg tilbake til praksisfeltet og gjorde tre nye intervjuer, gjennom teoretisk sampling der nye data ble samlet med utgangspunkt i det som kom fram i den tidlige analysen (Willig, 2013). Denne typen teoretisk sampling kan gi en dypere forståelse av teoriutviklingen og utvide teoriens aspekter (Strauss & Corbin, 1990).

Datamaterialet består altså totalt av fire ulike intervjuer med en grunnskolelektor, en grunnskolelærer, en kulturskolelærer og en avdelingsleder i kulturskolen. Alle fire forskningsdeltakere har erfaring med samarbeid mellom kulturskole og grunnskole i ulike modeller, og avdelingslederen i kulturskolen har lang erfaring fra grunnskole fra tidligere. Hovedgrunnen til at akkurat disse deltakerne ble forespurt, var at de har roller, egenskaper og kvalifikasjoner som var strategiske med tanke på hensikten og problemstillingen, noe som er avgjørende i et strategisk utvalg (Thagaard, 2013). Det som i noen av sitatene omtales som *kulturdag-teamet* er et team som er satt sammen av tre lærere fra kulturskolen og fire lærere fra grunnskolen, som sammen har ansvaret for å planlegge og gjennomføre musikkundervisningen for flere årstrinn, etter en organisering med rullering mellom ulike tilbud gjennom året.

I tillegg til intervjuene er ulike policydokumenter innsamlet fra grunnskolen og kulturskolen som kontekstualiserende opplysninger som har hatt betydning for analysen, bl.a. sentrale og lokale styringsdokumenter, rammeplaner og læreplaner og prosjektbeskrivelser. Flere av disse er omtalt tidligere i teksten.

## Analyseprosessen

Først ble alle delene av datamaterialet gått gjennom hver for seg for å gjøre en åpen koding, gjennom konstant komparativ analysemetode (Postholm, 2010; Postholm & Jacobsen, 2018; Strauss & Corbin, 1990). Den åpne kodingen er ledet av problemstillingen; jeg ser etter hvordan kulturskole–grunnskolesamarbeid kan forstås som insourcing, og hvilke implikasjoner dette samarbeidet kan gi. Ifølge Strauss og Corbin (1990, s. 38) er problemstillingen viktig i både datainnsamling og analyse: «The researcher question in a grounded theory study is a statement that identifies the phenomenon to be studied. It tells you what you specifically want to focus on and what you want to know about this subject». Teoretisk sensitivitet, slik Strauss og Corbin (1990) definerer det, er en kvalitet i forskerens analytiske blikk på data. Teoretisk sensitivitet kan komme fra ulike kilder, blant annet erfaring, litteratur og teorier som får betydning når man studerer og tolker et fenomen. I mitt tilfelle er tidligere forskning på feltet som betegner kulturskolesamarbeid som outsourcing (Emstad & Angelo, 2017) sentralt når jeg analyserer og tolker dataene, sammen med teori om begreper på reise og kontinuitet og interaksjon, i tillegg til min erfaring i praksisfeltet. Den åpne kodingen resulterte først i to kategorier, insourcing og outsourcing.

I neste fase foretok jeg en kategorisering der jeg så etter hva som gikk igjen på tvers av hele datamaterialet. Problemstillingen gir også retning for arbeidet med kategoriseringen. I denne fasen ble utsagn relatert til tett samarbeid gitt betegnelsen *insourcing*, og samarbeid som ikke er stødig gitt betegnelsen *outsourcing*. Under kategoriseringen kommer det fram at insourcing også har med kontinuitet og interaksjon å gjøre. Analysen av datamaterialet viser at noen av «suksessfaktorene» arter seg som at samarbeidet er stødig, forutsigbart og varig over tid. Informert av aksial koding (Strauss & Corbin, 1990) så jeg altså etter sammenhengen mellom kategoriene, og hvordan kategoriene står i forhold til hverandre. I aksial koding ser man etter «når, hvorfor og under hvilke forhold dukker kategoriene opp, hvordan, og hva fører de til» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 148). Under den aksiale kodingen så jeg at det var behov for en ny kategori: *kontinuitet*. To av kategoriene, insourcing og kontinuitet, hører tett sammen, mens den tredje kategorien, outsourcing, skiller seg fra disse



to. Kontinuitet ser derfor ut til å være en viktig egenskap ved insourcing. Samlet fører analysen, og dermed forskningsfunnene, til nye forståelser om begrepene insourcing og outsourcing knyttet til det spesifikke feltet av kulturskole–grunnskole-samarbeid, og ny teori om insourcing i grunnskole–kulturskolesamarbeid blir til.

Gjennom analysen ble det altså identifisert tre hovedkategorier som går igjen i materialet: 1) outsourcing, 2) insourcing og 3) kontinuitet. Utdrag fra systematiseringen av utsagn under de tre kategoriene er gjengitt i tabellen nedenfor.

**Tabell 1.** Eksempler på hvordan utsagn fra intervjuene ble kategorisert

Outsourcing	Insourcing	Kontinuitet
<i>Læreren:</i> «Jeg vet ikke, vi har vel egentlig ikke hatt så mye samarbeid med kulturskolen. De har jo vært der og hatt sin undervisning, men det har egentlig vært lite kontakt med oss lærere på skolen. Sånn tradisjonelt sett.»	<i>Rektoren:</i> «Det har en stor verdi for skolen og læreren å ha tett kontakt med et fagmiljø! Man kan dra det faglige i en mye lengre retning enn det læreren klarer alene. To lærere fra to forskjellige verdener kan sammen oppnå mer enn en lærer alene.»	<i>Avdelingslederen:</i> «Men det må ikke drives som et prosjekt, det må være en etablert praksis. Kontinuitet må ivaretas gjennom langsiktige avtaler. Kontinuitet i samarbeidet og kontinuitet i modellen er kanskje viktigere enn kontinuitet i personer og kompetanse. Kanskje skal man for eksempel satse på visuelle kunsthøgskole neste år.»
<i>Avdelingslederen:</i> «Det som ofte har vært utfordringen er at det har vært for mye outsourcing. I grunnskolen tenker de ofte at de trenger hjelp til noe, og så ber de om hjelp til det. Da kommer det inn for eksempel en danselærer fra oss, så kan skolen 'hake av' det.»	<i>Læreren:</i> «Det er litt annerledes nå, med kulturdag. Da samarbeider vi jo tett om opplegget, selv om jeg føler at det er vi som må ta hovedansvaret for å drive kulturdagen. Men det er kanskje ikke så rart at det blir sånn.»	<i>Kulturskolelæreren:</i> «I kulturdag-teamet opplever jeg samarbeidet som svært godt – jeg opplever at jeg får gehør for forslag og meninger, og jeg synes det kommer gode og interessante innspill fra mine kolleger når vi møtes for å rapportere, diskutere og planlegge. Tonen er også god. Men det er viktig at vi blir kjent over tid, det skaper trygghet.»
<i>Læreren:</i> «Vi har jo for eksempel et samarbeid om et annet prosjekt, det har vi hatt i flere år. Og selv om det opplegget er utrolig bra, har vi ikke så mye direkte innsikt i hva de driver med, og vi kjenner ikke kulturskolelærerne noe særlig.»	<i>Avdelingslederen:</i> «Det skjer noe 'mer' når man samarbeider reelt. Da blir ikke kulturskolelæreren bare en akkompagnatør, men f.eks. kulturskolelærer og lærer i tolærersystem. Ikke bare en som kommer inn og gjør det han kan, men en som blir en del av teamet.»	<i>Læreren:</i> «Jeg er ganske sikker på at samarbeidet blir enda bedre etter hvert, vi må bli vant til at de [kulturskolelærerne] er her. Da kan vi helt sikkert få til mye mer!»

Når studiens resultater presenteres i den neste delen av teksten, er det kategoriene som danner strukturen for presentasjonen, med overskriftene: 1) Samarbeid mellom kultur- og grunnskole basert på outsourcing; 2) Samarbeid mellom kultur- og grunnskole basert på insourcing; 3) Betydningen av kontinuitet i samarbeidet.

## Studiens resultater

### Samarbeid mellom kultur- og grunnskole basert på outsourcing

Både i Norge og andre land er det prøvd ut løsninger der grunnskolen leier inn faglige krefter fra kulturskolen for å gjennomføre for eksempel musikkundervisning ved skolen, som et alternativ til at skolens egne lærere har ansvar for denne undervisningen. En slik ordning, som kan sies å bygge på en outsourcing-idé, kan fungere godt og gi en kvalitativt god undervisning for elevene, og en slik samarbeidsform kan sies å harmonere godt med tanken om kulturskolen som et lokalt ressurscenter, som beskrevet i rammeplanen for kulturskolen (Norsk kulturskoleråd, 2016). Men en slik ordning har også noen ulemper. Avdelingslederen i kulturskolen, som også har lang erfaring fra grunnskole, sier det slik:

Det som ofte har vært utfordringen er at det har vært for mye av akkurat det du kaller outsourcing. I skolen tenker de ofte at de trenger hjelp til noe, og så ber de om hjelp til det. Da kommer det inn for eksempel en danselærer fra oss, så kan skolen liksom «hake av» det.

Det avdelingslederen snakker om her, er «bare» en som kommer inn og gjør det han kan, men som ikke blir en del av teamet. Det skjer noe «mer» når man samarbeider reelt, sier han. Da blir ikke kulturskolelæreren bare for eksempel en akkompagnatør, men man kan heller ha en kulturskolelærer og lærer fra skolen i et mer jevnbyrdig tolærersystem. På spørsmål om det i det hele tatt er nødvendig at kulturskolen bidrar direkte i undervisningen i skolen, svarer imidlertid grunnskolelæreren at hun er litt usikker. Hun tenker at det er fint at kulturskolen kan bidra med

kompetanse som skolen kanskje ikke har selv, samtidig som hun trekker fram betydningen av at skolene selv ansetter lærere med nødvendig kompetanse innen kunst- og kulturfagene. Videre sier hun:

Jeg har egentlig ikke så veldig god erfaring med å få til samarbeid med kulturskolen sånn historisk sett, og mye av det har handlet om problemer med ulik arbeidstid. Det har vært veldig vanskelig å få til felles samarbeid. Nå går det bedre, fordi det er tilrettelagt bedre i kulturdagprosjektet, de er jo på skolen i skoletida. Det hjelper også mye at vi samarbeider mye på felles digitale plattformer.

Man kan høre tydelig at det er et behov for å ha mulighet til å samarbeide i løpet av skoletiden. Grunnskolerektoren og avdelingslederen i kulturskolen er også helt enige i at det er behov for et tettere og bedre samarbeid. Avdelingslederen sier:

Det er nødvendig for å få fokus på estetiske fag i skolen. Historien viser at det er vanskelig for skoler å holde opp trøkket på estetiske fag. Og det har en stor verdi for skolen og læreren å ha tett kontakt med et fagmiljø! Man kan dra det faglige i en mye lengre retning enn det læreren klarer alene. To lærere fra to forskjellige verdener kan sammen oppnå mer enn en lærer alene.

Rektoren peker også på mye av den samme utfordringen, og viser til utviklingen i skolen de siste 20 årene. Han sier:

Du har ikke sjans til å nå alle elevene i en gruppe – eller å stimulere et helt individ, for den saks skyld – med bare tradisjonell forelesningsprega undervisning. Vi har over mange år hatt alt for lite av «tre-enigheten»: praktisk, variert og estetisk, i vår praksis i skolen.

Grunnskolelæreren nevner også en erfaring med et annet prosjekt som drives av kulturskolen. Her deltar flere av skolens elever, og undervisning og øving foregår i skoletiden. Læreren fremhever at det er et «utrolig bra opplegg», og at resultatet i form av en sceneproduksjon har svært høy kvalitet og helt sikkert er viktig for elevene. Men læreren vet lite om prosessen og hvordan kulturskolen jobber, og arbeidet gir dermed færre positive ringvirkninger for skolen enn det kunne ha gjort.

## Samarbeid mellom kultur- og grunnskole basert på insourcing

Datamaterialet viser at det kan ha betydning at skolelederne, og særlig grunnskolerektoren, har et «insourcing-tankesett» når kulturskole og grunnskole skal arbeide sammen om grunnskoleopplæringen. I sitatet under kan vi se at kulturskolelæreren opplever rolle- og ansvarsfordelingen i kulturdagteamet bestående av lærere ved skolen og kulturskolelærere som god. Denne læreren har en kombinert stilling, og underviser derfor både skolens elever og kulturskolens elever i skolen.

I kulturdag-teamet opplever jeg samarbeidet som svært godt – jeg opplever at jeg får gehør for forslag og meninger, og jeg synes det kommer gode og interessante innspill fra mine kolleger når vi møtes for å rapportere, diskutere og planlegge. Tonen er også god. Organisatorisk synes jeg vi klarer oss bra så langt.

På spørsmål om det å også være ansatt i ordinær undervisning har hatt betydning for kulturskoleundervisningen man har på skolen, svarer kulturskolelæreren følgende:

Absolutt. Ikke bare har jeg gjennom kulturdag-samarbeidet fått flere gitarelever, elevene fremstår også som trygge når de møter opp til ettermiddagsundervisning. Noen av gitarelevne har faktisk gjort bruk av det vi har jobbet med i én-til-én-undervisningen i kulturdag-sammenheng. Dette har vært en fin vekselvirkning.

Læreren i skolen er inne på noe av det samme; hun snakker blant annet om at samarbeidet er «annerledes», i betydningen bedre, under kulturdagsamarbeidet. En av hovedgrunnene til dette, er at de samme kulturskolelærerne er på skolen over tid, og hun framhever også betydningen av at de har satt av tid til å samarbeide hver uke. Samtidig sier hun at det fremdeles er lærerne på skolen som tar hovedansvaret for organiseringen av kulturdagen. Læreren sier også:

Men kulturskolen har en kompetanse og en spesialisering innenfor et fagområde som vanlige lærere som oftest ikke har. Så lenge man klarer å utnytte de sterke sidene hos kulturskolelærerne er det veldig bra. Men jeg har erfart at en

del kulturskolelærere trenger støtte til klasseledelse. En form for tolærersystem eller undervisning i mindre grupper hadde vært best. Det aller beste er kanskje å jobbe i tolærersystem, da blir det en reell overføring av kompetanse av for eksempel teknikker fra kulturskolelæreren. For eksempel har jeg vært sammen med en sirkuslærer enkelte ganger, det ga inspirasjon og konkrete ideer både til undervisninga i gym og i forestillinger vi skulle sette opp.

Så hvordan kan et samarbeid basert på insourcing se ut dersom samhandlingen mellom kulturskole og grunnskole skal bli tettere? Ett svar er kombinerte stillinger, enten ved at kulturskolelærere leies inn for en lengre periode eller ved at kulturskolelærere ansettes i en del av stillingen på grunnskolen. Men kombinerte stillinger endrer ikke nødvendigvis noe i seg selv. Organisering og fordeling av roller, myndighet og ansvar er sentralt. Det er imidlertid grunn til å diskutere hva det betyr i praksis med «kombinerte stillinger». En vanlig oppfatning av dette begrepet er at en ansatt har beslektede stillinger på to ulike arbeidsplasser, ofte med en hovedstilling og en bistilling. En slik delt stilling kan ha mange fordeler, og alle fire forskningsdeltakere er inne på ulike varianter av dette. Det kommer fram at grunnskolen får tilgang på mer oppdatert kompetanse enn man ofte klarer å ha på egen hånd, at nettverket for begge skoleslag utvides og dette kan igjen gi positive ringvirkninger, at grunnskolen får tilgang på bedre og mer utstyr og læringsressurser – det pekes i materialet altså på flere mulige faglige synergieffekter.

Samtidig har avdelingslederen i kulturskolen en tydelig skepsis til å «bare» ha kombinerte stillinger:

Kulturdag er et godt eksempel på hvordan kulturskolen bør fungere som et ressurscenter – men ledelse er helt sentralt! Noen må trekke i trådene i kulturskolen. Litt dårlig magefølelse hvis man slipper det helt fritt og satser på rene delte stillinger – kulturskolen bør ikke være kun en formidler av fagpersoner. Lederen i kulturskolen bør holde tak i den ansatte – ellers blir det bare en person som er ansatt på to steder [...] Men det må ikke drives som et prosjekt, det må være en etablert praksis. Kontinuitet må ivaretas gjennom langsiktige avtaler. Kontinuitet i samarbeidet og kontinuitet i modellen er kanskje viktigere enn kontinuitet i personer og kompetanse. Kanskje skal man for eksempel satse på visuelle kunsthøgskole neste år, og trenger en annen kompetanse inn.

Avdelingslederens poeng er at «bare» delte stillinger med to arbeidsgivere ikke automatisk gir tett samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I kulturdagprosjektet samarbeider man for eksempel om innkjøp og samarbeidet med kulturskolen fører ofte til høyere kvalitet på utstyr og materiell: «Materialer og utstyr av kunstnerkvalitet», som avdelingslederen kaller det. Når kulturskolen og grunnskolen kan samarbeide om for eksempel innkjøp, gir det større muligheter. Dette er ikke bare begrunnet i økonomi, men vel så mye handler det om kompetanse og kontakter innen ulike bransjer. Det kommer også fram at det har en verdi at ledelse i begge skoleslagene må samarbeide jevnlig, noe som ikke er direkte nødvendig ved delte stillinger med to ulike arbeidsgivere. Uttalelsene fra læreren i skolen som ble referert i forrige del, viser også at det er behov for samarbeid mellom lederne, når hun peker på at «nå går det [samarbeidet] bedre, fordi det er tilrettelagt bedre i kulturdagprosjektet, de [kulturskolelærerne] er jo på skolen i skoletida.» Dette er det lagt til rette for av ledelsen i skolen og kulturskolen i samarbeid.

Det synes interessant å jobbe med en insourcing-modell som ivaretar både kontakten med kulturskolen og samtidig kontinuitet, slik jeg kommer inn på i neste del.

## Betydningen av kontinuitet i samarbeidet

I intervjuene kommer det frem at det ikke er en selvfølge at kulturskolelærerne opplever å bli fullt ut inkludert i lærerkollegiet. Det kommer frem at dette krever tid, og ikke minst bevissthet fra skoleledelsen. En av forskningsdeltakerne sier:

Jeg opplever at de lærerne som er direkte involvert i kulturdagen, anser meg som skoleansatt. Imidlertid har jeg også opplevd å, gjennom holdning, handling og indirekte prat, bli betraktet og behandlet som «bare en kulturskolelærer». Dette er selvfølgelig irriterende, ettersom jeg faktisk er utdannet lektor med ti års erfaring fra ungdomsskole og videregående skole. Kanskje burde lærerne som jobber på skolen få litt mer informasjon om oss som kommer inn fra kulturskolen.

Ideen om insourcing kan sees i sammenheng med Deweys (1980, 2008) kontinuitetsprinsipp, der han peker på at «an experience», eller kraftige

pedagogiske erfaringer, er et resultat av to grunnleggende prinsipper: kontinuitet og interaksjon. Som vi kunne se i et tidligere sitat, peker datamaterialet samtidig på fordelene med at den tette kontakten med kulturskolen og kulturskolens ledelse opprettholdes – samtidig som man ivaretar kontinuitet. Dette fremstår som en utfordrende balansegang, der kulturskolen på den ene siden skal være et ressurscenter som kan levere (eller leie ut) ansatte med en bestemt kompetanse til grunnskolen, og på den andre siden skal man unngå outsourcing-effekten og ivareta kontinuitet. Kanskje er det slik avdelingslederen i kulturskolen sier, at kontinuitet i modellen og samarbeidet mellom skoleledelsene er viktigere enn den enkelte lærer? Samtidig legger grunnskolerektoren vekt på at det er viktig å ha samme personer over tid. Et fint eksempel som han trekker fram handler om da en av kulturskolelærerne som jobbet ved skolen ble far for første gang; da var det helt naturlig for han å komme på besøk på skolen med sin nye baby. Et tydelig tegn på at kulturskolelæreren opplevde å være en del av kollegiet ved skolen og hadde sterke relasjoner til skolens ansatte – «han var åpenbart *insourcet*», sier rektoren. I kulturdagprosjektet er denne balansen forsøkt ivaretatt gjennom at kulturskolen fremdeles er personalansvarlige for sine lærere, men de jobber i grunnskolene gjennom langsiktige avtaler om kombinerte stillinger. Analysen av datamaterialet i denne studien tyder på at dette kan være en god måte å organisere samarbeidet på, men akkurat dette spørsmålet er det nok grunn til å utforske enda nærmere.

Det ser altså ut som at det er helt nødvendig å legge til rette for kontinuitet i samhandlingen mellom kulturskolen og grunnskolen, og man kan si at ideen om *insourcing* i stor grad er avhengig av prinsippene om kontinuitet og interaksjon. Kontinuitet gjennom at lærere fra kulturskolen og skolens egne lærere jobber sammen over tid, og samtidig at elevenes opplevelser og læring strekker seg over tid. Dewey (2008) refererer til et *erfaringsmessig kontinuum* der en opplevelse frembringer en annen opplevelse, som også bygger på en tidligere opplevelse. Det synes å være vanskeligere å oppnå dette i skolen hvis samhandlingen mellom kulturskolen og grunnskolen er tuftet på prosjektorganisering (eller prosjektfinansiering). Som Emstad og Angelo (2017) har pekt på, er det da stor risiko for at samarbeidet avsluttes når prosjektet er ferdig. Grunnskolerektoren

framhever i intervjuet at det er best hvis kulturskolelærernes lønnsutgifter er en del av skolens ordinære lønnsbudsjett, slik at samarbeidet kan bli varig og bærekraftig. Rektor selv kan sørge for dette, som en del av sin personalplanlegging, sier han.

Det går også fram av det samlede datamaterialet at et av målene med kulturskolelærere som bidrar i grunnskoleopplæringen er at elevene skal oppleve høyere kvalitet i undervisningen i kunst og kulturfagene. Men hvordan skal vi vurdere kvalitet i denne sammenhengen? Dette er åpenbart en kompleks diskusjon som jeg ikke kan gå noe særlig inn på i dette kapitlet. Men Tygstrup (2016, s. 28) beskriver det han kaller «det estetiske regimets tre kvalitetskriterier». Disse dreier seg om hvordan kulturelle produkter plasserer seg strategisk riktig i forhold til tradisjonens og situasjonens to dimensjoner, og hvordan de gjennom det bidrar til *anskuelse*, altså en måte å se verden på i krysningspunktet mellom tradisjon og situasjon. Men kanskje enda viktigere, akkurat som Dewey (1980, 2008) er Tygstrup (2016) opptatt av at kvalitet muliggjør en estetisk erfaring, som en mulighet til å forholde seg til sanselige opplevelser, og ikke minst muligheten vi dermed har til å skape mening i verden. Emstad og Angelo (2018) viser at skoleledere opplever at kombinerte stillinger mellom skole og kulturskole har bidratt til at musikken og kunsten har blitt en del av helheten på skolen, og at insourcing av kulturskolelærere i noen tilfeller gir muligheter for at kulturskoleundervisning kan integreres i skoledagen. Det samme sier både rektoren og avdelingslederen i intervjuene. Et profesjonelt samarbeid kan gi en vinn-vinn-situasjon som bidrar positivt til kvalitet i begge skoleslagene. Og i motsatt fall, når musikkundervisningen er outsourcet og kulturskolelærerne kun kommer inn, underviser sine timer og drar igjen, byr det på flere utfordringer. Kulturskolelærerne er ikke en del av skolen, de er kun leid inn for å tilby undervisning i enkelte timer, og de har ikke anledning til å ta del i større deler av elevenes liv på skolen (Emstad & Angelo, 2018). I det siste tilfellet tyder både tidligere forskning (Emstad & Angelo, 2017, 2018) og denne studien på at det da er usikkert om kvaliteten øker.

En mer pragmatisk forståelse av kvalitet i undervisningen kan bety at man vurderer og utforsker om målene i læreplanen er nådd, både i overordnet del og i fagplanene. Uansett står man overfor samme



utfordring – hvordan kvalitet skal vurderes i kunstfagene. Og hvordan skal dette, som elevene ikke bli prøvd i av de nasjonale systemene for kvalitetsvurdering, få oppmerksomhet i den travle skolehverdagen? Analysen av datamaterialet tyder på at insourcing av kulturskolelærere og samarbeid og samhandling mellom kulturskole og grunnskole kan bidra til å utvikle skolen, hvis kulturskolen med sin kunstdidaktiske inngang til læring kan være med og prege skolekulturen. Det ser ut til å blant annet handle om trygghet hos læreren i møte med faglig press, når grunnskole-rektoren sier:

Jeg opplever at mye handler om trygghet hos læreren, en opplevd trygghet som handler om å presentere fagstoffet, komme gjennom det man skal. Det har sneket seg inn en opplevelse av at man må stå til rette for at man har undervist i det man skal. Og det blir viktigere enn om elevene faktisk har lært det de skal. Jeg ser at kulturskolen, med sin sanselige inngang til læring, kan bidra til å snu om litt på dette, for å si det sånn.

## Avslutning

I dette kapitlet har jeg undersøkt følgende problemstilling: *Hvordan kan en samarbeidsmodell basert på insourcing bidra til å utvikle forståelser om implikasjoner for samarbeid mellom kulturskole og grunnskole?*

Jeg har sett nærmere på samarbeid gjennom kombinerte stillinger eller langsiktige avtaler mellom kulturskole og grunnskole, og at kulturskolelærere og grunnskolelærere settes sammen i team som har felles ansvar for å planlegge og gjennomføre undervisning i kunst- og kulturfagene.

## Hovedfunn

Studiens hovedfunn er at et profesjonelt samarbeid som bygger på et insourcing-tankesett oppleves mer fruktbart for begge skoleslagene, og det er tre sentrale kategorier som peker seg ut i datamaterialet: 1) samarbeid mellom kultur- og grunnskole basert på outsourcing, 2) samarbeid mellom kultur- og grunnskole basert på insourcing og 3) betydningen av kontinuitet i samarbeidet. Undersøkelsen viser tydelig at en

insourcing-forståelse av samarbeidet kan ha stor betydning for samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole, og at kontinuitet i samarbeidet oppleves som en vesentlig faktor.

I tillegg kommer det fram særlig tre implikasjoner som kan følge av insourcing: 1) økt kvalitet på undervisningen i kunst- og kulturfag, 2) at kulturskolelærerne kan oppleve å være en del av personalet ved skolen og dermed føle eierskap til skolens drift, og 3) at kulturskolelærerne gjennom sine verdier og sin kompetanse over tid har potensiale til å utvikle skolekulturen, blant annet slik at sanselige, praktiske og estetiske læringsformer kan prege undervisningen i større grad – også i andre fag enn kunstfagene.

Studien viser også at samarbeid basert på insourcing kan gi en bieffekt som handler om at en større andel av elevene viser interesse for kulturskolen, og flere søker på ett eller flere tilbud. Denne effekten blir tydeligst når det er de samme lærerne som underviser i skoletiden som også tilbyr kulturskoleundervisning på skolen.

Det er også verdt å merke seg at det er viktig med et samarbeid på ledernivå, og det ser ut til å være viktig å tilstrebe samarbeidsmodeller som ivaretar dette perspektivet.

## Avsluttende refleksjoner

Denne studien tyder på at modeller for samarbeid som er basert på en outsourcing-idé ikke er bærekraftige over tid, og heller ikke tilfører skolen varig kompetanse. Det er også lite sannsynlig at skolekulturen påvirkes nevneverdig, noe som understøtter Emstad og Angelos (2017, 2018) tidligere forskning på feltet. Begrepet insourcing som et motstykke til outsourcing kan slik bli meningsfullt, og kan forstås som begrepsutvikling innen andre disipliner enn der begrepet opprinnelig stammer fra, slik Bal (2002) beskriver, og dermed som ny teori om hvordan tverrinstitusjonelle samarbeid om kunstpedagogikk kan lykkes og ha merverdi. Insourcing i form av en modell basert på partnerskap der kulturskolelærere og grunnskolelærere har felles ansvar for undervisning i musikk og kunstfag, som også er beskrevet av Borgen (2014), kan ses på som en investering som blir brukt til å forbedre musikk- og kunstundervisningen

i begge institusjonene. Samtidig viser datamaterialet at man kan se for seg ulike samarbeidsformer også innenfor en insourcing-modell, som eksempel kombinerte stillinger med to tilsettingsforhold eller langsiktige og gjensidig forpliktende «leieavtaler», der begge modellene har sine fordeler og ulemper.

Som nevnt i innledningen har jeg på grunn av min posisjon som grunnskolerektor hatt søkelys på hva et samarbeid kan bety for grunnskolen. Det er imidlertid også verdt å se på hvilken utvikling *kulturskolen* kan ha gjennom et tettere samarbeid med skolen. Dette er et perspektiv som gjerne kan undersøkes nærmere.

Emstad og Angelos (2017) studie av samarbeid mellom grunnskole og kulturskole tok utgangspunkt i hvordan ledere initierer og opprettholder dette samarbeidet i en samarbeidsmodell hvor kulturskolen har overtatt ansvaret for deler av skolens arbeidsoppgaver. Dette beskrives som en outsourcing-modell, og blant hovedfunnene hos Emstad og Angelo (2017) var at en slik modell er utsatt fordi de eksterne ressursene er uforutsigbare og kanskje ikke kan regnes inn på lengre sikt. Denne studien gir et bidrag til dette spesifikke forskningsfeltet. Selv om selve konseptet med insourcing med fordel kan videreutvikles, står det tydelig fram at insourcing-tankesettet bør prege både grunnskolen og kulturskolen hvis man skal lykkes. Gjennom utformingen av nasjonale og regionale styringsdokumenter og policydokumenter kan det legges til rette for å utnytte potensialet som ligger i insourcing. Kanskje ligger den beste muligheten for å bevege skolene i denne retningen gjennom å prøve ut nye former for samarbeid, hos rektorene og øvrig skoleledelse i begge skoleslagene.

## Referanser

- Allern, T.-H. (2011). *Er det plass for kunstfag i skolen etter PISA?* Kulturrådet. <https://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-allern-maitekst>
- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2015). Skolen som mulighetenes univers i bygda – eksistensorientert ledelse som drivkraft. Ledelse for læring i mulighetenes skole. I A. B. Emstad & E. Angelo. (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 144–162). Cappelen Damm Akademisk.

- Bal, M. (2002). *Travelling concepts in the humanities: A rough guide*. University of Toronto Press.
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren: Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Musikk i skolen.
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant. Kunnskapsgrunnlag om den kommunale kulturskolen i Norge* (TF-rapport 489). <https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390d069e2/kulturskolesant.pdf>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin Books.
- Borgen, J. S. (2014). Asymmetri mellom det «kunstneriske» og det «pedagogiske» i Den kulturelle skolesekken. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 138–154). Cappelen Damm Akademisk.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. utg.). Sage.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 10. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Deasy, R. J. (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Arts Education Partnership. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466413.pdf>
- Deloitte. (2016). *Guide til outsourcing: En rapport til Finansforbundet*. [https://www.finansforbundet.no/content/uploads/2020/10/Outsourcing-guide\\_Deloitte-1.pdf](https://www.finansforbundet.no/content/uploads/2020/10/Outsourcing-guide_Deloitte-1.pdf)
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Berkley Publishing.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og oppdragelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Dice Consortium. (2010). *Making a world of difference: A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama*. DICE Consortium. <http://www.dramanetwork.eu/file/Education%20Resource%20long.pdf>
- Digitaliseringsdirektoratet. (2017). *Sourcingstrategier*. <https://www.difi.no/fagomrader-og-tjenester/effektivisering/ideer-til-effektivisering/sourcingstrategi>
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning: Et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 4–20. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.489>
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2018). Value-based collaboration between leaders at schools of music and performing arts and leaders at compulsory schools. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 49(2), 107–120. <https://doi.org/10.1080/10632921.2018.1445053>
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2021). Kulturskolens mange samarbeidskonstellasjoner som verdidrevne sammenvevde avhengighetsrelasjoner. I B.-T. Bandlien,

- O. Olaussen, M.- A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (s. 19–47). Cappelen Damm Akademisk.
- Fiske, E. B. & Arts Education Partnership US. (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Arts Education Partnership; President's Committee on the Arts and the Humanities. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf>
- Hirschheim, R. & Lacity, M. (2000). The myths and realities of information technology insourcing. *Communications of the ACM*, 43(2), 99–107. <https://doi.org/10.1145/328236.328112>
- Hoang, T. & Hartner, A. (2014). *Backsourcing – a case study of a middle size manufacturing company taking an outsourced function back in-house* [Masteroppgave, Umeå universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:729812/FULLTEXT01.pdf>
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og Læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet* (NF-rapport 4/2012). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>
- Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (2013). *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Kosnik, T., Wong-Mingji, D. J. & Hoover, K. (2006). Outsourcing vs insourcing in the human resource supply chain: A comparison of five generic models. *Personnel Review*, 35(6), 671–684. <https://doi.org/10.1108/00483480610702728>
- Kulturskolerådet. (u.å.). *Kulturskolen som ressurscenter*. <https://www.kulturskoleradet.no/vi-tilbyr/fremtidens-kulturskole/kulturskolen-som-ressurscenter>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Regjeringen. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen: Overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal.
- Lid, T. V. (2016). Kvalitetsbegrepenes dramaturgi. Fra å beskrive til å foreskrive (scene)kunsten. Refleksiv etyde. I K. O. Eliassen & Ø. Prytz (Red.), *Kvalitetsforståelser: Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur* (s. 120–139). Norsk kulturråd/Fagbokforlaget.

- McLaughlin, D. & Peppard, J. (2006). *It backsourcing: From 'make or buy' to 'bringing it back inhouse'*. ECIS 2006 Proceedings. <https://aisel.aisnet.org/ecis2006/117/>
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Hvordan gjennomføre et prosjekt uten å behandle personopplysninger*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/hvordan-gjennomfore-et-prosjekt-uten-a-behandle-personopplysninger>
- NOU 2002: 10 (2002). *Førsteklasses fra første klasse: Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/?ch=1>
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Sande, H. K. (2017). En skole uten kunst? *Periskop*. <http://www.periskop.no/en-skole-uten-kunst/>
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Sage.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Stentoft, J., Mikkelsen, O. S. & Johnsen, T. E. (2015). Going local: A trend towards insourcing of production? *Supply Chain Forum: An International Journal*, 16(1), 2–13. <https://doi.org/10.1080/16258312.2015.11517363>
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Intervjuet. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17–44). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.

- Tygstrup, F. (2016). Kultur, kvalitet og menneskelig tid. I K. O. Eliassen & Ø. Prytz (Red.), *Kvalitetsforståelser. Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur* (s. 23–35). Norsk kulturråd/Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplaner i fag*. <https://sokeresultat.udir.no/finnlareplan.html>
- Warner, M. E. & Hefetz, A. (2012). Insourcing and outsourcing: The dynamics of privatization among US municipalities 2002–2007. *Journal of the American Planning Association*, 78(3), 313–327. <https://doi.org/10.1080/01944363.2012.715552>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Open University Press.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.

# Kulturskolen: A Collection of 'Artist Teachers' or a Multidisciplinary Community of Practice?

*Anna Sterud Hellandsvik*

Stjørdal kulturskole

**Abstract:** This chapter explores three teachers' descriptions of leadership and management challenges that they have encountered as kulturskole teachers in the context of Norway. The purpose of this study is to illuminate tensions that appear between the teachers' philosophy of work and the kulturskole as an organization, and furthermore the challenges these challenges entail from a management perspective. The research has taken a qualitative approach, with the data material generated through written narratives. Through a narrative analysis, in dialogue with the data material and theory about professionalism and management, the research participants' reflections are examined from a hermeneutic-phenomenological perspective. The discussion extends into reflections on findings related to the teachers' professional identity, which reveal a strong connection to their art form and desire for professional independence, while at the same time a sense that a unifying kulturskole community is lacking. The study shows that the research participants describe commonalities in values and teaching philosophies across the different art forms. These commonalities can, according to the study, create a basis for common goals for the kulturskole as an organization. A central leadership challenge appears to be in creating a community of practice, which may help to balance the teachers' roles as autonomous specialists and the development of a multidisciplinary yet unifying community.

**Keywords:** community of practice, education, kulturskole, leadership, professional identity

Citation of this chapter: Hellandsvik, A. S. (2021). Kulturskolen: A Collection of 'Artist Teachers' or a Multidisciplinary Community of Practice? In B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger [Arts education: Collaboration, quality and tensions]* (Chap. 4, pp. 103–125). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch4>

License: CC-BY 4.0



*Monday starts with the kulturskole<sup>1</sup>'s staff meeting. For an hour we discuss an upcoming concert for the guitar pupils, the need for better ventilation in the visual arts studio, and how to recruit students to study classical instruments. I keep glancing at the clock – I am eager to get to work in the dance studio. The meeting ends, and after small talk with other teachers, I get to the dance studio. I feel at home. Today I have five classes, starting with the 4-year-olds working up to the 18-year-olds at the end of the night. My mind goes back and forth between planning the lessons for the groups and planning the upcoming performance. How will I get four-year-old little Sara to feel safe to let go of my hand today? What about my jazz class, some of the students are struggling with the new choreography, will they be ready in time for the performance? Should I do the costume fittings for the level two ballet class today? I might have ordered the wrong size of green tutus. I run over to the next studio, and ask my dance teacher colleague if she has heard from Lisa's parents about switching from my colleague's class to mine, or did it clash with her football training? I then remember that I promised three of the graduating girls that I would give feedback on their audition solos today. At 3 pm the first students arrive. The kids keep coming and going until I finish at 8 pm. On my way home I run through the classes in my head, making mental notes on how it went. My phone buzzes, reminding me of the meeting with the principal tomorrow morning. I need to prepare some thoughts on how the kulturskole can co-operate with local institutions. Maybe we should work with primary schools? Or maybe the elderly? I drive home, thoughts dancing in my head.*

---

1 The kulturskole in Norway is a location for performing arts education, which spans a wide range of artistic practices, teaching young children to older teenagers. The kulturskole in Norway started as music schools in the 1950's. They later included other arts subjects as dance, visual arts and theatre, and evolved into becoming multidisciplinary art schools. Exactly how and when this change happened is an unexplored part of history (Berge et al., 2019). In 2016, the Norwegian Council for Schools of Music and Performing Arts (Norsk kulturskoleråd) published a new curriculum framework plan for the kulturskole, *Diversity and deeper understanding*, and within this state that the kulturskole should provide both talent development for students at a high artistic level, but also provide a broad arts education for children and youth of any level. The curriculum framework is intended as a management tool and a foundation document for the development of national standards in the kulturskole sector (Norsk kulturskoleråd, 2016).

This narrative is written from my own experience as a kulturskole teacher. Being a teacher in a Norwegian kulturskole means juggling several tasks at once. You must be a specialist in your art subject, with competency teaching beginners to pre-professionals. At the same time, you should have an understanding of being a part of a multidisciplinary school, a community of teachers from several art subjects. You must work autonomously and at the same time be able to co-operate with others. Tending to all of these aspects can lead to challenges, mismatches and gaps. At the same time, a finding noted by multiple researchers is that the kulturskole teacher often has a complex professional identity with a strong connection to their own art subject, but often faces difficulties holding many part-time positions and the need to take on several jobs (Aglen, 2018; Angelo, 2014; Björk et al., 2018; Holmberg, 2010; Jordhus-Lier, 2018). This challenges the opportunity to build the ‘kulturskole teacher identity’ (Aglen, 2018, p. 13).

In this chapter, I, as a researcher and a kulturskole dance teacher, explore some of these challenges and discuss the possibilities of building a more solid, integrated, and holistic kulturskole community. I ask the question: *How do three teachers from one kulturskole describe their professional identity as kulturskole teachers, and how does this integrate in building the kulturskole as a community of practice?*

## **The kulturskole’s building blocks: Teachers and community**

One of the two central themes explored in this research is the kulturskole teacher’s professional identity, and I have sought to explore how teachers from different art subjects describe their identity. Professional identity theory is a widely considered in kulturskole related research (Aglen, 2018; Angelo, 2014; Jordhus-Lier, 2018). Heggen (2008) points out that identity is essential in relation to professions, essentially shaping who you perceive yourself to be and belong with.

Kulturskole teachers in are part of an arts education profession which includes people from diverse fields, involved in the training and knowledge transfer of arts practices. Each art subject has its own diverse

field of expertise and knowledge, and therefore diverse knowledge bases, subject-specific techniques, practices and methods make up who and what an arts educator might be (Angelo, 2014). Although the term 'arts educator' can embrace breadth of practice and experience, titles such as musician, artist, music teacher or dance educator are often perceived as more descriptive of individual arts educators. Though kulturskole teachers are a part of the arts education profession, there is currently no Norwegian education that directly addresses the practice of becoming a kulturskole teacher. There are tertiary programmes educating teachers in dance, visual arts, music, and theater, but not to become kulturskole teachers specifically. It can also be noted that many of these tertiary study programmes combine a pedagogical and performance focus, where students learn to be both performers and teachers. This dual focus extends into the professional life for many arts educators, where combined educational and performing activities are common (Berge et al., 2019).

The term 'artist teacher' is used to describe those who find themselves balancing the professional roles of teacher and artist (Hatfield et al., 2006). With these dual professional roles, the artist teacher not only seeks meaningful feedback on his/her role as a teacher, but also recognition as an artist. This duality could also include a form of internal or external conflict when balancing the two professional roles. Valsdóttir (2019) discusses how artist teachers describe challenges when their roles as teachers leads to a devaluation as artists, especially from members within the arts field. While there are tertiary qualifications in arts education in Norway, there is no formal accreditation required for art educators working in kulturskoles (Angelo, 2014). The field is characterized by many informal rules, traditions and spaces for personal nuances; therefore, leaving space for the 'artist teachers' to shape their own work.

The second central theme in this research connects to ideas of community in the kulturskole. The notion of community connects to the management of the kulturskole and the teachers' descriptions of leadership and management challenges. Previous research about the Nordic kulturskole and leadership shows the complexity of leading a multidisciplinary organization, both in regards of meeting the expectations in the curriculum, the kulturskole's collaborators, the municipality as a school

owner and the society the kulturskole is a part of (Emstad & Angelo, 2018; Jeppsson, 2020; Tillborg, 2017; Waagen, 2015). In this research I explore the possibilities of kulturskole teachers forming a ‘community of practice’ through their shared passion of both executing and educating arts subjects.

Wenger (2011) defines the concept ‘community of practice’ in the following way: “communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (p. 1). A community of practice refers to a social learning partnership between those who are defined as members. Wenger (2011) describes how the community of practice should be based on three elements: the domain, the community and the practice. I question: Could these three elements be defined in the kulturskole, creating a basis for a community of practice that integrates different art subjects, a place for discussion, development and sharing of experience?

## **A methodological approach to explore the experiences of three kulturskole teachers**

This research takes a qualitative approach to explore the research query: *How do three teachers from one kulturskole describe their professional identity as kulturskole teachers, and how does this integrate in building the kulturskole as a community of practice?* To gather empirical material for the study I invited three teachers from the same kulturskole to participate in this research.

The kulturskole chosen for this study can be characterized as medium sized, with approximately 1000 pupils and 25 teachers. A large number of the teachers at this kulturskole have part-time positions at the institution, which is typical for the kulturskole field. The subjects offered at this kulturskole are dance, drama, visual arts and music, with music serving as the largest subject. The kulturskole has most of its activity located in the same physical location – a centre for cultural activity. In addition, some of the kulturskole’s activities are also held at local schools and kindergartens.

The three teachers serving as research participants represent different subject areas within this specific kulturskole: dance, visual arts and

music. The participants are anonymous and referred to as: *the dance teacher*, *the visual arts teacher*, and *the music teacher*. Prior to the study commencing, the research participants were presented with an informed consent form, which communicated the purpose of the study, the themes for the reflection letter they were asked to offer, and how the material they shared would be used in this research. The participants could at any time choose to withdraw from the study.

Data from the three participants was generated through a reflection letter. The participants completed the reflection letter individually. The reflection letter asked questions that considered three themes: their work situation, their professional identity, and their views on autonomy and leadership. Using such an approach, I sought to obtain nuanced descriptions of the participants' thoughts and experiences in line with a phenomenological approach. I then interpreted the participants' answers using theory and my preunderstandings, which can be viewed to be in line with a hermeneutical approach.

In the interpretation process I created meaning between my own theoretical and practical understanding, and the participants' responses in their reflection letters. I sought patterns consistent with my theoretical foundation, while at the same time remaining open to new questions that emerged. As these new directions emerged, I moved between interpreting individual parts of the data and interpretation of the material as a whole, as guided by the framework of a hermeneutic circle (Jacobsen, 2015). Johannessen et al. (2011) describe the hermeneutic circle as a process where interpretation consists of ongoing movement between the material interpreted, the context of interpretation and the researcher's own preconceptions. Based on this, I would describe this study as a phenomenological-hermeneutic approach, in the sense that I consider reality and knowledge as something socially created, negotiated and thus to a certain extent negotiable. I do not approach this research as an essentialist, seeking some 'inner core' of what the participants describe. Instead, I am focused on how the participants construct and articulate their experiences and perspectives.

The reflections from the three participants were analysed using a narrative multi-step approach. The first step involved reading the participants' responses and identifying key words and concepts to try to capture the

essence of what was being described. The resulting key concepts included: professional affiliation, competence, autonomy, and community. In continuation, I linked the participants' responses to themes and configured narratives based on these themes, guided by the key concepts. Based on these narratives, I have drawn out themes to discuss within this chapter.

It is important to note that my background as a kulturskole teacher has informed this study, with the direction of the research being influenced by my own pre-existing beliefs, knowledge, and expectations. The theoretical foundation of the study therefore sits between empirical and theoretical, and with this has an abductive, reflexive approach.

I have taken a reflexive approach to research design, recognizing my roles as both a researcher and kulturskole teacher, and how I may have influenced all aspects of data generation and interpretation. Alvesson and Sköldbberg (2008) point out that in reflexive research, the researcher must consider how they work with the data, and how their own frame of reference and preconception might open up insights while at the same time potentially overshadowing other findings.

In my view, research on the kulturskole field should be guided by an in-depth knowledge of the unique nature of the kulturskole. I believe that my knowledge of the kulturskole's structures, culture, language and history is an asset in this type of research, while the reflexive methodology helps to acknowledge the related. It has been important to be conscious of the challenges my position might bring, in the sense that I have a personal connection to the research context. Although my personal background as a kulturskole teacher has been beneficial for gaining an in-depth knowledge on this topic, it can also be viewed as a limitation to the study. It is also significant to note a further limitation where this research only focuses on one specific kulturskole. This means the findings in this research might not be transferable to all the Norwegian kulturskoles – especially given how kulturskoles can vary in size, scope and organization.

## **The stories of three kulturskole teachers**

The following sections of this chapter shares three narratives from the three teachers' written reflections. First the dance teacher's narrative is

offered. This is then followed by the narrative from the visual arts teacher. Lastly, the narrative from the music teacher is presented.

## The dance teacher

The dance teacher describes how a ‘good’ kulturskole teacher creates inquisitive, critical-thinking and exploratory students who work well alone and in collaboration with others, and provides the tools needed to develop in their subject. The dance teacher said, “My main task is to provide meaningful education for children and young people”.

‘Dance educator’, ‘dance artist’ and ‘team player’ are terms the dance teacher used to describe herself. She noted:

Before the day starts, several hours have already been spent in the dance studio to prepare and plan the day’s teaching. It is important for me to give the students a solid introduction to the subject through a comprehensive and well thought out teaching programme.

The dance teacher talked about how during one week she teaches over 200 students, in different dance genres, age groups, levels of skill and motivations to participate. She shared: “The fast shifts and big contrasts require a lot of effort as an educator. When I say goodbye to the 16-year-olds after their jazz class, the 3-year-olds are ready and excited at the door”.

The dance teacher went on to explain: “I feel that I am academically strong in my field and with experience gained good competence in what students should learn at different times based on age, level and genre”. The dance teacher describes how the teaching work she engages with is largely autonomous, but that she collaborates a lot with a dance teacher colleague in the same kulturskole. She notes: “Fortunately, we are two dance teachers in this kulturskole. This collaboration is very valuable, both in terms of professional discussion and exchange, but also for job satisfaction. Having someone to play ball with I think makes everyone better”.

The dance teacher shared how she would like the principal to be involved in educational work, for them to acquire an understanding of the subject. She said:

The principal does not need (and perhaps should not either) take part in taking decisions about the educational work, as it is the teachers who have the main competence here, but I think the principal should be included to develop a good knowledge of what is going on in the dance studio.

She points out how kulturskole subjects are largely different, and that it can be a challenge for the principal to have a sufficient knowledge of everyone. The dance teacher notes: “Kulturskole principals have an important task in representing the different subjects with equal value”. The dance teacher describes how the kulturskole should be a multidisciplinary community with a common mission, and with a framework plan as a common management document. The dance teacher said: “It is important that the principal takes good care of the teachers and is aware of the workload required by us in various subjects.”

## The visual arts teacher

‘Educator’, ‘artist’, ‘art coordinator’ and ‘art coach’ are all terms the visual arts teacher used to describe herself. The visual arts teacher explained how she is keen to have a good dialogue with her students, saying: “In order to strengthen the students’ skills, connection and safety must be in place [...] High academic competence, didactic and methodical variety are important aspects in my work”.

When describing her subject, the visual arts teacher makes it clear that her connection to the subject is of great value to her. She describes how in a kulturskole context, visual arts are a small subject, and she yearns for increased understanding of visual arts and equality between all subjects in the kulturskole. The visual arts teacher has an important connection to a community with visual arts teachers from other schools through online sharing. Although several visual arts teachers are employed at this one kulturskole, collaboration and common meeting places are difficult due to them being employed in small positions and therefore having several workplaces during the week. The visual arts teacher said: “Meeting with other colleagues in the kulturskole is more just a benefit for the psychosocial environment”, when responding to questions about their community connection.



The visual arts teacher reflected on the question of what makes a ‘good’ kulturskole teacher, and expressed qualities of curiosity, the ability to listen, being adaptable and willing to learn. She said: “As a kulturskole teacher we do not have the pressure of giving our students grades or having to measure their abilities, like in elementary school. We can direct our teaching per the needs and development of the students”. On questions about describing her teaching she expressed that: “I often let the students take part in shaping the teaching, by letting them come up with wishes”.

The visual arts teacher says that there is limited disciplinary breadth in the kulturskole’s administration, where all administrators have backgrounds from music education. Her opinion is that the administration does not have full knowledge of and insight to the different art subjects. She says this might be problematic. The visual arts teacher shared a wish to be autonomous in designing content for her teaching, but elaborated that finances and available resources govern how the classes can be designed, explaining: “So much more could be done, but unfortunately we do not have sufficient time and finances available”.

## The music teacher

According to the music teacher: “The kulturskole teacher should, with his professional competence, develop awareness, understanding and skills in his students, in a broader cultural perspective than only technical skills in an aesthetic subject”. He goes on to explain that “A good kulturskole teacher gives a lot of himself in his work, but never needs to assert himself professionally or personally in meeting with the students”. The music teacher explains how he emphasizes being professionally strong and confident in his own skills, both as an educator and as a practitioner, noting: “The great kulturskole teacher is a role model who shares from his own competence, experience and personality without losing focus on the fact that it is the student’s learning and development that is central”. The music teacher describes himself as ‘committed’, ‘musician’, ‘creative’, ‘tired teacher, and ‘social’. He says, “I have a great interest in my art subject and am keen to convey this to my students”.

During his week, the music teacher meets students of different ages and skill levels and teaches students individually and in small or large groups. He experiences several changes in teaching premises, saying, “the rapid shifts and large variations are challenging”. He is concerned about creating good meetings with the students, both related to the art subject itself, but also connecting to the student’s personality, sharing that “it can sometimes be tiring to always be the one who must drive the content of these meetings”.

The music teacher sees it as a strength that this kulturskole has several teachers in the same subject. Though he points out the potential to utilize this better by taking advantage of the individual teacher’s specific competence and coordinating this in a subject curriculum. He describes parts of the kulturskole organization as an important community for him, both for professional development, but also for valuable social relations with colleagues. He works closely with several colleagues during his work week and finds this a good change to individual work.

The music teacher reflects on the principal’s role in the kulturskole, saying:

The principal’s job has many aspects to relate to, this can lead to the follow-up of us teachers being sporadic and thus a little superficial. I want the principal to be a clear leader of the kulturskole, who can clarify questions, challenges and situations we may encounter with many teachers, students, parents and other actors.

The music teacher describes his work as largely autonomous and points out challenges within this: “I find it challenging to create quality teaching arrangements over a long period and could have benefited from more guidelines on didactic and methodological choices in the teaching”. The music teacher wants the principal, in collaboration with the teachers, to develop a clear vision and content for the kulturskole as one collective unit, which in turn could help set guidelines and frameworks for the teachers’ autonomous work. He said: “Having said that, I think that the principal’s more direct involvement must be in proportion to the principal’s level of knowledge about the topic or subject in question”.

## Analyzing and discussing ideas of identity and community

In the following sections I identify key discoveries in the empirical material drawn from the analysis of the written reflections offered by the three teachers. The discoveries are identified under two themes: Discoveries related to the kulturskole teachers' professional identity; and discoveries related to the kulturskole as a community of practice.

I then offer a discussion exploring the friction between the teachers' professional identity as artist teachers, with a strong connection to their art subjects, confidence in their competence and an expectation of autonomy, and at the same time a desire for a unified kulturskole community. Through the discoveries from the participants' experiences, I discuss how it may be possible to create a balance so that the kulturskole becomes a unified multidisciplinary organization, which both safeguards the teachers as autonomous subject specialists and provides the opportunity to participate in a comprehensive, educational community.

### Discoveries related to the kulturskole teachers' professional identity

This research reveals that the three kulturskole teachers describe a professional identity emphasizing a strong connection to their artform. Their education and way into the profession seems to have had an impact on the formation of their professional identity and they refer to themselves using terms such as 'dancer', 'artist' and 'musician', in addition to 'dance educator', 'art teacher' and 'music teacher', often combining dual roles.

All three kulturskole teachers emphasized their professional competence and the explicit knowledge that underlies their professional practice. In the context of being confident in their own competence, all three teachers describe an expectation of being autonomous in their work. When asked if they want the principal to be involved in the design of teaching programmes, all three teachers responded that they did not want a high degree of direct involvement from the principal. It is suggested that the principal could be included in forming guidelines for the

pedagogical work, but that the teachers should maintain their autonomy in shaping and delivering this based on their specialist competence. The teachers regard the principal responsible for the kulturskole on a more administrative level.

The teachers cite subject-specific challenges in their work life related to issues such as available resources for the visual arts teacher, or rapid shifts between teaching locations, genres and the students' level and age for the dance teacher and music teacher. Even though the teachers seem most concerned about the specifics relating to their subject, they also describe aspects that can be seen as 'universal' for all subjects at the kulturskole. They emphasize being committed to taking care of their students in the best possible way, both academically and socially. They describe values that should be safeguarded through arts education in the kulturskole, where students should be given tools to develop their curiosity and exploration in the subject. Within this it seems that the teachers have a desire to educate the 'whole person'. These discoveries show that the teachers' professional identities are connected to their specific art subject, both as artists and teachers, but are also connected to being an arts educator more generally. These aspects could help to build the professional identity as 'kulturskole teachers' without being subject specific.

## Discoveries related to the kulturskole as a community of practice

Discoveries related to the theme of the kulturskole as a community of practice show that this is described in different ways by the three teachers. They all describe a need for a stronger kulturskole community that connects the teachers together across subjects. Their most important collegial community is mentioned to be other teachers in their specific art subjects. The kulturskole community is described as almost 'random', based on which colleagues one might happen to meet during any given day. The teachers expressed a desire for a more distinct kulturskole community, and a common educational foundation with inclusion criteria across disciplines – a community where colleagues meet not just for social benefits, but also for learning and sharing.

The kulturskole teachers seem to enjoy the great degree of self-management in their work, but also describe challenges with this. They express a desire for clearer guidelines, which could strengthen the opportunities for collegial cooperation, community feeling and ensuring that the teachers' expertise is utilized in the best possible way. The responses show that the three teachers seem to agree on a desired process where the principal, in collaboration with the rest of the faculty, articulates a common vision for the kulturskole that would create direction and goals for the entire school based on the total competence that the kulturskole holds.

Historically, kulturskoles were predominantly music schools (Berge et al., 2019), and in this particular kulturskole where the research is situated, music is the largest subject. A discovery made during the research is how the two informants from dance and visual arts cite the balance between the school's different arts subjects as a central challenge for the kulturskole as a multidisciplinary community. The visual arts teacher and the dance teacher describe being concerned about balancing the different art subjects' position in the kulturskole and find it problematic that the entire kulturskole's administration has a music background.

## The kulturskole teacher: An autonomous subject specialist

This research shows that the three kulturskole teachers have strong connections to their professional identity as artist teachers within their arts subjects. At the same time, it is clear that there is a gap between this dual identity and the role they have as teachers in a multidisciplinary school. In the following sections I discuss aspects that can be part of what builds a common kulturskole teacher identity to establish a base for a kulturskole community where all teachers may fully participate.

A key finding to emerge from the three teachers' experience is that they emphasize their professional competence. This can be seen to be similar across the various arts subjects that the three teachers represent, and therefore could be seen as a unifying focus for the teachers. This particular specialist competency is central in the kulturskole teachers' opinions about autonomy and is in line with professional theory (Molander

& Smeby, 2013) and discussions of artist-teacher identity (Hatfield et al., 2006). Based on this explicit expertise, the kulturskole teachers seemed to have a desire to be autonomous in their work and have a sense of artistic freedom without direct involvement of the principal of the kulturskole. The research participants describe that the principal sets a general framework for the teachers' work, but that the teachers themselves plan and organize large parts of their workday. This notion resonates with findings in existing research pertaining to artist teacher theory, where the management of the school has more of a general responsibility to determine the teachers' duties within the school, without interfering with what goes on in the classroom (Hatfield et al., 2006).

At the same time as the teachers express their expectation of autonomy, they appear to share a desire for clearer pedagogical guidelines, based on the *teacher* aspect of the dual roles they hold as artist teachers. In the reflection letter shared by the music teacher he talks about the challenges of making long-term teaching plans, and a desire for guidelines for pedagogical choices. This involves leadership of the kulturskole, where the principal as a leader could work to balance between complete autonomy for the teachers on one hand, and a desire for clearer guidelines on the other. Again, this might be related to the reoccurring dilemma between autonomy and community, where overall pedagogical guidelines could be part of what builds the community of a school. In a community of practice context, Wenger (2010) suggests a process to illuminate the domain of collective competence in the community, which then works as a connecting factor in the practice of all members, even though they might be working autonomously on different tasks.

Although the teachers' descriptions of the kulturskole teacher profession seems to be primarily related to their art subject, there are several other aspects that could be seen to be valid across subjects for creating a basis for a kulturskole teacher's identity. The dance teacher described the importance of dance education in such a way that it could be considered across all arts subjects. She said: "A good kulturskole-teacher creates inquisitive, critical-thinking and exploratory students who work well individually and in collaboration, and provide the tools needed for students to develop in their subject". All three participants mentioned

values that they viewed could be shared across subjects. The visual arts teacher talked about the value of *seeing* the students. The music teacher talked about creating valuable meetings and relations with the students. The teachers' professional identity that initially and most visibly relates to their art subjects seems to contain pedagogical values that could be perceived as common and transferable across the diverse arts practices. From the participants' narratives it seems that these common values have not yet been clearly defined within the kulturskole. By allowing common pedagogical values to be made visible, highlighted and refined, there is the potential to create common content or crossovers between practices that could anchor a 'we' feeling for kulturskole teachers in a multidisciplinary kulturskole. In turn, this might provide room for autonomy *and* a sense of being part of a developed community of practice.

## A need for a unifying kulturskole community

According to Wenger (2018) a community of practice should be based on three elements: the domain, the community, and the practice. With Wenger's view in mind, I ask: Can these elements be defined in the kulturskole? First, there needs to be defined a domain to base the community of practice. The kulturskole as an organization could be viewed as the 'domain'. The teachers are all part of the kulturskole regardless of their subject, position percentage, or location for their actual teaching. Therefore, it could be understood that the kulturskole could be what ties the teachers together in the same network – the domain for the community of practice. Next, a community needs to be identified in the domain, with a common interest for all members to engage with. In order for this to be a genuine community, and not just a group of people who share a job title or place of work, there needs to be some sort of interaction and joint learning between the members of the community. The findings from the three participants experiences highlight how they mention the kulturskole as a community, but indirectly note that this community is hazily defined and operating at random. The visual arts teacher describes feeling lonely at work, wanting a stronger kulturskole community to connect to. Both the music teacher and the dance teacher describe a community

based on the relationship with teachers from solely the same subject. The teachers mention no form of collective interaction between all the kulturskole teachers, or opportunities for sharing and learning from each other's practice. The teachers state that they are confident in their own competence, but in some way they all mention a longing for a stronger community to connect to for professional development. When discussing the idea of a community of practice, the element of community seems to be where the kulturskole needs to develop a strategy, particularly around how to formalize the actual sharing, learning and interaction between teachers, to come forward as a *community* of practice, and not just a domain of practice. This aspect links professional identity together with community, where the teacher's identity determines whether they perceive themselves as a participant of the community, and how they express their competence within the community (Farnsworth et al., 2016).

All three teachers sought to maintain a high degree of self-management in their work. Here is a possible contradiction between self and community, leading me to ask: Can one have both individual, subject-specific autonomy and a community of practice at the same time? I think such a superstructure, with both aspects coexisting, can happen by giving the community a professional education that everyone sees the benefit and have ownership in. Thus, the organization of a kulturskole could be a further developed as a community, and not just an organization focused on coming together for the social aspects of engaging with others. It is important to note that a community of practice differentiates from a group, network or team by highlighting the learning and development process, not being driven solely by a task, project or a social structure (Wenger, 2010).

Such concerns offered by the three teachers show the importance of having a broad arts competency in the management of the kulturskole, in order to manage and understand teachers from all arts disciplines. For artist teachers with a strong professional identity, the management's limited of knowledge about the range of arts subjects might lead to them having negative perception of their managers, based on the lack of recognition they feel (Hatfield et al., 2006). Encompassing a broad arts competence could be taken care of either by the management possessing it



themselves through the composition of a multi-disciplinary management group, or perhaps by adding processes where the special competencies that the teachers possess are utilized within the management process.

The informants' statements can be read as arguing for a unified balance between structuring the content of the subjects and the teaching, and the teachers' room for autonomy or self-management. I would argue that precisely this type of development work should be led by the principal and done through a synthesis of subjects, pedagogical principles, organizational and financial resources, internal priorities, political guidelines and possible opportunities for collaboration with other stakeholders. Of course, it would be crucial that all teachers within a kulturskole participate in this process to secure the foundational values contained in the teachers' professional identity and the core values that should be the kulturskole's common understanding. This is described by the music teacher as: "The academic plans must be developed in collaboration with the teachers so that both parties take ownership of the educational and didactic choices made".

By shaping and clarifying the kulturskole's values, vision and content and anchoring this in educational guidelines, there is the potential to foster a multidisciplinary community of practice that all kulturskole teachers feel connected to. Such a process may give teachers opportunities to make visible and anchor their subject area in a common foundation of values. Wenger (2010) refers to such a process as a 'realignment' between the community's regime of competence and the members' experiences of practice, with the means to secure the members' identification to the community. It can also be beneficial in an artist teacher context to create links between management and teacher competence (Hatfield et al., 2006).

## So, how do you become a kulturskole teacher?

A discovery in the responses from the kulturskole teachers involved in this study is how education seems to have an impact on the way the teachers describe their professional identity and their connection to being an 'artist teacher'. The teachers describe a strong connection to their art

and are self-employed artists in addition to being teachers. They all have an education with both performance and education foci, which seems to serve a big part of building their artist teacher identity. Simultaneously, this particular kulturskole also has teachers with an education that is solely educational, educating for example music *teachers* and not focusing on developing the students as professional artists. An interesting question to explore could be how these differences might lead to mismatches between the kulturskole teacher's professional identities, and if this can challenge the kulturskole community?

The tertiary education programmes for arts educators have different profiles and a wide variety of content. Several of the institutions that educate arts educators in Norway also have a performance focus. As mentioned in the opening of the chapter, there is no Norwegian education that directly addresses becoming a kulturskole teacher. The title of 'kulturskole teacher' therefore only becomes a profession because you 'by chance' are hired to teach in the kulturskole context. This is in line with findings made in previous research on the profession. For example, Jordhus-Lier (2018) who worked with 16 music teachers in the kulturskole and discovered that only one primarily identified with the title of 'kulturskole teacher'. Based on such findings it could be argued that the profession of being a kulturskole teacher should be an integrated aspect in education, where the theme 'being a kulturskole teacher' becomes part of all education qualifying for the profession. Hopefully this could help offer a more solid grounding to the profession, including both those who identify as artist teachers and teachers. Together this might give kulturskole teachers a common point of reference into the profession, without necessarily being subject specific, and in turn this could serve as an important tool to build a strong community of practice in the kulturskole.

## Closing considerations

This chapter has revealed that the kulturskole as a community of practice is undefined, where the teachers find themselves in an interface between a strong connection to their subject competence and thus an expectation of autonomy, and a need for a unifying community. The teachers want

their independence, but not loneliness. This discovery relates both to the professional identity of the kulturskole teachers, the kulturskole organization, and the mandate of kulturskoles. Thus, there seems to be a need for a process that sets out what the domain of the community can be built on, where the principal has overall responsibility for taking care of the kulturskole, but the teachers take care of the subject-specific aspects. I suggest that there is a need to form a visible superstructure between the arts that creates a community around being employed in a kulturskole, a community of practice that both holds teachers' subject-specific expertise and gives autonomy, while having a common educational value foundation, and a more unified kulturskole, which agrees on its intentions and direction. This will not only have organizational ramifications but could also shape social and political perspectives of the role kulturskoles have in Norway. If municipalities as kulturskole 'owners' are to allocate further resources to kulturskoles, it is important that those with municipal political decision-making authority also see the importance of having well-functioning kulturskoles with a wide range of services. The discoveries made in this research show that the teachers in kulturskoles should not work in a vacuum without contact with colleagues, and kulturskoles must also connect with the local communities and contexts they seek to serve.

In the process of this project, I became acquainted with previous research in the field and became aware that much of the prior research focused on music, or music education. In turn, this research has relied heavily on this body of scholarship that has a music emphasis. Although much of the research is transferable to other arts subjects in the kulturskole, the differences and similarities of arts subjects, that make the kulturskole field so complex, must be acknowledged. In a leadership context I see it is crucial for management of the kulturskole to be aware of this uniqueness and take into account the factors that make the organization special.

Throughout this chapter I have sought to show how the kulturskole as a concept is unique in its form. It is not a general school system, it is not nonformal education, nor is it a private arts education context. The kulturskole can be seen a hybrid of all these, and this uniqueness creates unique challenges and exciting potential. In light of this research, I believe

that the multidisciplinary community of the kulturskole, and within this the professional identity of kulturskole teachers, can be made more visible, developed, and integrated. I close this chapter with a reflection that I had as a kulturskole teacher:

*I lay out my plans for the following week of teaching. One of the music teachers shared a creative co-operation exercise for young students with me, and I plan on using it in ballet class tomorrow. Wednesday is a meeting with a team of teachers from all disciplines, to plan a performance with some of higher-level students aiming for professional careers as artists. I am choreographing a modern piece for my groups of graduating dancers, accompanied by live music from a few of the music teachers' students – something different from our usual Spotify playlist. Next week, I'll have some time in the staff meeting to tell the other teachers about how I managed to build the confidence of a teenager who struggled with her self-esteem and motivation by giving her some simple tools. I am certain the other teachers have students with the same problems – I feel eager to share my experience. This reminds me that as kulturskole teachers we are not just teaching students how point their feet or hold a steady rhythm, we are educating them to explore their minds, their creativity, to socially interact and express themselves with emotional intelligence. I get ready for the upcoming week with feeling proud – proud to be part of the kulturskole and proud of our contribution to the children in our community.*

## Acknowledgements

I wish to sincerely thank professor Rose Martin for her great contribution as a mentor in the work with this chapter. I would also like to acknowledge the three kulturskole teachers who contributed to the research, thank you for sharing your thoughts and insights.

## References

- Aglen, G. S. (2018). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket – fenomener i endring. En intervjuundersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelse av kulturskolefeltet. *Nordic Journal of Art and Research*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.7577/information.v7i1.2828>

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. [Interpretation and reflection: Philosophy and qualitative method.]* Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2014). Kunstner eller lærer? Et illustrerende profesjonsdilemma i det musikk- og kunstpedagogiske landskapet [Artist or teacher? An illustrating professional dilemma in music and arts education]. In E. Angelo & S. Kalsnes (Eds.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning [Artist or teacher? Professional dilemmas in music and arts education]* (pp. 21–41). Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant. Kunnskapsgrunnlag om den kommunale kulturskolen i Norge [Culture + school = true. Knowledge foundation about the municipal school of culture and art in Norway]* (Report). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-kulturskolen/>
- Björk, C. T., Heimonen, M., Holst, F., Jordhus-Lier, A., Rønningen, A. & Laes, T. (2018). Music education policy in schools of music and performing arts in four Nordic countries: The potential of multi-actor processes. *Finnish Journal of Music Education*.
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2018). Value-based collaboration between leaders at schools of music and performing arts and leaders at compulsory schools. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 49(2), 107–120. <https://doi.org/10.1080/10632921.2018.1445053>
- Farnsworth, V., Kleanthous, I. & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139–160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>
- Hatfield, C. H., Montana, V. & Deffenbaugh, C. (2006). Artist/art educator: Making sense of identity issues. *Art Education*, 59(3), 42–47. <https://doi.org/10.1080/00043125.2006.11651594>
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet [Profession and identity.]. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier [Profession studies]* (pp. 321–332). Universitetsforlaget.
- Holmberg, K. (2010). *Musik och kulturskolan i senmoderniteten: Reservat eller marknad? [Music and municipal culture and art school in late modernity: Reservation or market?]* [Doctoral dissertation, Malmö Academy of Music]. <https://www.lunduniversity.lu.se/lup/publication/59e988cb-3252-45bd-a936-08fie8b6b0c9>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode [How to make research? Introduction to social science method]* (3rd ed.). Cappelen Damm Akademisk.

- Jeppson, C. (2020). "Rörlig och stabil, bred och spetsig". *Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan* ["Movable and stable, wide and pointed". *Cultural reproduction and strategies for broader participation in Swedish culture and art school*] [Doctoral dissertation, University of Gothenburg]. GUPEA. <http://hdl.handle.net/2077/63291>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* [Introduction to social science method] (4th ed.). Abstrakt Forlag.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Doctoral thesis, NMH Publications]. <http://hdl.handle.net/11250/2480686>
- Molander, A. & Smeby, J. (2013). Innledning [Introduction]. In A. Molander & J. Smeby (Eds.), *Profesjonsstudier II* [Profession studies] (pp. 9–13). Universitetsforlaget.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* [Framework for the municipal culture and art school: Diversity and specialization]. <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Tillborg, A. D. (2017). Tension fields between discourses: Sweden's art and music schools as constituted within and through their leaders' discursive practice. *Finnish Journal of Music Education*, 20, 59–76.
- Valsdóttir, K. (2019). *Learning journeys to become arts educator. A practice-led biographical study* [Doctoral thesis, University of Iceland]. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/1335>
- Waagen, W. (2015). Kulturskolens samfunnsoppdrag som ledelsesutfordring. Et styrket samarbeid mellom kulturskole og grunnskole [The kulturskole's social mission as management challenge. A strengthened collaboration between kulturskole and grunnskole]. In A. B. Emstad & E. Angelo (Eds.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* [Leadership for learning in the school of opportunity. School management in the intersection between general education and talent development] (pp. 191–210). Cappelen Damm Akademisk.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179–197). Springer.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf>



## KAPITTEL 5

# Utdanningskulturelt mangfold i et rullerende musikkundervisningstilbud

*Bjørn-Terje Bandlien*

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** This chapter examines, from a design theoretical perspective, the different kinds of educational culture students became part of during a municipal collaborative project where municipal music and art school teachers and primary school teachers collaborated on the total music education program of a primary school throughout a school year. Data material is generated through participatory observation in an ethnographic way, with observations in different parts of the school's music teaching, and analyzed through the research question: What kinds of institutional patterns, potential resources, representations and recognition cultures can be observed at the different stations of the rolling music teaching program? Through analysis and discussion, the chapter contributes to a broad perspective on collaboration between municipal music and art school and primary school, which involves embracing a broader subject-specific and pedagogical diversity.

**Keywords:** collaboration, educational culture, music pedagogical diversity, music teaching practice

Utgangspunktet for dette kapitlet er et større kommunalt samarbeidsprosjekt i en stor norsk by, hvor kulturskolen kommer inn i flere grunnskoler for å bidra i undervisningen i kunstfagene. Kapitlet føyer seg inn i en forskningstradisjon som tar opp samarbeid mellom kulturskole og

Sitering av dette kapitlet: Bandlien, B.-T. (2021). Utdanningskulturelt mangfold i et rullerende musikkundervisningstilbud. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 5, s. 127–151). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch5>  
Lisens: CC-BY 4.0



grunnskole (Angelo & Emstad, 2017; Brøske, 2017; Westby, 2017). Slike samarbeid mellom kulturskole og grunnskole er særlig aktualisert de senere åra, blant annet gjennom regjeringas såkalte «PE-strategi» (Kunnskapsdepartementet, 2019) og kunnskapsgrunnlaget om kulturskolen (Berge et al., 2019). Hensikten med forskningsprosjektet er å bidra til mer kunnskap om hva slike samarbeid kan medføre i praksis for elevenes læringsarbeid.

I det omtalte kommunale prosjektet finnes mange eksempler på at samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole ble gjennomført ved at elevene rullerte mellom poster med ulike faglige profiler. Forskningsprosjektets hensikt møtes gjennom undersøkelse av hva slags ulike musikkfaglige utdanningskulturer grunnskoleelevene var del av underveis i det rullerende undervisningstilbudet hvor kulturskolelærere samarbeidet med grunnskolelærere om å skape det totale musikkundervisningstilbudet innenfor en grunnskoles rammer gjennom ett år. Ut fra dette søker kapitlet å gi et kunnskapsbidrag om hva slags betydning kulturskole-grunnskole-samarbeid om musikkundervisning kan ha i praksis. Dette kapitlets bruk av begrepet *utdanningskultur* støtter seg, i tråd med prosjektets metodologi, på en etnografisk forståelse hvor en kultur konstitueres av de handlinger, atferdsmønstre, ideer, redskaper og kunnskaper som finnes, produseres og uttrykkes i feltet (Fetterman, 2010; Hammersley & Atkinson, 2007), og relaterer en slik kulturforståelse til den aktuelle utdanningskonteksten. Forskning relatert til utdanningskultur har gjerne vært rettet mot lærernes kunnskaper, kunnskapskulturer og diskursene bak disse (Krüger, 1999, 2000; Nerland, 2007). I dette kapitlet legger jeg imidlertid vekt på konkret klasseromspraksis hvor elevene så vel som lærerne er delaktige. Lærernes profesjonsforståelser og kunnskapsbakgrunner er klart relevante, men kan ikke alene konstituere kulturen i det enkelte klasserommet, og kan da heller ikke alene beskrive hva slags kultur og læringsforhold elevene blir del av. Derfor inntar jeg et designteoretisk ståsted (Selander, 2017). Dette innebærer å trekke inn eleven som likeverdig part i den kulturkonstituerende aktiviteten. På denne måten kan elevenes kulturelle deltakelse bli anerkjent og studert, og ikke bare bli behandlet som et biprodukt av lærernes profesjonsforståelser. Kapitlet søker dermed å undersøke hva slags handlinger og

forståelser som kommer til uttrykk og bidrar til kulturell mening i de studerte læringsaktivitetene i ulike musikkrom på en barneskole. Ut fra et designteoretisk perspektiv er det som «kommer til uttrykk» det som materialiseres i form av kommunikasjon i en rekke ulike materielt og sosialt konstruerte tegnsystemer.

Designteori er enda nokså sparsomt brukt som linseverk i musikkpedagogisk forskning. Kempe og West (2010) beskriver, ut fra et designteoretisk perspektiv, musikkundervisningen som en «rik kommunikatív väv av ulike semiotiska resurser som musikk, tal, noter, gester och ögonkast» (s. 67), og er opptatt av hvordan hierarkiske forhold mellom lærer og elev innvirker på kunnskapsproduksjonen. Bandlien (2019) utviklet et kritisk designteoretisk perspektiv for å undersøke hva slags kunnskap som ble produsert under læringsaktivitet hvor elever komponerte med iPad. Ut fra en etnografisk studie fant Bandlien blant annet at klingende musikk forstått som et kompleks av multimodal tegnskaping, fordrer et tilsvarende kompleks av ulike former for musikalske kunnskaper.

Koblingen mellom etnografi og designteori (Bandlien, 2019) benyttes også i denne studien, som bygger på en etnografisk undersøkelse av et samarbeidsprosjekt hvor kulturskolelærere bidro i grunnskolenes musikkundervisning. Gjennom skoleåret skulle samtlige elever innto fem ulike stasjoner: hiphop, band, komponering, dans og kor. Kor-stasjonen som elevene skulle innto tre ganger i løpet av året fungerte som et organisatorisk oppsamlingsheat hvor flere elevgrupper ble slått sammen til store grupper. Dette muliggjorde mindre grupper på de andre stasjonene. På de forskjellige stasjonene møtte elevene ulike lærere, ulike læringsressurser og ulike forventninger og oppgaver, og de produserte og kommuniserte forskjelligartede representasjoner av kunnskap.

## Designteori som teoretisk rammeverk

Designteori (Selander, 2017) er en læringsteori og en didaktisk teori som anerkjenner at kunnskap i seg selv ikke kan iakttas, men at kunnskap og læring kan observeres i form av representasjoner av transformerte semiotiske resurser innenfor et mangfold av tegnsystemer. Som didaktisk teori framhever designteorien *distribusjon* av potensielle resurser, og

et antihierarkisk forhold mellom lærer og elev. Ut fra et designteoretisk perspektiv kan musikk betraktes som kompleks multimodal tegnskaping (Bandlien, 2019).

Undersøkelse av de ulike stasjonenes utdanningskulturer ut fra et designteoretisk perspektiv, gjøres her ved å analysere datamaterialet ut fra de designteoretiske begrepene *institusjonelle mønster*, *potensielle ressurser*, *kunnskapsrepresentasjoner* og *anerkjennelseskulturer* (Selander, 2017). Ut fra dette formuleres det konkrete forskningsspørsmålet: Hva slags institusjonelle mønster, potensielle ressurser, kunnskapsrepresentasjoner og anerkjennelseskulturer kan observeres ved de ulike stasjonene i det rullerende undervisningstilbudet?

*Institusjonelle mønster* skal i denne sammenhengen ikke forstås som avgrenset av en fysisk definert institusjon, som for eksempel en skole eller et sykehus, men betegner forutsetningene av normer, regler, overenskomster, vaner og forventninger som legger føringer for læringsprosessene i den utdanningskulturen som studeres. Begrepet har noen likhetstrekk med begrepet rammefaktorer, men legger sterkere vekt på regler og overenskomster som danner rammer av gitte forventninger og vaner for læringsaktivitetene. Krügers (1999) diskursbegrep er et annet beslektet begrep: «'Diskurs' kan sammenlignes med en *tekst* som holdes sammen av et sett av 'innforståtte' regler og standarder og tenkemåter» (s. 219). På denne måten har Krügers diskursbegrep en bredde som omfatter nær sagt alle sider ved en gitt undervisningssammenheng, samtidig som det kan virke å være begrenset ved å fokusere nokså ensidig på læreren og lærerens forståelser: «Diskurser [...] *konstruerer* undervisningens 'objekter' for lærerens 'blikk': hva er 'læring', 'progresjon/faglig utvikling', 'disiplin og orden', 'autoritet og autoritetsplassering', 'kunnskap i faget' og 'kontroll' av slik kunnskap, 'musikalitet/talent' [...] osv.» (Krüger, 1999, s. 221). Institusjonelle mønster, som designteoretisk begrep, nøyer seg derimot med å beskrive overenskomstene som innrammende forutsetninger for den sentrale aktiviteten, nemlig elevenes kunnskapsproduksjon som finner sted gjennom transformasjon og re-presentasjon av potensielle ressurser (Selander, 2017). De institusjonelle mønstrene som studeres i dette kapitlet gjelder hovedsakelig hva slags roller de ulike aktørene har og forventes å ha, og hva slags fysiske omgivelser og organiseringsstrategier som omgir undervisningen.

*Potensielle ressurser* er alle de semiotiske ressursene elevene har til rådighet for å skape og kommunisere egne forståelser. De semiotiske ressursene som benyttes har avgjørende betydning for hva slags kulturelt innhold som (kan) kommuniseres. I designteoretisk forstand er det vesentlig å forstå at ressursene kan være innenfor alle ulike former for tegnsystem, og at de også kan kombineres multimodalt. Dette innebærer auditive og visuelle uttrykk, så vel som uttrykk av taktil, spatial og temporal art, eksempelvis melodi, lyd, rytmer, instrumenter, noter, bevegelser, gester, teknologiske artefakter, kropp og stemme. Preferanser for, eller diskriminering av, uttrykksformer er, i designteoretisk forstand, helt sentralt for å kunne forstå kulturen det er snakk om. Ut fra designteori er ressursene semiotiske ettersom de benyttes til tegnskaping, og de er potensielle ved at deres formbarhet, re-formbarhet og tolkbarhet vektlegges.

*Representasjonene* er de kommuniserte uttrykkene av kunnskap som finnes. Representasjonene er transformerte «versjoner» – re-presentasjoner – av de potensielle ressursene. Eksempelvis blir lærernes representasjoner dermed potensielle ressurser som elevene transformerer til nye representasjoner. En re-presentasjon innebærer at kunnskapsinnholdet formes på nytt. Med andre ord blir ikke lærerens kunnskap overført direkte, og gjengitt i samme form. Elevens re-presentasjon innebærer ny kunnskapsproduksjon. Dermed innebærer læring alltid produksjon, men også endring av kunnskap (Selander, 2017, s. 37). Kunnskapen forblir ikke den samme, den transformeres og re-presenteres.

*Anerkjennelseskultur* beskrives som et idémessig mønster som styrer hvordan vi gjør distinksjoner og bedømmelser (Selander, 2017, s. 39), og er dermed avgjørende for hva som anerkjennes som kunnskap innenfor et faglig område. I en musikkutdanningskultur kan eksempelvis kunnskap knyttes sterkt eller mindre sterkt til visuelle forståelser som eksempelvis noter, eller sterkt eller mindre sterkt til visse auditivt tilgjengelige forståelser som eksempelvis harmonisk gehør. Variasjon i slike variabler konstituerer ulike musikkfaglige anerkjennelseskulturer. Slike variasjoner har både med institusjonelle mønster og med potensielle ressurser og representasjoner å gjøre, og innebærer dermed et slags metaperspektiv som etter mitt syn korresponderer godt med begrepet utdanningskultur.

På denne måten åpner det designteoretiske perspektivet for å undersøke hvordan sentrale deler av en utdanningskultur kommuniseres blant deltakerne i kulturen – både lærerne og elevene. De fire designteoretiske begrepene *institusjonelle mønster*, *potensielle ressurser*, *representasjoner* og *anerkjennelseskultur* svarer til etnografens spørsmål om henholdsvis hva slags vaner og regler som finnes, hva slags ressurser for kommunikasjon som er tilgjengelige, hva slags kunnskap som produseres og kommuniseres og hva slags kunnskap som aksepteres i den aktuelle utdanningskulturen. Slik kan en etnografisk studie kombinert med et designteoretisk linseverk bidra til økt kunnskap om hvordan ulike utdanningskulturer fortoner seg i praksis, og hvordan de side om side kan virke komplementære eller motstridende.

## Etnografi

Dette forskningsprosjektet tok til som en etnografisk feltstudie (Fetterman, 2010). Geertz (1973) beskriver mennesket i kulturen som edderkoppen i sitt eget nett. Spradley og McCurdy (1988) forklarer begrepet kultur som: «the knowledge people use to generate and interpret social behaviour. This knowledge is learned, and, to a degree, shared» (s. 8). Disse definisjonene av kulturbegrepet innebærer at menneskene både former kulturen og påvirkes av den. Dermed er det vesentlig for å kunne beskrive en kultur at forskeren møter denne kulturens mennesker, kunnskaper og redskaper.

Den nevnte feltstudien foregikk på en hel barneskole, i en ett år lang prosjektperiode hvor all musikkundervisning på skolen var lagt fast til torsdager hver uke, og hvor elevene vandret mellom ulike stasjoner. Prosjektet dreide seg om at kulturskolen kom inn i grunnskolens musikkundervisning med tre lærere, en danselærer, en bandlærer og en pianist. Der samarbeidet de med barneskolens egne musikk lærere, til sammen fem lærere, hvor tre hadde ansvar for korundervisningen på hvert sitt trinn, mens de to resterende hadde ansvar for undervisning i henholdsvis hiphop og komponering på data. Meningen med prosjektet var at barneskolens musikkundervisning skulle styrkes og at kulturskolen skulle presentere seg for samtlige barneskoleelever. Alle elevene, uansett klassetrinn fra andre til sjuende klasse, hadde én time musikk i uka, og var til stede på hver stasjon

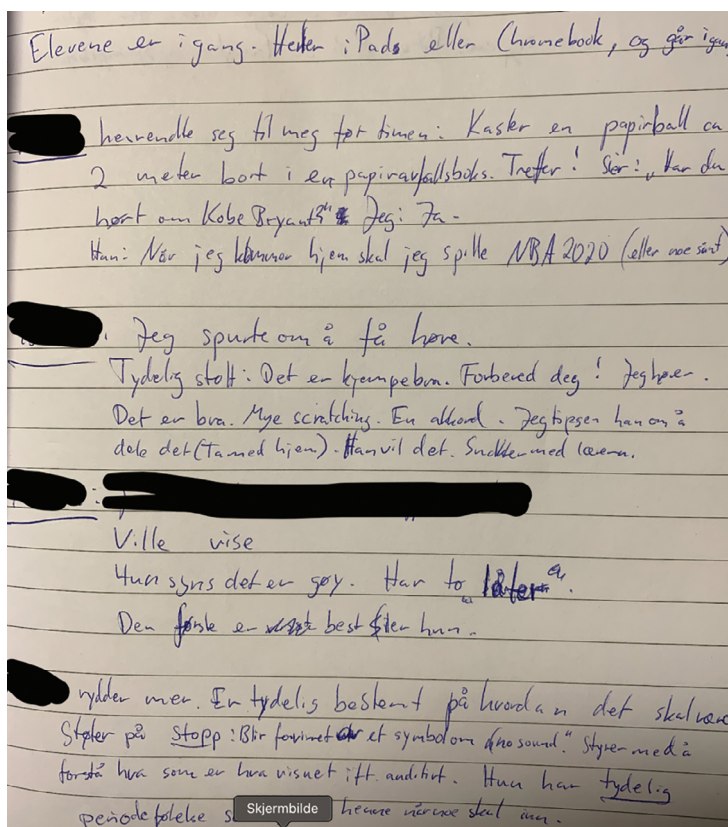
i fire–fem uker før de gikk videre. Alle elevene skulle etter planen innom alle stasjoner i løpet av året. Dette ble gjennomført hele veien fra skolestart i august 2019 og fram til pandemien inntok landet for fullt fra mars 2020. På dette tidspunktet ble både rulleringen og feltstudien avbrutt.

Som deltakende observatør vandret jeg mellom klassene, og observerte aktiviteten de fleste torsdagene i den nevnte perioden. Jeg fulgte dermed forskjellige elevgrupper fra forskjellige alderstrinn på de ulike stasjonene. På denne måten var jeg deltakende observatør ved hele skolens musikkundervisning, og samlet et materiale om de store linjene – om hva slags mangfold av musikkundervisning som foregikk på denne skolen i det aktuelle tidsrommet. Jeg var i liten grad deltakende i selve læringsarbeidet, men var en del av fellesskapet der jeg var, og hadde nær kontakt med utvalgte elever og lærere gjennom observasjon og uformelle samtaler. Datamaterialet ble dokumentert gjennom bruk av loggbok. De lærerne og elevene jeg hadde mest kontakt med kan beskrives som nøkkelaktører for den etnografiske studien. Fetterman (2010, s. 49–52) skriver om *key actors* at de er forskningsdeltakere som er spesielt artikulerte og kulturelt sensitive. En nøkkelaktør gir likevel verdifull informasjon fordi han/hun tilhører kulturens mainstream.

Som forskningssubjekt har mitt blikk og mine forkunnskaper innvirkning på hva jeg evner å observere og dokumentere. Jeg er musikkvitenskapelig utdannet, og har bakgrunn som utøvende musiker med piano og orgel som instrument, som lærer i barne-, ungdoms- og folkehøgskole, samt som grunnskolelærerutdanner. Min forskningserfaring dreier seg om designteori og digitalteknologisk musikkdidaktikk. Med en slik relativt bred musikkfaglig bakgrunn er etnografen rustet til å se mangfoldet av elever som er samlet i grunnskolen og hvordan didaktikken inkluderer eller ekskluderer elever. Han er også rustet til å fokusere på didaktikkens relevans i forhold til fag og elever, og på hvilke måter didaktikken eventuelt viderefører eller bryter utdanningstradisjoner. Dette er temaer som korresponderer med studiens undersøkelse av hvordan utdanningskulturene som kom til uttrykk kan beskrives og forstås.

Underveis i feltarbeidet førte jeg kontinuerlig loggbok (figur 1) over hva jeg observerte, hovedsakelig fra undervisningstimene, men også noe fra lærerpraten i pausene. Loggboka har 45 sider med skrift. Her

er undervisningssituasjoner beskrevet, og framtreddende hendelser og uttalelser referert. Innimellom har jeg også notert noen korte refleksjoner som fungerte som begynnende analyser. Selv om jeg hadde loggbok, kunne jeg selvsagt ikke skrive ned alt som foregikk, og noen opplevelser og observasjoner lar seg vanskelig omsette i ord. Noen ganger var det så travelt å få skrevet ned observasjoner i loggboka, at det som står der tolkes best gjennom minnet om hendelsen som ble observert. Eksempelvis kan det i figur 1 være uklart i loggboka hva som er elevsitater og hva som er mine beskrivelser, men jeg vet forskjellen fordi loggboka minner meg på hendelsene. Dermed har jeg også med minnet som en del av materialet fra denne feltstudien (Collins & Gallinat, 2010; Haripriya, 2020). Utvidelser og fortolkninger av det som loggboka dokumenterer, finnes i mitt personlige minne. Loggboka har en viktig funksjon ved at den kan påminne om hendelser.



**Figur 1.** Side 39 i loggboka. Noen elementer er sladdet for å anonymisere deltakerne i denne publikasjonen

Forskningsprosjektet er meldt til, og godkjent av, Norsk senter for forskningsdata (NSD). Etiske utfordringer ved denne studien dreier seg mye om å ta hensyn til personer som naturligvis var til stede i undervisning, men som ikke er deltakere i forskningsprosjektet. Dette er noe av bakgrunnen for at forskningsprosjektet i stor grad fokuserer på helheten i skolens totale musikkundervisningstilbud, og dermed på materiale av generell art – materiale som forteller om undervisningsopplegg, rammefaktorer og organisatoriske forhold. Materiale som omhandler spesifikke enkeltpersoner gjelder bare der personen selv og personens foresatte har samtykket til deltakelse. Eksempel på slikt materiale finnes i figur 1. Forskningsdeltakerne er anonymisert i dette kapittelet.

I fortsettelsen presenterer jeg fem forskernarrativer – et for hver av de fem aktivitetene som inngikk i rulleringen. Et forskernarrativ er en fortelling som forskeren konstruerer ut fra sitt materiale og ut fra sitt ståsted (Riessman, 2008, s. 50). Som etnograf er jeg særlig interessert i å fortelle om sosiale handlinger, kunnskaper og redskaper i kulturen som undersøkes (Fetterman, 2010; Hammersley & Atkinson, 2007). Sett gjennom en designteoretisk linse kan disse forholdene forstås som institusjonelle mønster, potensielle ressurser, representasjoner og anerkjennelseskulturer (Selander, 2017). Forschernarrativene gir ikke komplette bilder av alt som foregikk, men meisler ut særtrekk ved de kulturene som studeres – ut fra forskerens posisjonering, innlevelse og teoretiske og erfaringsbaserte ballast. På denne måten er narrativene forskerens analyse av materialet som er generert gjennom deltakende observasjon. De fem narrativene er basert på dokumenterte observasjoner gjort under samme periode i alle fem aktiviteter. Dermed har jeg observert ulike elevgrupper i de fem aktivitetene. Også dette momentet er med på å konstituere fem ulike og adskilte delkulturer innenfor det totale materialet.

Etter forskernarrativene som nå følger, går jeg videre med en sammenligning av institusjonelle mønster, potensielle ressurser, representasjoner og anerkjennelseskulturer på tvers av de fem kulturene som beskrives.



## Hiphop

Hver hiphop-time varte ca. 40 minutter og foregikk i et anslagsvis 30 m<sup>2</sup> stort rom uten vinduer, lignende en liten kinosal, med to trappetrinn i bakkant. Grappa på sju andre og tredje-klassinger hadde fire slike timer før de framførte noe av sitt arbeid for resten av småskolen, og vandret videre til ny aktivitet. Den første timen ble brukt til samtale om og framvisning av historiske og kulturelle kjennetegn ved hiphop-kulturen. Da læreren spurte om elevene visste hva de så og hørte, navnga elever de ulike uttrykksformene rapp, tagging og hiphop-dans uten hjelp. DJ-ing som aktivitet virket imidlertid ikke å være kjent for dem fra før, selv om de kunne kjenne igjen hørbare stiltrekk fra DJ-ing som hiphop. Elevene virket interesserte og engasjerte gjennom hele økta, og jublet da læreren mot slutten viste fram mikrofon og platespiller som de skulle få prøve i seinere økter.

Den andre timen ble brukt til praktisk arbeid med graffiti. Læreren viste fram grunnleggende graffiti-teknikker med tredimensjonale bokstaver og tilhørende skyggelegging. Etterpå tegnet alle elevene sine egne navn med bruk av slik teknikk på en lang, utrullet papirrull, hvor alle skolens elever skulle gjøre det samme gjennom året, etter hvert som de kom innom hiphop-stasjonen. Elevene valgte selv farger, og arbeidet ivrig med dette resten av timen i ulike tempi. De som fikk det litt travelt, forenklet teknikkene sine ved å bruke færre ulike farger. Dermed kom alle i mål med sine navn. Noen elever rakk også å tegne en kopi som de kunne ha med hjem.

I den tredje økta fikk elevene prøve ut DJ-ing med scratching på platespiller. Den økta var jeg dessverre ikke til stede. I den fjerde økta var jeg tilbake. Da skulle det rappes. Rullen med papir var borte, rommet var ryddig, mens ungene raste rundt. Læreren startet timen med å snakke i mikrofon over PA-anlegget: «Hva har jeg i hånda mi?» En av elevene svarte: «mikrofon». Deretter fulgte samtalen om og utprøvingen av hvordan en mikrofon kan brukes til rapp og sang med ulike effekter og klangvariasjoner, hele tiden ved samtale gjennom mikrofonen. Elevene var tydelig berørte av hvordan mikrofonen bidro til å forandre en av de estetiske komponentene i undervisningen – lydets materialitet. Noen elever beveget seg under denne sekvensen fram til den ene store PA-høytaleren

og la øret helt inntil. Noen sa: «Det kommer luft ut.» Ungene virket oppspilte og lo. En av dem ropte: «Kult!»

## Band

I bandundervisningen ble elevene fordelt på de ulike instrumentene gitar, bass, trommer og piano. De ni fjerde- og femteklassingene i gruppa fikk i stor grad velge hva slags instrument de ville spille på. To spilte piano, en spilte bass, fire spilte gitar, en spilte trommesett og en spilte djembe. Bassisten og en av pianistene hadde noe erfaring fra før med å spille sine respektive instrumenter. For øvrig virket elevene å være nybegynnere. De fire undervisningsøktene var i sin helhet dedikert til å lære å spille Beatles-låta *Yellow Submarine*, som var lærerens låtvalg. Låten har relativt få akkordskifter med noe tid mellom hvert skifte. Låtvalget var, ifølge læreren, gjort ut fra at låta er enkel nok til at nybegynnere kan få til å være med på den.

Undervisningen foregikk ved at læreren gikk mye fra den ene til den andre og viste hva de skulle spille helt konkret. En tilpasning som ble gjort, var at samtlige instrumenter spilte enstemt. Akkorder var ikke noe tema, bare enkelttoner utvalgt av læreren.

Rommet de hadde til rådighet var et lite lagerrom på omtrent 10–15 m<sup>2</sup>. Rommet var fullt av instrumenter, og når alle elevene var til stede i rommet var det trangt. Underveis i øvingene ble gitaristene for det meste sendt ut på gangen. Dermed ble det mer romslig i det lille lagerrommet og lettere å øve på ulike ting samtidig. Selv om de alle skulle spille samme sang, og målet var å spille den sammen, var det behov for mye individualisert øving på instrumentspesifikke stemmer og teknikker. Læreren gikk ut og inn mellom rommene. Han satte i gang øving på de ulike instrumentene inne i lagerrommet, gikk så ut på gangen og satte i gang gitaristene der, kom tilbake og videreførte øving med bass, piano og trommer, for så å gå tilbake på gangen igjen. Og slik fortsatte det. Mot slutten av hver økt ble hele bandet samlet inne i lagerrommet, og deler av låten ble forsøkt spilt sammen. Den delen av gruppa som til enhver tid var uten lærer gjorde lite eller ingenting. De satt ganske rolig og ventet inaktivt på læreren. Øvingen fungerte egentlig bare så lenge læreren var til

stede og veiledet elevene kontinuerlig. 30. januar noterte jeg: «[Lærerens navn] inne: Helt stille på gangen, ikke et ord, ikke en tone» og «[lærerens navn] på gangen: Elevene spiller andre ting, særlig piano og bass». De fire øktene forløp med øving på sangens ulike deler, og ved veis ende var bandet i stand til å spille *Yellow Submarine* på den måten den var innøvd, med enstemmige stemmer på alle instrumentene unntatt slagverket, hvor både basstromme, skarptromme og hihat var i bruk. Sluttresultatet var likevel ikke helt enstemmig, bare nesten helt enstemmig, fordi instrumentene innbyrdes spilte noe ulike stemmer. I siste økt skulle elevene forsøke å synge med, men det ble det lite ut av.

## Komponering

På komponeringsstasjonen fulgte jeg en gruppe bestående av femte- og sjetteklassinger. De var til sammen femten elever i gruppa. Undervisningen startet med en lærerledet inspirasjonssamling framme ved klasserommets storskjerm. Læreren la vekt på at å komponere var å *sette sammen* ulike enkeltstående lyder til forløp av flere lyder, og at ulike former for lyd og musikk kommuniserer mening som mennesker kan fortolke og forstå. Dette poenget ble illustrert og forklart blant annet gjennom avspilling av en og samme kortfilm to ganger med ulike lydspor. De ulike lydsporene førte til at filmen kommuniserte ulike meningsinnhold. Elevene ble oppfordret til å lage musikk som kunne uttrykke følelser eller stemninger som skummelhet, tristhet eller glede. Læreren ville ha dem til å være bevisste på hvordan publikum ville reagere, og «få sine ideer ned i musikken», som han sa.

Elevene satt for det meste ved pultene sine mens de arbeidet individuelt med å lage hver sine små musikkstykker ved hjelp av digitale musikkteknologiske programmer, enten Song Maker fra Chrome music lab på datamaskiner eller med GarageBand på iPad. Elevene satt med hodetelefoner på under arbeidet, så det var for det meste stille mens de arbeidet. Likevel foregikk en del kortfattede samtaler mellom elever som satt nær hverandre, underveis i arbeidet. De viste fram fragmenter av musikk for hverandre og diskuterte ulike framgangsmåter for forskjellige musikkfaglige og teknologiske handlinger de ville gjøre.

De arbeidet med vidt ulike musikalske innhold. Noen arbeidet med å gjenskape kjente låter i Song Maker ut fra oppskrifter på internett. Noen utforsket rytmer i GarageBands Beatmaker. Andre lette etter skumle lyder i form av «monsterstemmer» og fiolinlyder. Jeg hørte tekststrofen «I'm going to kill you» innspilt med en dyp «monsterfiltrert» stemme. Elevene som hadde spilt det inn lo.

I løpet av disse fire ganske korte undervisningsøktene var det flere av dem som hadde laget ferdig to komposisjoner. Noen komposisjoner ble vist fram for resten av trinnet på den påfølgende visningsdagen før gruppen byttet aktivitet. Disse komposisjonene, som læreren valgte ut, var svært ulike, men hadde det til felles at de hver for seg var relativt enhetlige i sine respektive stiluttrykk.

## Dans

I dansetimene var min tilstedeværelse, og dermed også mine observasjoner, mer fragmentert. Jeg var inne i to ulike danseklasser i undervisningsperioden, og fikk med meg framføringene til fire ulike klasser. Ut fra dette kan jeg presentere noen framtrekkende trekk ved kulturen på dansestasjonen. I disse timene var omtrent 15 elever til stede. Timene inneholdt oppvarming, øving på en forberedt koreografi og avslutning med mer improvisatorisk og lekbasert innhold. Et teoretisk læringsinnhold som læreren tok opp med elevene i undervisningen ble kalt *dansens fire virkemidler*: høyt, lavt, fort og sakte, og handlet om hvordan en koreografi inneholdt elementer som var høyt oppe eller nede ved gulvet og elementer som gikk fort eller sakte.

I dansetimene som jeg observerte var elevene for det aller meste svært aktive, noen ganger med å løpe eller gå rundt i det store klasserommet på nærmere 100 m<sup>2</sup>. Læreren brukte en del energi på å samle elevene og få dem til å gjøre det som var planlagt. Likevel deltok elevene, for det meste, i det som læreren satte i gang. Alle de fire framføringene jeg fikk med meg ble gjennomført med god innsats.

Noen elever virket å være utilpasse med å bruke egen kropp til å uttrykke seg musikalsk. Forskerens tolkning kommer av at disse elevene lo og bråket, og gjerne gjorde små og raske bevegelser heller enn store

tydelige bevegelser, samtidig som bevegelsenes foreskrevne rekkefølge i større grad ble overholdt enn pulsen og rytmen de skulle følge. Det var også en tendens til at elevene klumpet seg sammen i kjønnsdelte grupperinger – gutter med gutter og jenter med jenter.

På dansestasjonen inneholdt timene flere ulike momenter som ikke var direkte rettet mot framføringene. Særlig avslutningene av timene hadde en del mer «uformelt», lekpreget innhold, som ikke ville latt seg gjenskape i en scenisk framføring uten å virke ekskluderende på et publikum. Dette kunne være konkurransen hvor det er om å gjøre å stoppe dansingen idet musikken stopper, og hvor de seineste til å stoppe går ut av konkurransen, eller det kunne være enda mer interne leker, som når elevene ligger på gulvet i en ring hånd i hånd og sender strømmen nærmest usynlig rundt fra hånd til hånd. Ved siden av innøving av forberedt koreografi virket slike aktiviteter å være viktige på dansestasjonen fordi de var lystbetonte og fordi det ble brukt en god del tid på dem.

## Kor

I kortimene ble halve trinn samlet i store grupper på om lag 45 elever i hver, halvparten av andre og tredje trinn, halvparten av fjerde og femte trinn og halvparten av sjette og sjuende trinn i hver sine kor. I kortimene stod hele elevgruppa samlet på korbenker i gymsalen. På gulvet ved siden av var det plassert et akustisk piano med profesjonell pianist fra kulturskolen, mens selve korledelsen ble utført av en grunnskolelærer fra de respektive trinnene. I disse timene var det ofte med flere lærere og assistenter inn, tilsynelatende for å holde ro og orden på elever som trengte ekstra oppmerksomhet. Elevene ble for det meste stående i ro på stedet sitt gjennom timen mens de deltok i korsangen. Noen ganger, om en eller flere elever var svært urolige, ble disse tatt fram til å stå på gulvet helt nær dirigenten, slik at de ble mer synlige for resten av koret.

Kortimene bestod grovt sett av kollektive oppvarmingsøvelser og kollektiv innstudering av repertoar. Det ble vektlagt at tekster og melodier skulle læres utenat. Dirigenten lærte bort sangene, og dirigerte med armene, til stødige musikalsk støtte fra pianisten. Pianisten var lite synlig, men hele tiden oppmerksom og støttende både overfor dirigenten og

overfor koret. Pianisten la til rette for fleksibel instrumentstøtte under både øving av detaljer og ved full gjennomspilling. Lærerdirenten hadde fullt fokus på korelevne.

Ved framføringene omtrent hver femte uke ble korene fra flere klasser slått sammen. Ved disse anledningene var det merkverdig å se at koret opererte med flere dirigenter. Hele tre dirigenter kunne dirigere samtidig, henvendt mot ulike deler av koret.

Gjennom de fem forskernarrativene har jeg beskrevet handlingsmønster, kunnskaper og redskaper som også kan betraktes gjennom de designteoretiske begrepene institusjonelle mønster, potensielle ressurser, representasjoner og anerkjennelseskulturer. I fortsettelsen vil jeg gjøre en sammenligning av hvordan disse fire begrepene på ulike vis fylles med konkret kulturelt innhold på de fem ulike stasjonene.

## **Framtredende institusjonelle mønster på fem ulike stasjoner**

Elevene bragte naturligvis med seg individuelle vaner og oppfatninger når de flyttet seg mellom ulike stasjoner. Likevel kan de institusjonelle mønstrene (Selander, 2017) i form av normer, regler, og dermed også forventninger og vaner, framstå forskjellig innenfor de ulike stasjonene som undersøkes i dette kapitlet, ettersom aktivitet, læringsinnhold, rom, utstyr og lærere, ble forandret.

På hiphopstasjonen innbød rommet de var på til høyt lydnivå, og til at mye fysisk bevegelse ble en naturlig og akseptert del av aktiviteten. Den lille gruppestørrelsen forsterket disse mulighetene. På denne stasjonen kan en si at den utstrakte bruken av teknologi og hiphop-kulturelt innhold bidro til at elevene ble aktivisert i en kulturell opplevelse med oppskrudd stemning. Læreren snakket ofte til elevene i mikrofon og med DJ-musikk i bakgrunnen. Han var fremdeles lærer, men samtidig underholder (Angelo & Sæther, 2017, s. 187). Denne tosidigheten innebærer en balansegang, som i dette tilfellet lot til å fungere bra fordi underholdningsaspektet var sterkere knyttet til innholdsmessige materialiteter enn til lærerens person. Elevene viste stor begeistring, og syntes læringsinnholdet var «kult», samtidig som deres aktive fysiske uttrykk av lyd og

bevegelse ble en sentral del av deres handlemønster. Framtredende institusjonelle mønster på hiphopstasjonen kan ut fra dette beskrives som normer og vaner som innebar aktive, sosiale opplevelser med høy, festlig stemning.

På bandstasjonen spilte elevene på ulike instrumenter samtidig. Dette gjorde at læreren beveget seg mellom elevene og hadde tett kontakt med en eller noen få elever om gangen. Elevene gjorde det læreren instruerte dem i mens læreren var dedikert til dem, men de ble faglig inaktive når læreren ikke var henvendt direkte til dem. Dette tyder på at forventningene elevene utviklet for den faglige aktiviteten på bandstasjonen dreide seg mye om å følge lærerens handlinger og instruksjoner. Læreren viste fram hvordan instrumentene skulle spilles rent teknisk på utvalgte og definerte måter, og ledet og støttet samspillet i gruppa ved å spille sammen med elevene. Framtredende institusjonelle mønster, i betydningen vaner og normer, på bandstasjonen innebar med andre ord individualisert instruksjon, en del lediggang, og kollektivt, lærerledet og lærerstøttet samspill.

På komponeringsstasjonen var lærerens rolle som inspirator og igangsetter svært tydelig i første økt. Deretter var læreren for det meste en teknologisk og musikalsk erfaren samtalepartner. Elevene arbeidet utforskende og individualisert, side om side i samme rom, men likevel alene på hver sin datamaskin. Framtredende institusjonelle mønster på komponeringsstasjonen innebar at stasjonens deltakere utviklet forventninger om at her skulle elevene utforske teknologiske og musikalske ressurser nokså fritt og selvstendig, og derigjennom individuelt skapte egne musikalske uttrykk.

På dansestasjonen kan de institusjonelle mønstrene særlig knyttes til rom, kropp og koreografi. Forventningen om at elevene skulle være kroppslig aktive i et stort rom, gjorde at de fokuserte på sine kroppslige uttrykk, samtidig som romstørrelsen kan se ut til å ha åpnet for spontane grupperinger og brudd i det kollektive fokuset. Når slike brudd oppstod, ble disse påtalt i den hensikt å unngå dem. Læreren var elevenes konstante støtte i danseaktiviteten, idet hun instruerte og ledet elevene i en fast koreografi. Hun danset alltid *med* dem, og gjorde de bevegelsene som elevene skulle gjøre. Framtredende institusjonelle mønster på

dansestasjonen kan dermed sammenfattes i at her skulle elevene følge lærerens anvisninger disiplinert, i kroppslige uttrykk.

Korstasjonens institusjonelle mønster skilte seg ut fra de øvrige stasjonene på flere måter – ved at gruppa var stor, rommet var en gymsal og det var flere voksenpersoner til stede med ulike roller. På korstasjonen ble elevene plassert stående og samlet i ro på korbenker. Selve aktiviteten korsang innebærer at alle gjør noenlunde det samme samtidig. Både de ekstra voksenpersonenes tilstedeværelse og sporadiske pedagogiske grep peker mot at disiplin og uniformitet stod sentralt. Framtredende institusjonelle mønster på korstasjonen kan dermed summeres i forventninger om kollektiv, disiplinert og uniform sangaktivitet.

Samlet sett viser analysen at de fem stasjonene på svært ulike vis konstituerte ulike institusjonelle mønster, i form av vaner, normer og forventninger, med så vidt ulike innhold som festlig sosial aktivitet, individualisert instruksjon, fri utforskning, sterk lærerstøtte og uniform disiplin.

Under neste overskrift vil jeg sammenligne de fem stasjonene i forhold til hva slags potensielle ressurser som vektlegges for kunnskapsproduksjonen og hvilke former for representasjoner som er framtrødende på de ulike stasjonene.

## **Potensielle ressurser og representasjoner på fem ulike stasjoner**

De ulike stasjonenes forskjellige profiler innebærer at stasjonene framhever ulike typer kunnskapsinnhold. Ut fra et designteoretisk ståsted kan kunnskap i seg selv ikke betraktes – bare de kommuniserte uttrykkene av den. På de ulike stasjonene ble forskjellige typer kunnskapsinnhold uttrykt gjennom ulike semiotiske ressurser. En sammenligning av stasjonenes kunnskapsinnhold innebærer dermed både å sammenligne de kommunikative ressursene i seg selv og hva som ble kommunisert gjennom ressursene.

På hiphopstasjonen festet elevene seg i høy grad ved potensielle ressursers materielle egenskaper. Fargestiftene, mikrofonen, lyden og lufta fra PA-anlegget var materialiteter som begeistret og engasjerte elevene – en



begeistring og et engasjement som fikk fysiske uttrykk, representasjoner, i form av lyd og bevegelser i rommet. Samtidig var elevenes uformelle forkunnskaper (Folkestad, 2006) tydelige. De kunne mye fra før om den musikkulturen de utforsket. De hadde reseptive forkunnskaper om kulturelle særtrekk som både var visuelle og auditive, i eksempelvis graffiti, dans, rapp og hiphop-musikk. De hadde også en hel del ulike forkunnskaper og ferdigheter knyttet til fargestifter, tegning og bokstaver, så vel som sang og dans. Alle slike forkunnskaper var potensielle ressurser for elevenes kunnskaping. Lærerens presentasjon av graffititeknikker, rapp-rytmer og håndtering av teknologisk utstyr utgjorde nye potensielle ressurser for elevenes kunnskaping. I sine representasjoner uttrykte elevene faglige forståelser ved bruk av de potensielle ressursene, og i henhold til hiphopstasjonens aksept og oppmuntring til fysiske uttrykk i form av lyd og bevegelser.

På bandstasjonen hadde de fleste elevene ikke forkunnskaper knyttet til spill på instrumentet, selv om de hadde med seg allmenne musikalske forståelser. De potensielle ressursene som undervisningen tilbød elevene var knyttet direkte til spill på instrumentene og var av taktil, motorisk og auditiv art. Selv om de musikalske forløpene elevene skulle gjenskape – re-presentere – var svært begrensede, var de potensielle ressursene som fantes i disse forløpene komplekse, ved at de innebar muligheter for et bredt spekter av taktile, auditive og temporale nyanser på et detaljert plan. Elevenes transformasjonsarbeid og representasjoner ble styrt mot å kontrollere dette nyansekomplekset slik at elevenes forskjellige individuelle uttrykk skulle passe sammen i musikalsk samspill.

På komponeringsstasjonen ble elevene invitert til å utforske alle tilgjengelige ressurser i de digitale teknologiene de brukte, og til å skape egne musikalske uttrykk fritt ut fra disse ressursene. Ved en slik åpen oppgave ble elevenes medbrakte uformelle musikkunnskaper viktige potensielle ressurser. I møte mellom ulike teknologiske ressurser som lyder, loops og redigeringsverktøy – og egne interesser og materielle begjær – komponerte elevene egne musikalske uttrykk. Komposisjonene er elevenes representasjoner av de potensielle ressursene de hadde til rådighet (Bandlien, 2019).

På dansestasjonen var de potensielle ressursene i form av kropp og bevegelser. I dette ligger det at transformasjoner og representasjoner av

kunnskap favner en stor materiell og perseptuell bredde av visuell, auditiv, temporal, spatial og taktil logikk på samme tid. Dans er med andre ord i høy grad en flerdimensjonal og kompleks uttrykksform som i seg selv krever en multimodal samordning av flere ulike tegnsystemer med vidt ulike materialiteter og som er bundet til ulike typer sansing og kroppslighet. Den forberedte koreografien er i seg selv også en potensiell ressurs som hver av elevene transformerte til sin egen representasjon av kunnskap.

På korstasjonen var både potensielle ressurser og representasjoner i form av sungne ord og melodier. Det auditive, temporale og taktile sto altså i fokus. På lignende vis som ved koreografien hos danserne, måtte også korelevne skape re-presentasjoner av sangen. Også dirigentens gester og mimikk utgjorde potensielle ressurser som elevene kunne transdu-  
sere<sup>1</sup> til egne musikalske representasjoner (Jurström, 2011).

På tvers av de fem stasjonene inneholdt de potensielle ressursene og representasjonene et bredt spekter av musikkrelaterte tegnverdener med ulike materialiteter og ulike former for logikk. Særlig noen stasjoner, som hiphop og komponering, la aktivt til rette for elevers valg av handlinger, ressurser og uttrykk. Der ble også gjerne elevenes uformelle forkunnskaper mer synlige for forskeren, som potensielle ressurser for elevenes transformasjoner og representasjoner av kunnskap. På denne måten viser analysen store forskjeller mellom stasjonene på i hvilken grad representasjonene bygde på henholdsvis elevers individuelle agens, lærerens instruksjoner eller uniform disiplin. Samtidig viser analysen at alle stasjonene bidro til å utvide mangfoldet av semiotiske ressurser og nyanser i elevenes transformasjon og representasjon av kunnskap.

Under neste overskrift vil jeg sammenligne stasjonenes anerkjennelsekulturer, ved å ta opp hva slags representasjoner som ble akseptert som kunnskap på de ulike stasjonene.

## Fem ulike anerkjennelsekulturer

Hva som aksepteres som kunnskap har naturligvis sammenheng med hva slags kunnskapsinnhold som presenteres og representeres, men ettersom

---

<sup>1</sup> Transduksjon er overføring av mening mellom ulike tegnsystemer.

de semiotiske ressursene betraktes som potensielle, finnes også muligheter for kunnskapsrepresentasjoner som ikke anerkjennes. Nå vil jeg sammenligne hvordan de ulike stasjonenes anerkjennelseskulturer verdsetter ulike former for kunnskap.

På hiphopstasjonen ble elevenes kunnskap representert i form av innlevelse i noen ulike sider ved hiphopkultur. Det aksepterte kunnskap-sinnholdet på stasjonen bestod av utforskning og innlevelse i noen av hiphopkulturens artefakter, som mikrofoner og midi-kontrollere, og i håndverksteknikker, som graffititeknikk, vokal rapp og rytmikk. Til tross for noe instruksjon og refleksjon i timene, oppfatter jeg at den sentrale læringsaktiviteten dreide seg om elevenes helhetlige opplevelse av å møte, kjenne på, utforske og glede seg over noen elementer fra hiphopkulturen. Deltakelse og innlevelse var viktigere enn teknisk presisjon i utøving av autentiske kulturelle uttrykksformer.

På bandstasjonen var kunnskapene relatert til hver enkelt elevs instrument og til en spesifikk sang. Det aksepterte kunnskapsinnholdet på stasjonen bestod av ulike definerte, instrumentspesifikke motoriske handlinger knyttet til definerte musikalske komponenter og mønster, samt kommunikativ årvåkenhet i musikalsk samspill. Dette kunnskap-sinnholdet ble i praksis bedømt ut fra hvor nøyaktig etterligningene av lærerens presentasjoner ble. På denne måten sto presisjon i instrumentalt teknisk utøving og nøyaktighet i samspill med andre sentralt i bandstasjonens anerkjennelseskultur.

På komponeringsstasjonen var kunnskapsbegrepet særdeles bredt og åpent ved at elevene kunne skape de musikalske uttrykkene de selv ønsket. Oppgaven var åpen, og de potensielle ressursene nær sagt grenseløse. Likevel kommuniserte læreren at musikk fikk verdi ved å kommunisere følelser og stemninger. Lærerens valg av komposisjoner til framføring, med klare og enhetlige stiluttrykk blant annet i forhold til harmoniske og rytmiske stiltrekk, vitner om en anerkjennelseskultur som tillat formmessig og uttrykksmessig konsistens verdi. Jevnt over bekrefter også elevenes valg og tilstrebelser at utforskning av relativt tradisjonelle musikalske uttrykk, i form av kjente låter og konsistente stiltrekk, hadde stor verdi i komponeringsstasjonens anerkjennelseskultur.

På dansestasjonen var kunnskap relatert til motorisk kontroll og til å tørre å eksponere seg selv gjennom kroppslige uttrykk. Mitt inntrykk er at på dansestasjonen kom elevene veldig nær hverandre med personlige kroppslige uttrykk. Med dette kom også deres usikkerhet til uttrykk. Kunnskap om de fire virkemidlene, høyt, lavt, fort og sakte, virket å bli brukt for å få elevene med på flere forskjelligartede kroppslige uttrykk, og slik bryte barrierer mot sjanse rundt egen kropp og ulike danseuttrykk. Den forberedte koreografien ble transformert og representert ulikt av hver enkelt elev, og nådde ikke noe stadium av perfektjon eller virtuositet. Arbeidet med den forberedte koreografien kan i denne sammenhengen betegnes som et virkemiddel for å nå dypereliggende målsettinger, og ikke som et hovedmål i seg selv. Anerkjenneskulturen på dansestasjonen var på denne måten hovedsakelig innrettet mot affektive mål, som ifølge Hanken og Johansen (2013) blant annet handler om å utvikle trygghet og å gjøre elevene fortrolige med å opptre og uttrykke ulike sinnstemninger musikalsk (s. 61).

På korstasjonen skulle den enkelte eleven kunne synge sanger unisont med andre, opptre uniformt med andre og følge dirigentens anvisninger underveis i korsangen. Kunnskapen om hvordan det kjennes å være del av et kollektivt fellesskap kan betegnes som vesentlig i korstasjonens anerkjenneskultur. På korstasjonen fikk elevene del i autentisk korkultur slik den kan kjennes fra det frivillige musikklivet, hvor blant annet fellesskap og kollektiv erfaring står sentralt (Eiksund, 2019).

Analysen peker mot at de fem anerkjenneskulturene framhevet verdien av ulike typer kunnskap på svært ulike vis. Henholdsvis kunne kulturell *innlevelse*, *presisjon* i musikkutøving, *utforskning* av kompositoriske ressurser, *eksponering* av kroppslige danseuttrykk og *kollektivitet* og fellesskap pekes ut som uttrykk for anerkjente kunnskaps- eller ferdighetsområder.

## Fra profesjonsteoretisk diskurs til konkret læringsarbeid

Analysene viser til dels store utdanningskulturelle forskjeller mellom de fem stasjonene. En kan stille spørsmål om hva som er årsakene til disse

forskjellene, samt i hvilken grad det er lærernes kompetanser og profesjonsforståelser, elevenes innvirkning eller det faglige innholdet som påvirker utdanningskulturene til å bli slik de er.

I tidligere forskning relatert til musikkfaglige utdanningskulturer trekkes profesjonsrelaterte diskurser fram som sentrale. Nerland (2007) skriver: «teaching may be understood as a weaving together of different discourses that structure the pedagogical actions in specific ways» (s. 401). Krüger (1999) skriver: «Diskursen setter altså grenser for hva læreren ser som muligheter og begrensninger, og de avgrenser og 'utformer' ønsker/begjær og muligheter. Det som virker regulerende er [...] det som læreren tar for gitt for å være fornuftig og godt, eller irrasjonelt og uhenksiktsmessig» (s. 222). På denne måten tillegger både Nerland og Krüger læreren og lærerens diskursive bakgrunn stor vekt i forhold til hva slags læring som kan foregå. Dette er plausible slutninger som jeg ikke angriper i denne studien, men heller bekrefter i noen grad, der hvor lærerens handlinger og avgjørelser har stor innvirkning.

Imidlertid kan denne studien tilføye empirisk basert kunnskap om hvordan lærernes ulike diskursive bakgrunner og profesjonsforståelser, uten å gå nærmere inn på diskusjoner av disse, kommer til uttrykk i praktisk utforming av grunnskolens musikkundervisning, samt hvordan de innvirker på elevens læring. Videre tilfører studien et perspektiv hvor lærernes bakenforliggende profesjonsdiskurser viser seg som til dels irrelevante for elevene, idet elevene forholder seg til den fulle ontologiske bredden av tilgjengelige potensielle ressurser, uavhengig av hva læreren og hans eller hennes diskurser foreskriver som verdifull kunnskap. I så måte kan selve det faglige læringsinnholdet og de sanselige og kulturelle opplevelsene dette bringer med seg, se ut til å ha vel så stor innflytelse over utdanningskulturens utforming som læreren.

## **Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole**

Gjennom denne teksten har jeg forsøkt å bidra til å flytte forskningens søkelys på samarbeid mellom kulturskole og grunnskole fra lærernes diskursive bakgrunner, via elevenes praktiske læringsarbeid til å se at samarbeidet kan dreie seg om å frigjøre et større faglig og pedagogisk mangfold.

Samarbeid mellom grunnskole og kulturskole er dagsaktuelt i den utdanningspolitiske debatten (Berge et al., 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019). Satsing på slike samarbeid framstår som innlysende ut fra det kunstfaglige kompetansegapet mellom grunnskolelærere og kulturskolelærere og ut fra kulturskolens noe fallende elevrekruttering. Likevel viser det seg som utfordrende å få til i praksis (Berge et al., 2019; Westby, 2017). Westby (2017) peker på de faglige utfordringene ved å undervise i begge skoleslag, sett fra kulturskolelærerens sted. Med denne studien ønsker jeg å bidra til å utvide perspektivet til å undersøke hva denne slags samarbeid kan innebære på faglig og pedagogisk plan for alle de involverte – både elever og lærere.

I forskningslitteraturen har man reist spørsmålet om hva samarbeidsprosjekter mellom grunnskole og kulturskole innebærer (Angelo & Emstad, 2017; Bröske, 2017; Westby, 2017). I denne studien foregikk samarbeidet ved at lærerne i stor grad var fordelt rundt om på egne stasjoner. På denne måten medførte samarbeidet større lærertetthet og et større kunnskapsmangfold i lærerkollegiet. Det innebar imidlertid lite direkte samarbeid eller kunnskapsutveksling om og i praktisk undervisningsarbeid, noe som i sin tur ga lite rom for *ekspansiv læring* (Bröske, 2017) blant lærerne. Ekspansiv læring er ifølge Bröske (2017) når objektet – i denne sammenheng musikkundervisningen – får ekspandere gjennom «bevissthet omkring forskjeller og det flerstemte, kombinert med interesse og ønske om å stille spørsmål ved praksiser som tas for gitt» (s. 237). Da kan nye mål komme til syne og nye praksiser utvikles. Selv om lærernes ekspansive læring virker å ha vært begrenset i det studerte prosjektet, er det mulig å tenke seg en ekspansiv læring på skolenivå, hvor hele fellesskapet – også inkludert elevene – har fått utvidet praksismangfoldet og dermed mulighetene for pedagogiske, faglige og sosiale forståelser.

Et sentralt didaktisk spørsmål i all undervisningsvirksomhet gjelder hva elevene skal lære. Angelo og Emstad (2017) spør: «Hva slags kunnskap skal samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole forvalte? Hva er det viktigst at elevene lærer?» (s. 229). I sin studie finner de tre eksempler på ulike skolekonsepter: den lokalkultur-orienterte skolen, den profesjonelle skolen og den ungdomskultur-orienterte skolen. Dette er eksempler, og

det finnes sikkert mange flere muligheter. Imidlertid vil jeg, ut fra denne studiens undersøkelser, peke mot en annen mulighet: *den mangfoldige skolen*. Med det mener jeg å stille spørsmål ved om en skole behøver å utkrystallisere én faglig eller pedagogisk retning. På den skolen som er studert i dette kapittelet er det vanskelig å se én klar retning. Det er imidlertid ganske lett å se fem ulike, sidestilte faglige og pedagogiske praksiser som til sammen utgjør et mangfold.

For musikkfagets del er kanskje noe av det viktigste ved samarbeid mellom grunnskole og kulturskole mulighetene dette gir til å favne den store faglige og pedagogiske bredden som musikkfaget inneholder. At én musikk lærer alene skulle håndtere et så mangfoldig kunnskapsspekter som musikkfaget vitterlig inneholder, med sine mange ulike instrumenter, sjangre, musikkulturer, utdanningskulturer og kontekster, er urealistisk. Å ta realitetene på alvor fordrer dermed flerkompetente samarbeid.

## Referanser

- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (s. 207–234). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Angelo, E. & Sæther, M. (2017). *Eleven og musikken*. Universitetsforlaget.
- Bandlien, B.-T. (2019). *Ungdomsskoleelevers komponering med GarageBand på iPad: En musikkdidaktisk studie av performative stopp-punkter i et kritisk designteoretisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2643673>
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant: Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge* (Rapport). <https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390do69e2/kulturskolesant.pdf>
- Brøske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole: Ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (s. 235–257). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Collins, P. & Gallinat, A. (2010). *The ethnographic self as resource: Writing memory and experience into ethnography*. Berghahn Books.
- Eiksund, Ø. (2019). *Koret som spenningsfelt: Mellom det små og det store* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/2590585>

- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step by step*. Sage.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography*. Routledge.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haripriya, S. (2020). Memory, ethnography and the method of memory. *Sociological Bulletin*, 69(1), 67–82. <https://doi.org/10.1177/0038022919899018>
- Jurström, R. S. (2011). A multimodal model for musical meaningmaking: Designs for learning in choir. *Designs for Learning*, 4(1), 8–21. <https://www.designsforlearning.nu/articles/33/galley/45/download/>
- Kempe, A. & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Norstedts.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning [Strategi]*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Krüger, T. (1999). Undervisning som et ensemble av diskursive praksiser. I Y. Nordkvelle et al. (Red.), *Pedagogikk – normalvitenskap eller lappeteppe?* (Rapport: 7. nasjonale fagkonferanse i pedagogikk: Bind 2, s. 219–225). Høgskolen i Lillehammer.
- Krüger, T. (2000). Musikkundervisningens epistemologi. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 4, 55–78
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: Two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9(3), 399–416. <https://doi.org/10.1080/14613800701587761>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: Design för lärande*. Liber.
- Spradley, J. P. & McCurdy, D. W. (1988). *The cultural experience: Ethnography in complex society*. Waveland Press.
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole: To sider av samme sak? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (s. 134–156). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>





## KAPITTEL 6

# Vinn-vinn? En studie av «Sentrum-prosjektet» – et samarbeid mellom grunnskole og kulturskole

*Anne Haugland Balsnes*

Universitetet i Agder

*Jorun Christensen*

Universitetet i Agder

**Abstract:** Collaboration between *grunnskole* (primary schools) and *kulturskole* (culture schools) has been promoted in policy documents since the 1980s. In several municipalities, different models for cooperation are being tested. This chapter is based on a study of a specific collaborative project, called “Sentrums-prosjektet”. The purpose of the study was to provide more knowledge about such collaborations. The investigation had a case study design and the data consisted of interviews and participatory observation. The collaborative project is described and understood in light of the various schools’ curriculum and previous research. We investigate whether this is a “win-win collaboration” or an “aid project” on the part of the culture school. We also investigate what the various schools achieve through the collaboration. On the experiences from this specific collaboration, we argue that the project for primary school has provided well-being, musical joy and interest in music, and thus strengthened the general classroom environment – while the project for culture school contributes to fulfilling its vision of being a “school for all”. However, we also claim that there is potential for expansive learning in such collaborations that has not been fully utilized in this case.

**Keywords:** expansive learning, competence goals, curriculum, collaboration, grunnskole, kulturskole

Sitering av dette kapittelet: Balsnes, A. H. & Christensen, J. (2021). Vinn-vinn? En studie av «Sentrum-prosjektet» – et samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 6, s. 153–177). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch6>  
Lisens: CC-BY 4.0

Samarbeid mellom grunnskole og kulturskole har vært fremmet i policy-dokumenter og planverk siden 1980-tallet. I flere kommuner testes ulike samarbeidsmodeller ut. Dette kapittelet bygger på en studie av et konkret samarbeidsprosjekt mellom en grunnskole og den lokale kulturskolen – her kalt «Sentrum-prosjektet» – hvor kulturskolen overtok ansvaret for musikkundervisningen på 3. trinn. Undersøkelsen hadde et casestudiedesign hvor datagrunnlaget besto av intervjuer og deltakende observasjon. Følgende forskningsspørsmål ble utviklet:

- 1) Hvordan kan Sentrum-prosjektet beskrives og forstås?
- 2) Er prosjektet et reelt samarbeidsprosjekt som begge skoleslagene profitterer på (vinn-vinn?) eller «bistandsarbeid» fra kulturskolens side?
- 3) Hva er de eventuelle gevinstene for de ulike skoleslagene?

Formålet med studien er å fremskaffe mer kunnskap om samarbeidsprosjekter mellom grunnskolen og kulturskolen – noe som er viktig for å oppnå kvalitet i slike samarbeid.

Disposisjonen for kapittelet er som følger: Bakgrunnen for samarbeid mellom grunnskole og kulturskole generelt trekkes opp og det redegjøres for tidligere forskning og teori på feltet. Planverkene for de ulike skoleslagene, *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006) og *Rammeplan for kulturskolen* (Norsk kulturskoleråd, 2016), samt studiens metode og materiale presenteres. Deretter beskrives selve prosjektet før casen drøftes i lys av planverkene, ulike modeller for samarbeid (Emstad & Angelo, 2017) og ulike skolekonsepter (Angelo & Emstad, 2017).

## Bakgrunn

FNs barnekonvensjon artikkel 31 understreker barns rett til kulturelle og kunstneriske aktiviteter (Barne- og familiedepartementet, 1989). Land som følger denne konvensjonen, som Norge, skal fremme barnets rett til å delta i kulturelt og kunstnerisk liv og oppmuntre tilgangen til egnede og like muligheter for kulturelle, kunstneriske, rekreasjons- og fritidsaktiviteter (Kalsnes, 2014a). Kulturskolen er en av de viktigste

arenaene for å oppnå dette (NOU 2013: 4). Intensjon om «kulturskole for alle» har ideologisk forankring både i skolepolitikk og kulturpolitikk, jf. policy-dokumenter som *Kulturløftet* (Kultur- og kirkedepartementet, 2009) og *Kulturskoleløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2010). De gode intensjonene har imidlertid ikke blitt fulgt opp med økonomiske overføringer, så selv om alle kommuner i praksis har kulturskole, er det ikke slik at alle norske barn har tilbud om plass. I skoleåret 2018/19 var det 99 204 elever i kulturskolen – kun 13 prosent av det totale årskullet, og 20 932 sto på venteliste (Berge et al., 2019). Blant de som hadde plass var det 66 prosent jenter (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2018). I kunnskapsgrunnlaget for kulturskolen som ble publisert i 2019 er det et hovedfunn at de som kjenner til kulturskolen, er kunstinteresserte, ressurssterke familier (Berge et al., 2019). Også tidligere studier viser at de aller fleste kulturskoleelever rekrutteres fra middelklassefamilier med høyt utdanningsnivå (Bamford, 2012; Bjørnsen, 2012; Gustavsen & Hjelmbrekke, 2009).

I grunnskolen er det få faglærere i praktisk-estetiske fag og gjennomgående stor mangel på kompetanse i fag som musikk og kunst og håndverk (Bamford, 2012; Kalsnes, 2014a; Kunnskapsdepartementet, 2019; Statistisk sentralbyrå, 2019). For å sette det på spissen er dermed kulturskolelærere med høy kunstfaglig kompetanse forbeholdt de relativt få elevene som har et kulturskoletilbud, mens grunnskolene, som er ansvarlige for kunstfaglig opplæring til *alle* norske elever, i stor grad mangler lærere med kunstfaglig kompetanse. Disse aspektene taler for at samarbeid mellom grunnskolen og kulturskolen er en god ide. Slike samarbeid har vært en politisk intensjon i Norge siden 1980-tallet, nedfelt blant annet i opplæringsloven (2008) og i musikkskolenes første rammeplan fra 1989 (Kommunenes sentralforbund, 1989). Både *læreplanverket Kunnskapsløftet* (Udir, 2006), strategiplanen *Skapende læring* (Kunnskapsdepartementet, 2007), *Kunnskapsgrunnlaget for kulturskolen* (Berge et al., 2019) og regjeringens *Strategi for praktisk-estetiske fag* (Kunnskapsdepartementet, 2019) fremholder samarbeid mellom grunnskolen og kulturskolen som ønskelig.

I kulturskolens nåværende rammeplan, *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016), appelleres det også til forpliktende samarbeid. Det

foreslås samarbeid om innhold i fagene og felles prosjekter, og det påpekes at kulturskolens lærere kan være en viktig ressurs for grunnskolens undervisning. Blant forslagene til hva man kan samarbeide om, er samarbeid mellom skoleeiere, ledere og lærere og sambruk av tilgjengelige ressurser (økonomi, rom, utstyr, instrumenter og lærerkompetanse). Kalsnes (2014b) foreslår ulike oppgaver som kulturskolen kan ha som *lokalt ressurscenter*; kunstnerisk formidlingsaktiviteter, kortere undervisningsprosjekter, pedagogiske veiledningsoppgaver eller ordinære undervisningsoppgaver. Kulturskolen kan også ha som oppgave å koordinere *Den kulturelle skolesekken*, være konsertprodusent og tilby dirigenter til det frivillig musikkliv (Kalsnes, 2014b).

## Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

De senere årene er det i norsk sammenheng blitt gjennomført flere studier av samarbeidsprosjekter. Kalsnes (2012, 2014b) rapporterer fra OASE, et samarbeid mellom kulturskoler, grunnskoler og studenter i musikk lærerutdanning. Hun vektlegger hvordan de kompletterende kompetansene grunnskolelærere og kulturskolelærere har kan føre til et fruktbart samarbeid. Westby (2017) diskuterer hvilke didaktiske utfordringer lærere kan møte når de beveger seg mellom skoleslagene, noe som ikke minst tematiseres i forbindelse med kombinerte stillinger mellom flere utdanningsinstitusjoner innad i samme kommune. Westby argumenterer for at en satsing på slike stillinger kan sikre kvalitet i kunst- og kulturopplæringen. Samtidig møtes musikk lærere med ulike bakgrunner og profesjonsidentiteter i slike samarbeid – for eksempel grunnskolelærere med musikkfordypning og faglærere i musikk – og ulike profesjonsforståelser brynes mot hverandre. Westbye trekker også frem at samarbeid fører til en endret yrkeshverdag for involverte lærere, noe som utfordrer utdanningene til å tilpasse seg nye undervisningsmåter. Forskjellene mellom skoleslagene og de ulike kompetansebehovene må ivaretas i de musikkpedagogiske utdanningene som kvalifiserer for arbeidet i begge skoleslag. Studier som fokuserer på musikk læreres profesjonsidentitet (Aglen & Karlsen, 2017; Angelo & Kalsnes, 2014; Jordhus-Lier, 2018) og utfordringer knyttet til endringer i yrkeslivet

med nye yrkesroller og dermed også utdanningene (Angelo, 2015; Danielsen & Johansen, 2012), er derfor også relevante for tematikken grunnskole/kulturskole-samarbeid.

Brøske (2017) har i en artikkel om samarbeid mellom grunnskole og kulturskole fokus på læring og diskuterer hvordan nye praksiser kan utvikles ved slike samarbeid. Brøske bruker kulturhistorisk aktivitetsteori som teoretisk ramme for å diskutere betingelser for såkalt ekspansiv læring (Engeström, 1987, 2001). Begrepet aktivitetssystem står sentralt i teorien og betegner en gruppe med mennesker som over tid deler felles mål og motiv (de Lange, 2014). For eksempel kan grunnskolen og kulturskolen sees på som to ulike aktivitetssystemer som bygger på ulike verdier, historiske tradisjoner, planer, rammer, visjoner og mål. Aktivitetssystemene rommer hver for seg ulike og samtidige perspektiver som på en og samme tid kan stå i motsetning til hverandre, men samtidig være en kilde til utvikling – eller ekspansiv læring, som det kalles innenfor aktivitetsteori (Engeström, 2001). Ekspansiv læring handler først og fremst om endringer og ekspansjon for objektet for aktiviteten. Dersom ekspansiv læring skal finne sted, må man starte med å stille spørsmål ved eksisterende praksis, analysere situasjonen, foreslå nye løsninger, implementere dem og reflektere over prosessen, før en ny praksis til sist kan konsolidere seg (Engeström, 1999). Brøskes artikkel (2017) inneholder en teoretisk diskusjon av hvordan samarbeid mellom grunnskole og kulturskole kan føre til at objektet – altså selve musikkopplæringen – kan ekspandere, og hvordan ekspansiv læring blant subjektene – lærerne og elevene – kan foregå. Hun hevder at utvikling og ekspansiv læring betinger en horisontal arbeidsdeling hvor kompetanse hos grunnskolelærere og kulturskolelærere ses som likeverdige, og at samarbeidsprosjekter ikke bygger på en idé om en «type bistand» (Brøske, 2017, s. 255). I den foreliggende artikkelen diskuteres lignende tematikk med utgangspunkt i en konkret case.

Flere studier tematiserer *ledelsesnivået* i samarbeid mellom skole og kulturskole. Forankring på ledelsesnivå er en forutsetning for at slike samarbeid skal fungere, skriver Kalsnes (2012), noe som bekreftes i en svensk studie (Glasare, 2016). Ledere er nøkkelpersoner både når det gjelder legitimitet og verdiforankring (Angelo & Emstad, 2015). Angelo og

Emstad (2017) har, på basis av tre separate studier av kulturskole–grunnskole-samarbeid på ledelsesnivå, identifisert tre ulike diskurser om slike samarbeid, formulert som tre ulike *skolekonsepter*: den *lokalkulturorienterte* skolen, den *profesjonelle* skolen og den *ungdomskulturorienterte* skolen. Med skolekonsepter menes ideer og oppfatninger om hva skole er og skal være. Kort sagt handler det om hva slags utdanning som tilbys elevene og hva slags kunnskap samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole skal forvalte. Angelo og Emstad (2017) påpeker at det å bli del av et lokalsamfunn, å lykkes i skolens musikkfag eller å bli trygg i et ungdomsfellesskap er tre forskjellige retninger som krever forskjellig kompetanse av lærerne, i tillegg til at de innebærer ulike mål, arbeidsmåter og vurderingsmåter. Det må påpekes at Angelo og Emstad (2017) ikke undersøker samarbeid mellom kulturskole og skole som sådan, men *diskurser* om samarbeid slik det konstrueres språklig; nærmere bestemt hvordan skoleledere reflekterer om samarbeidet. Diskursene kan likevel kaste lys over den konkrete casen.

Emstad og Angelo (2017) foreslår i en annen artikkel en typologi for å sortere ulike modeller for kulturskole–grunnskole-samarbeid. Typologien er inspirert av Borgens (2014) forskning på *Den kulturelle skolesekken*, som har mange likhetstrekk med slike samarbeid. Hun foreslår tre ulike modeller, som også Emstad og Angelo tar i bruk i sin analyse (2017); *integreerte* modeller hvor samarbeidet er tett og tilknyttet skolefagene, *eksterne* modeller hvor aktøren utenfor skolen nærmest er en tjenesteleverandør, og *partnerskapsmodeller* som ofte er tidsbegrensede prosjekter hvor ansvaret er definert og fordelt. Den konkrete casen ses i lys av disse modellene.

Denne gjennomgangen viser både utfordringer og muligheter ved kulturskole–grunnskole-samarbeid. Blant utfordringene finner vi ulikheter knyttet til skoleslagene (læreplaner, lærerroller og kompetanse, elevene), overordnede aspekter som ulike kulturer, verdier og holdninger hos aktørene, samt mer praktiske forhold som ulike samarbeidsmodeller, tid til planlegging, økonomi med mer. Flere av disse aspektene vil undersøkes i casen denne studien bygger på. Først vil vi imidlertid gjennomgå planverkens målformuleringer for musikkundervisningen i henholdsvis grunnskole og kulturskole.

## Kunnskapsløftets kompetansemål og rammeplan for kulturskolen

Høsten 2020 ble *fagfornyelsen* innført i norsk grunnskole (Udir, 2020). Siden det konkrete samarbeidsprosjektet foregikk skoleåret 2017/18, er det imidlertid *Kunnskapsløftet 2006* (K06) som er relevant her. Kunnskapsløftet innførte et helt nytt begrep, *kompetansemål*. Mens søkelyset tidligere hadde vært rettet mot hva *innholdet* i musikkfaget spesifikt skulle være, handlet det nå om hvilken *kompetanse* elevene skulle ha etter 2., 4., 7. og 10. skoleår (Westby, 2017). Det er dermed opp til læreren å velge hvilket innhold og hvilke arbeidsmåter som skal føre til at kompetansemålene blir nådd. Innen de tre hovedområdene for musikkundervisningen, *musisere, komponere og lytte*, er det i LK06 *mål* for opplæringen. Siden vår case foregikk på 3. trinn er det kompetansemålene etter endt 4. år som er aktuelle. Innen hovedområdet musisering skal eleven kunne holde jevn puls, imitere og improvisere, spille enkle melodier og kunne fremføre sang, spill og dans i samspill med andre. Når det gjelder komponering skal eleven kunne eksperimentere med musikk, komponere melodier og tekster samt improvisere dans og bevegelse. Innen lytting skal eleven kunne gjenkjenne og beskrive musikalske elementer, folkemusikk, samtale om musikk sjangre, gjenkjenne instrumenter og gjøre rede for musikkopplevelser og musikkens bruk og funksjon.

Undervisningen i kulturskolens fag skal etter gjeldende rammeplan fra 2016 (Norsk kulturskoleråd) organiseres innenfor tre ulike opplæringsprogram. *Breddeprogrammet* skal ha åpent inntak og omfatter fagtilbud som er særskilt egnet for gruppe- og ensembleundervisning. *Kjerneprogrammet* skal også ha åpent inntak, men samtidig prioritere elever som er motivert for «større undervisningsmengde og systematisk egeninnsats». Undervisningen skal være tilpasset den enkelte elev og kan foregå individuelt og i grupper. Til sist skal kulturskolen ha *fordypningsprogram* med opptaksprøve for å sikre spesialisering og talentutvikling. Breddeprogrammet er det mest nærliggende å satse på for å øke andelen barn og unge i kulturskolen. Om breddeprogrammet heter det i rammeplanen (s. 21): «Det bør primært gjennomføres i samarbeid med grunnskole [...] og andre instanser som har barn og unge som målgruppe [...] På denne



måten får visjonen 'Kulturskole for alle' et reelt innhold.» Programmet er dermed uttrykk for en langsiktig politisk tenkning omkring samarbeid mellom skoleslag.

Rammeplanen for kulturskolen (Norsk kulturskoleråd, 2016) er ikke en juridisk forskrift, og er dermed mindre styrende enn læreplanen for grunnskolen. Det er opp til hver kommune å innføre den. Kompetansemålene i rammeplanen (s. 47) er ikke rettet spesifikt mot bestemte aldersgrupper som i grunnskolen, men angis snarere i mer generelle vendinger. Alle elevene skal etterstrebe «gode ferdigheter på instrumentet sitt, på alle nivåer og ut fra ambisjonsnivå». I tillegg skal elevene oppleve «mestringsglede og positiv selvutvikling», og «utvikle seg til å bli selvstendige utøvere» som utvikler «evne til samspill og samarbeid». Mulighet for fordypning som kan danne grunnlag for høyere utdanning fremheves, i tillegg til at elevene gjennom musikk skal utdannes til «ressurspersoner i et levende kulturliv».

Selv om det ikke er en tidsplan knyttet til ulike faser, angir rammeplanen likevel læringsmål for de ulike programmene. For breddeprogrammet i musikk er målet at eleven skal mestre utøvende basisferdigheter, delta i samspill, lære gjennom lek, kjenne musikkbegreper og kunne formidle musikk på ulike arenaer (s. 50).

Disse målene fremstår som mer «utøvende» enn grunnskolens mer «analytiske» tilnærming, jf. hovedområdet lytting (Ko6), hvor det heter at elevene skal «gjenkjenne» og «gjøre rede for» (selv om de også skal fremføres musikk i samspill med andre, jf. hovedområdet musisere). Først i forbindelse med kjerneprogrammet (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 51) innføres begrepet «nøkkelkompetanser», og her nevnes fem slike: øve, fremføre, høre, lese og lage. I rammeplanen for kulturskolen ser det ut til at begynneropplæringen i breddeprogrammet skal være lekbasert og utøvende, mens den mer intellektuelle tilnærmingen til musikk kommer etter hvert med kjerneprogrammet. Samtidig er det nok ikke tenkt at breddeprogrammet skal inneholde direkte instrumentopplæring. Først på kjerneprogrammets begynnernivå nevnes det at elevene skal bli fortlørlige med «instrumentet», lære å stemme det og tilegne seg en god spillestilling samt tekniske basisferdigheter (s. 52). Det er også først her de skal lære noter (både muntlig og skriftlig), og komponere (s. 52).

Kunnskapsløftet (Udir, 2006) har ingen anvisninger når det gjelder metodikk, mens rammeplanen for kulturskolen (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 51) nevner en rekke arbeidsformer som vil kunne eksistere side om side i musikkopplæringen: «Lærerinstruksjon, imitasjon, elevmedvirkning og selvstendig arbeid, samspill, undersøkende og eksperimenterende former, lekbaserte metoder, metoder for skapende arbeid og aktiv lytting, mesterklasser, konsertforberedelser, elevsamarbeid, prosjektarbeid, bruk av digitale verktøy».

I det følgende redegjør vi for det konkrete samarbeidsprosjektet samt for studiens metode og materiale.

## Sentrum-prosjektet: Metode og materiale

I 2017 ble det, på initiativ fra det lokale bystyret, nedsatt en kommunal arbeidsgruppe i en sørnorsk by som skulle se på økt samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen/SFO.<sup>1</sup> Arbeidsgruppen vurderte at kulturskolen kunne være en god støttespiller for at elevene skulle oppnå kompetansemålene i kunnskapsløftet innenfor de estetiske fag.<sup>2</sup> Gruppen pekte også på det faktum at man i den obligatoriske opplæringen møter absolutt alle elever, og hevdet at et slikt samarbeid kunne være en god plattform for utvikling av både bredde og spiss (jf. kulturskolens rammeplan som er beskrevet ovenfor) i byens kulturliv. I tillegg mente man at samarbeidsprosjekter kunne føre til økt rekruttering til kulturskolen. Positive erfaringer med tilsvarende samarbeid var en viktig motivasjonsfaktor for gruppens arbeid.

Som et resultat av arbeidsgruppens arbeid ble det presentert forslag til fire ulike samarbeidsmodeller: 1) Korps i SFO-tid; 2) Sesam (kulturskolens «allkulturtilbud») i SFO-tiden; 3) Sentrum-prosjekt med kor og orkestervirksomhet i småskolen/SFO; 4) Talentklasse i musikk med musikkfaglig dybdelæring på ungdomstrinnet. Bystyret vedtok å sette i gang disse samarbeidsprosjektene i en fireårig prøveperiode fra høsten

1 I gruppen satt oppvekstdirektør, kulturdirektør, lederne av oppvekststyret og kulturstyret, rådgiver i oppvekstdirektørens stab, samt nestleder og rektor på kulturskolen.

2 Det følgende er hentet fra arbeidsgruppens saksfremlegg til bystyret.

2017 etterfulgt av en evalueringsperiode. Etter bystyrets vedtak kom det konkrete initiativet til samarbeidet med den aktuelle grunnskolen fra kulturskolen. I vår studie undersøkes den delen av modell 3 som innebar instrumentalopplæring/elevorkester i 3. klasse på Sentrum skole, som har ca. 130 elever på 1.–7. trinn – her kalt Sentrum-prosjektet. De konkrete målene for dette prosjektet var:

- Bedring i klassemiljø
- Bedre læringsutbytte i musikkfaget (knyttet til Kunnskapsløftets kompetansemål)
- Bedre rekruttering til fritidskulturliv og andre kulturelle aktiviteter

Selve undersøkelsen ble utført som en etnografisk studie hvor deltakende observasjon, intervjuer og uformelle samtaler med deltakere ble brukt som innsamlingsmetoder (Fangen, 2004; Hastrup & Ovesen, 1980). Studien er meldt inn til NSD, Norsk senter for forskningsdata, som ivaretar personvern i forbindelse med forskningsprosjektet. Ethiske retningslinjer med hensyn til samtykke og anonymisering er fulgt. Både selve prosjektet og informantene har fiktive navn.

Med hensyn til transparens vil vi redegjøre for forskernes faglige bakgrunner og posisjonering. En av oss har doktorgrad i musikkpedagogikk og undervisningserfaring fra kulturskolen og høyere utdanning. Den andre har hovedfag i musikkvitenskap og undervisningserfaring fra både grunnskole, kulturskole og høyere utdanning, blant annet med ansvar for PPU. Det betyr at vi til sammen kjenner skoleslagene godt og fra ulike innfallsvinkler. Vi forsøkte likevel å gå inn i feltet med et åpent og «etnografisk» blikk, vel vitende om at vår forforståelse var umulig å legge helt bort.

Tidlig på høsten 2017 hadde vi en innledende samtale med kulturskolerektoren. I november 2017 gjennomførte vi deretter et gruppeintervju med kulturskolens avdelingsleder for musikk og de to involverte kulturskolelærerne. Intervjuet fremsto mer som en åpen samtale hvor vi var ute etter å få vite mest mulig om prosjektet og aktørenes erfaringer og tanker omkring opplegget. I perioden januar til mars 2018 deltok vi på musikk-timene i 3. klasse på Sentrum skole. Vi skrev logg etter hver observasjon.

Etter hver økt sammenlignet vi våre respektive logger og diskuterte temaer som pekte seg ut. Dette førte til at analysearbeidet foregikk fortløpende gjennom observasjonsperioden. Vi fulgte opp temaer og spørsmål fra analysearbeidet i intervjuer og uformelle samtaler. Grunnskolen rektor, kontaktlærer og musikk lærer ble intervjuet individuelt i for- eller etterkant av musikk timer. Disse intervjuene bar også preg av å være samtaler mellom kollegaer, selv om vi som forskere stilte spørsmålene og dermed definerte tematikken. Vi gjennomførte i tillegg telefonintervjuer med to foreldre som ble rekruttert av klassens kontaktlærer. I forbindelse med observasjonene hadde vi uformelle samtaler med både kulturskolelærerne, grunnskolelærerne og elevene. På denne måten ble prosjektdeltakerne trukket inn i undersøkelsen som reelle forskningsdeltakere som bidro underveis i analyse- og i valideringsarbeidet.

**Tabell 1.** Oversikt over forskningsdeltakere og metoder for datainnsamling

Metode for datainnsamling/ deltakere	Fra kulturskolen	Metode for datainnsamling/ deltakere	Fra grunnskolen
Samtale	Rektor	Intervju	Rektor
Gruppeintervju	Avd.leder musikk / to kulturskolelærere	Intervju/uformelle samtaler/ oppfølgingssamtaler	Kontaktlærer
Uformelle samtaler ifb. undervisning/ oppfølgingssamtaler	To kulturskolelærere	Intervju	Musikk lærer
		Uformelle samtaler	Elever
		Telefonsamtale	To foreldre

Parallelt med analysearbeidet, som var inspirert av tematisk koding (Kvale, 1997), leste vi oss opp på forskning innen feltet. Dette preget analysen ved at vi så materialet i lys av begreper som ekspansiv læring og ulike diskurser og modeller for samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. Metodisk sett kan studien dermed betegnes som en runddans mellom teori, empiri og metoder (Wadel, 1991), hvor prosessen var abduktiv (Alvesson & Sköldberg, 1994). I utgangspunktet gikk vi åpent inn for å forstå «hva foregår her?» (Small, 1998), men utviklet etter hvert et snevrere fokus på å analysere samarbeidet i lys av ulike konsepter og planverk samt diskutere gevinstene for de ulike skoleslagene. Denne fremgangsmåten har gjort

at aktørenes perspektiv har blitt fremtredende. Samtidig har de teoretiske perspektivene bidratt til et mer kritisk blikk på casen. Der aktørene selv gjennomgående uttrykte stor tilfredshet med prosjektet, satte teori og tidligere forskning oss på sporet av å undersøke om potensialet for læringsutbytte som ligger i slike samarbeid ble fullt utnyttet.

## Presentasjon av empiri

### Forberedelser og informasjon

Som forklart ovenfor var det politisk vilje som sto bak det konkrete samarbeidsprosjektet. Det var et initiativ som kom utenfra, fra kommunalt hold, som et «prøvetilbud» til skolen for å styrke samarbeid mellom de to skoleslagene. Sentrum-prosjektet er dermed ikke begrunnet i mangel på kvalifiserte musikk lærere. På den aktuelle skolen finnes lærere med kompetanse i musikk. Grunnskolens rektor var umiddelbart positiv til initiativet fra kulturskolen, og innkalte til foreldremøte hvor prosjektet ble «solgt inn». Han legitimerte dermed prosjektet ved å være den som frontet det overfor foreldrene. Grunnskolerektoren gav i intervju uttrykk for at han ser betydningen av å styrke de estetiske fagene. Han trakk frem viktigheten av de estetiske fag i en ellers teoritung skolehverdag, og at elevene gjennom et slikt prosjektet får utvidet sitt musikktilbud. Rektors holdning og vilje til å «tenke utenfor boksen» med hensyn til organisering ser ut til å ha vært avgjørende for at prosjektet i det hele tatt kunne komme i stand. På foreldremøtet ble prosjektet presentert som en vinn-vinn-situasjon, men det ble samtidig vektlagt at det ikke var «frivillig», slik at spørsmålet om å reservere seg ikke ble et tema. Aktørene fremhever det at prosjektet var godt forberedt og at tilstrekkelig informasjon ble gitt til alle parter som en viktig faktor.

### Organisering

Selve undervisningen i 3. klasse ble organisert på følgende måte: Klassen ble delt i to med 9 elever i hver gruppe. Den ene gruppen fikk opplæring på fiolin, den andre dood – et rørbladinstrument som er en slags krysning

mellom blokkfløyte og klarinett. Elevene fikk til sammen tre musikktimer i uka, hvorav to av disse lå i SFO-tiden. I de to «SFO-timene» var de to ulike instrumentgruppene hver for seg, mens de i klassens ordinære musikktime som lå i skoletiden ble samlet til felles orkesterundervisning. Selv om to av timene lå i SFO-tiden, ble det kommunisert til foreldrene at man ønsket at disse ble ansett som «obligatoriske». Det ble ikke rapportert om noen protester på dette, og alle elevene i klassen deltok også her.

Klassens faste musikk lærer var med på timene i starten av prosjektet for å skape ro og trygghet i klasserommet. Etter hvert trakk hun seg tilbake og var ikke lenger delaktig i timene da vi observerte undervisningen med start et halvt år ut i prosjektperioden. Heller ikke kontaktlæreren var vanligvis til stede under selve undervisningen. Av og til var hun innom i starten av timen. Vi observerte for eksempel at kontaktlæreren håndterte en elev som i begynnelsen av en time ikke fulgte instruksene. Dette ble gjort på en diskret måte, og da alt så ut til å roe seg, trakk hun seg stille ut. Ifølge kulturskolelærerne fungerte kontaktlæreren mer som et bindeledd mellom dem og foreldrene.

Kulturskolelærerne forteller at de ble tatt godt imot på skolen, og uttrykker at de utelukkende har opplevd velvillighet, positivitet og godt samarbeid, samtidig som skolelærerne var der om det trengtes.

## Instrumentvalg

En viktig årsak til at man valgte å igangsette instrumentopplæring på fiolin og dood, var at de håndplukkede kulturskolelærerne, her kalt «Eva» og «Per», er henholdsvis fiolinist og treblåser. En annen begrunnelse handlet om at disse instrumentene er enkle å beherske på begynnernivå – de ble dermed vurdert som godt tilpasset tredjeklassingens utviklingsmessige forutsetninger. Samtidig er de relativt billige. Ved å velge to ulike instrumenter, kunne elevene møte hverandre i samspill, selv om det også medførte utfordringer, for eksempel mht. tonearter. Det var en bevisst strategi at elevene ikke fikk velge mellom de to instrumentene, men tildelt det ene eller det andre. I starten av prosjektet var det en viss uro omkring dette, men det løste seg etter hvert.

## Undervisningen

Det følgende er hentet fra observasjonslogg etter en samspillstunde:

Det er klart for fellestunde med orkester på timeplanen. Plasseringen av elevene er bevisst fra lærernes side; annenhver gutt og annenhver jente. «Vi starter med *Blues-sensation*. Den må vi lære utenat i dag!» sier Per. Første gang sangen spilles, følges et noteskjema på tavla. Neste gang fjernes dette, siden målet er å lære sangen utenat. Eva står foran klassen og instruerer: «Doodene spiller en takt, så svarer fiolinene» Eva og Per demonstrerer call-and-response seg imellom. «Og helt til slutt gjør vi slik [demonstrerer tremolo]. Det heter tremolo» sier Eva. Deretter viser Per «likksom-tremolo» på dood. Elevene ler høyt. På slutten av sangen gjør Per avslag ved at han hopper opp som en musiker på en rockekonsert. Stor jubel! (05.02.2018)

Kulturskolelærerne brukte ulike undervisningsmetoder, blant annet gehørbaserte metoder, grepstabeller, demonstrasjon og noter på tavla. Per brukte imidlertid mer noter, som han projiserte på skjerm, enn Eva, som jobbet mest på gehør. De brukte videre *call/response*-metodikk og ba elevene imitere det de gjorde. Lærerne improviserte over melodilinjene, noe som ytterligere tilførte arrangementene lekenhet. Begge lærerne var fleksible når det gjaldt å beherske ulike instrumenter. De spilte piano, sang og håndterte digitale verktøy. Det ble ofte brukt ferdig innspilt komp som backing. Kompet besto av avanserte akkorder og låt spenstig. Lærerne var kreative for å få til samspill. De laget ny musikk, arrangerte eksisterende sanger og transponerte – for å muliggjøre samspill med de to instrumenttypene. Samtidig ledet de undervisningen med humor og tydelighet. I løpet av timene fikk elevene øvd, fremført, lyttet og lest musikk.

## Lærerne

Klassens musikk lærer trekker frem flinke lærere «som kan faget sitt» som hovedgrunnen til at klassen som helhet likte prosjektet. Hun nevner også variasjon i arbeidsmåter og en leken tilnærming til stoffet som avgjørende. Det vektlegges at lærere må håndplukkes: «Det er en spesiell arbeidssituasjon. Jeg har snakket med lærere som er glad for at det ikke er dem!» forteller Eva. Også avdelingsleder i musikk ved kulturskolen hevder at man i slike sammenhenger må ha lærere som er positive, åpne og

dyktige og som kan litt av hvert når det gjelder metodikk og klasseledelse. Lærerne på Sentrum skole uttrykte at kulturskolelærernes kompetanse både styrket klassens læringsmiljø og det faglige utbyttet – Eva og Pers dyktighet rent instrumentteknisk og pedagogisk motiverte elevene.

## Aktørenes vurderinger

Grunnskolens rektor forteller at skolen har høy innvandreretetthet, og at mange foreldre ikke har råd til å sende barna sine på SFO. Når elevene fikk to «gratis» musikktimer i SFO-tiden, karakteriserer han det som en «vinn-vinn-situasjon». Kontaktlæreren trekker spesielt frem de ulike effektene prosjektet har hatt for både klassemiljø og for enkeltelever. Klassemiljøet er blitt bedre fordi alle elevene kan snakke sammen om instrumentet de spiller. Det å spille instrumenter oppleves samlende for klassen. Flere av elevene fikk fiolin eller dood i julegave. Elevene går av og til hjem til hverandre og prøver instrumentene. Rektor har kontor vis-a-vis klasserommet til 3. klasse og forteller at han merker når de skal ha musikktimer: «Nå skal vi ned og spille, rektor!» Han ser også at de er oppstemte på tilbakeveien. Skoleåret ble avsluttet med at elevorkestret hadde konsert for bystyret i byens rådhus. Konserten ble godt mottatt, og mange uttrykte stolthet over resultatet.

Et slikt prosjekt kan også ha sosiale konsekvenser for enkeltelever. Per forteller at han med en gang merket hvem som var skolefinke og hvem som hadde status i klassen: «En av de som virket svak på slikt, han er en av de sterkeste på dood og forstår musikkteori, han har fått en annen status i klassen etter at dette prosjektet begynte.» En av foreldrene forteller at instrumentopplæringen har en «fantastisk effekt» på hans barn, ikke minst på grunn av mestringsfølelsen de får og at de lærer noe nytt hver gang. Barna snakker om fiolinundervisningen når de kommer hjem, og synes lærerne er veldig kule. Sønnen hans har blitt svært fascinert av ulike lyder, og har begynt å utforske gamle instrumenter som finnes hjemme. Ifølge faren ønsker hans barn å begynne på kulturskolen når tilbudet er over.

Ved prosjektslutt viste det seg at over halvparten av elevene søkte seg inn i kulturskolen. Prosjektet har dermed hatt direkte innvirkning på



rekruttering til kulturskolen, noe som var et av formålene med prosjektet. Kulturskolelærerne selv uttrykker at de har fått erfaringer særlig når det gjelder gruppeundervisning som de tar med seg tilbake til kulturskolen. Prosjektet har i tillegg hatt en positiv innvirkning på deres arbeids- hverdag ved at de får noe av sin undervisning på dagtid.

Avdelingsleder i musikk ved kulturskolen forteller at hun hele tiden er bevisst på å vise politikerne resultatet av nye elevprosjekter. Derfor gjorde hun tidlig en avtale med bystyret om at elevorkestret skulle ha en konsert for dem før sommeren.

## Drøfting

### Mål for undervisningen

Gjennom observasjon av musikktime har vi sett konkrete eksempler på at de fleste målene for begge skoleslagene har blitt oppfylt. Med hensyn til målene i kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016) har elevene lært å spille et instrument og opplevd mestring og selvutvikling. De har lært seg musikalske basisferdigheter. Det legges vekt på både lek, samspill og musikkformidling ved at elevene har hatt flere opptredener på og utenfor skolen. Ved slike anledninger har de også tatt del i byens øvrige kulturliv, som er et av målene i breddeprogrammet. Gjennom å øve, fremføre, høre og lese har elevene tilegnet seg flere av rammeplanens nøkkelkompetanser for kjerneprogrammet. Vi observerte derimot ingen eksempler på at det ble «komponert» musikk (ut over improvisasjon). I rammeplanen anbefales det å hente det beste fra den notebaserte og den muntlige/imitasjonsbaserte musikktradisjonen (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 58). I Sentrum-prosjektet var begge tradisjoner i bruk, selv om Eva arbeidet mer på gehør og Per mer med noter. Opplæringen ser ut til å være en syntese av rammeplanen for kulturskolens forslag til bredde- og kjerneprogram. I slike undervisningsopplegg er muligens inndelingen i bredde- og kjerneprogram kunstig?

Kulturskolens mål ser altså i all hovedsak ut til å bli oppfylt gjennom prosjektet. Men er grunnskolens kompetansemål, slik de er beskrevet i Kunnskapsløftet (Udir, 2006), oppnådd – som var en av målsettingene med prosjektet? Sentrum-elevene behersker ifølge grunnskolens

musikklærer alle musikkfagets delmål innen hovedområdet *musisering* bedre enn de som kun har fått ordinær musikkundervisning. Når det gjelder sang, synges det i musikktimene i forbindelse med instrumentalopplæringen, og i tillegg forteller skolens musikklærer at hun synger mye med klassen i andre timer. Med hensyn til hovedområdet *lytting* er det kun gjenkjenning av instrumenter vi ikke registrerte i løpet av observasjonsperioden. Det siste og ofte mest problematiske området er imidlertid *komponering*. Ifølge Sætre et al. (2016) er komponering og improvisering noe som ofte ikke blir prioritert i skolens musikkundervisning. De antyder at dette handler om lærernes (manglende) kompetanse. Sentrum-elevene opplevde at lærerne improviserte, men vi var ikke vitne til at elevene selv improviserte eller aktiviteter som kan kategoriseres som komponering. Brøske (2017) hevder at innholdet i samarbeidsprosjekter som kun vektlegger musiseringsdelen av faget kan være et hinder for ekspansiv læring. I den forbindelse kan det være interessant å se at hovedområdet komponering fra Kunnskapsløftet er noe endret i fagfornyelsen som trådte i kraft høsten 2020 (Udir, 2020). For det første er begrepet *hovedområde* erstattet med begrepet *kjerneelement*. For det andre er begrepet *komponere* erstattet med begrepet *lage musikk*: «Kjerneelementet lage musikk legger vekt på at elevene arbeider kreativt ved å organisere og sette sammen musikkens grunnelementer til noe nytt eller å omforme noe kjent» (Udir, 2020). Utsagnet peker på en mer konkret «oppskrift» på hvordan man kan lage musikk, i motsetning til Kunnskapsløftets «komponere» – som for mange lærere nok har virket for ambisiøst å ta tak i.

På Sentrum skole er man altså ikke bekymret for kompetansemålene, som den gang var Kunnskapsløftets mål. Musikklæreren selv trekker frem Sentrum-prosjektet som en modell hvor mange sider ved musikkfaget blir tatt med. Hvis behov, kan den læreren som skal ha klassen på fjerde trinn ta igjen eventuelle mål som gjelder i læreplanen, for eksempel det som har med musikk sjangre og dans å gjøre. Hun er ikke redd for å ta over musikkundervisningen etter at prosjektet er over, og ser at elevene har hatt god musikalsk utvikling gjennom prosjektet.

Kulturskolelærerne forteller at de ikke har hatt et bevisst forhold til alle punktene i kulturskolens rammeplan når de har arbeidet med dette prosjektet. Oppdraget var å gi instrumentopplæring der mestring og

sosialt fellesskap sto sentralt. I etterkant hevder Per likevel at de «treffer» rammeplanen godt med tanke på læringsmålene i breddeprogrammet: «Vi har tatt tak i deler av rammeplanen som er til gagn for dette aktuelle prosjektet [...] samspill, spilleglede og repertoarvalg.» Kulturskolelærerne har heller ikke forholdt seg direkte til grunnskolens læreplan, men har tatt det for gitt at kompetansemålene er dekket gjennom det å spille et instrument. Dette er et punkt hvor Sentrum-prosjektet kunne hatt forbedringspotensial. En felles gjennomgang av både grunnskolens kompetansemål og kulturskolens rammeplan kunne identifisert områder som nå faller utenfor undervisningen.

## Samarbeidsmodeller og skolekonsepter

Hva slags samarbeid preger Sentrum-prosjektet? Her brukes begreper hentet fra tidligere forskning på lignende samarbeid for å belyse casen; en *integrert* modell, *ekstern* modell eller *partnerskaps*modell (Borgen, 2014; Emstad & Angelo, 2017). Blant de politiske intensjonene med prosjektet var at samarbeid kunne gi større læringsutbytte. Dette utgangspunktet, og at samarbeidet var relativt tett når det gjaldt timer og elever og tilknyttet skolefaget musikk, peker mot en integrert modell (Borgen, 2014; Emstad & Angelo, 2017). Skolelærerne selv hevder imidlertid at samarbeidet dreide seg mer om organisering av timer og elever enn det musikkfaglige – som det ikke var satt av tid til – bortsett fra i forbindelse med interne og eksterne opptredener hvor lærerne fra de ulike skoleslagene samarbeidet om både innhold og gjennomføring. Skolelærerne hadde i observasjonsperioden en tilbaketrukket rolle, og kulturskolelærerne fremsto som tjenesteleverandører når det gjaldt det musikkfaglige. Til sammen peker dette mot at samarbeidet i praksis bygget på det som kan karakteriseres som en ekstern modell (Borgen, 2014; Emstad & Angelo, 2017). Intensjonene kan ha vært tettere samarbeid, men ressurser setter ofte en stopper for gode intensjoner. Når undervisningen til kulturskolelærerne i tillegg fungerte svært godt, kan dette ha gitt skolelærerne kjærkommen tid til andre oppgaver.

Som vi refererte ovenfor, har Angelo og Emstad (2017) formulert tre ulike diskurser eller konsepter basert på diskursanalyse av intervjuer med

ledere som er involvert i ulike kulturskole–grunnskole-samarbeid. Her brukes konseptene til å belyse en konkret praksis. Det første konseptet som benevnes *den lokalkulturorienterte skolen*, handler om å bli del av et lokalsamfunn (Angelo & Emstad, 2017). Når kulturskolen og grunnskolen samarbeider, knyttes det kontakter på tvers i lokalsamfunnet. Elevene har, i tillegg til å opptre på sin egen skole for foreldre og medelever, spilt på rådhuset for bystyret, og dermed fått innblikk i og presentert seg på en ny lokal arena. Dette er oppdrag som vanligvis er forbeholdt kulturskoleelever, men som grunnskoleelevene får tilgang til gjennom samarbeidet. Også målet om rekruttering til kulturskolen dreier seg om å knytte kontakter på tvers i lokalsamfunnet.

Gode resultater for skolens musikkfag er viktig innenfor konseptet *den profesjonelle skolen* (Angelo & Emstad, 2017). Som vi har sett var bedre læringsutbytte i musikkfaget et av formålene med prosjektet. Kulturskolelærerne oppfattet dette som sitt hovedmandat, og metoden for å oppnå målet var simpelthen instrumentalopplæring. I tillegg trekker de frem mestring og sosialt fellesskap som viktige mål. Mestring, trygghet og trivsel står sentralt i det siste konseptet – her kalt *den barnekulturorienterte skolen* (Angelo & Emstad, 2017). Bedre klassemiljø var både en politisk intensjon, noe kulturskolelærerne vektla, og det som trekkes frem fra grunnskolens side som det viktigste resultatet av Sentrum-prosjektet.

## Vinn-vinn eller «bistand»?

Brøske (2017) peker på at samarbeid mellom kulturskole og grunnskole ofte er begrunnet i manglende musikkfaglig kompetanse i grunnskolen, og at kulturskolelæreren har en spisskompetanse som grunnskolen trenger. I slike tilfeller bygger samarbeidet på en idé om en form for «bistand» – «noen (kulturskolen) hjelper noen (grunnskolen) som trenger hjelp og kompetanse» (Brøske, 2017, s. 253). Aktørene i Sentrum-prosjektet ser ikke selv på samarbeidet som bistand. Skolen var godt dekket med musikkklærere fra før av. Når de ble tilbudt denne prøveordningen, så de likevel på dette som en styrking av musikkfaget.

Å bringe inn instrumentalopplæring i grunnskolen kan, ifølge Brøske (2017, s. 246), forstås som en ekspansjon av faget og utvikling av nye

praksiser. Betingelsen er at prosjektet kommer *i tillegg til* den ordinære musikkundervisningen. Et hinder kan være at oppmerksomheten kun blir rettet mot utøving, og at faget dermed i praksis reduseres (Brøske, 2017). I det konkrete tilfellet kan instrumentalopplæringen sees som et tillegg dersom man tenker flere år i sammenheng. For det spesifikke skoleåret, ble det som vi har sett lagt mindre vekt på de øvrige aspektene enn utøving. For kulturskolen kan et slikt prosjekt på sin side gi erfaring med større grupper og dermed føre til ekspansjon av kulturskolens musikkopplæring, noe kulturskolelærerne gir uttrykk for er deres erfaring i dette prosjektet.

Brøske (2017) hevder at reelt samarbeid og interaksjon mellom de ulike lærerne er avgjørende for at ekspansiv læring skal finne sted. Områder for felles involvering kan være valg av innhold og undervisningsstrategier. Hun peker på at dersom lærerne opererer sammen i klasserommet og arbeidsdelingen er horisontal, vil de få forståelse for hverandres ekspertise, noe som kan utvide begges kompetanse, forståelse og praksis og på den måten bidra til ekspansiv læring. Motsatt, dersom opplæringen kun bygger på kulturskolens modell, hindrer det muligheten for ekspansjon. I Sentrum-prosjektet var det i hovedsak kulturskolens modell som ble implementert i grunnskolen. Selv om den opplevdes velfungerende og vellykket, kan det ha begrenset muligheten for ekspansiv læring. De ulike lærerne var lite sammen i klasserommet, i hvert fall i den perioden observasjonen foregikk (6–9 måneder ut i prosjektperioden), selv om det fortelles at kontaktlæreren var mer til stede i starten av prosjektet. Vi fikk heller ikke inntrykk av at det hadde vært grundige samtaler i forkant av oppstart, men at kulturskolelærerne kom inn med sitt opplegg og fikk frie hender. Vi spør oss derfor om det hadde vært enda mer å hente om skolens musikk lærer hadde vært mer involvert i selve musikkundervisningen, og ikke bare i det organisatoriske og forhold som gjelder elevene. Det faglige samarbeidet ser ut til å ha vært nærmest ikke-eksisterende, slik at man reelt sett kan snakke om en outsourcing av musikkundervisningen (Emstad & Angelo, 2017). Mulighetene for profesjonell og/eller institusjonell utvikling som ligger i et slikt prosjekt, kunne vært enda mer utnyttet, for eksempel ved at kulturskolelærerne gikk inn og lærte opp grunnskolelærerne i metodikk eller gav veiledning på annen måte. Da ville

verdifull musikkfaglig kompetanse forblitt på skolen, og ikke forsvunnet tilbake til kulturskolen idet prosjektet blir avsluttet. Likedan kunne kulturskolelærerne hatt glede av å utforske grunnskolens musikkundervisning nærmere, både faglig og organisatorisk. Grunnskolelærerne kunne også samarbeidet med kulturskolelærerne i større grad, for eksempel med hensyn til klasseledelse. Slik opplegget fungerte fremstår det som om kulturskolelærerne kom inn som eksperter og overtok undervisningen – på tross av at musikk-kompetanse allerede fantes i grunnskolen.

Når det gjelder elevene, er mulighetene for ekspansiv læring gjennom samarbeid som gir instrumentalopplæring gode, hevder Brøske (2017). Hun trekker frem at elevene kan oppdage ulike sider og egenskaper hos hverandre, noe som også kan bidra til ekspansiv læring, jamfør eleven i Sentrum-prosjektet som fikk en ny status i klassen etter at han viste seg å være musikkfaglig sterk. For kulturskoleelever kan et slikt samarbeid gi innsikt i sammenheng mellom instrumentet og komponering/lytting som er en del av skolens musikkfag, men forutsetningen er at det skapes slike sammenhenger i selve opplæringen (Brøske, 2017). I den konkrete casen hadde ingen av elevene kulturskoleplass i forkant av prosjektet, ergo er ikke poenget aktuelt, men med tanke på at det ikke foregikk komponering (så langt vi observerte) i løpet av prosjektet, ville muligheten uansett ikke vært til stede. For elever som ikke har kulturskoleplass – noe som gjaldt alle de aktuelle elevene mens prosjektet foregikk – gir et slikt prosjekt mulighet for fordypning i musikkfaget. De ble kjent med arenaer som vanligvis tilhører kulturskoleelever (som å opptre på rådhuset) og ble sett som musikere av medelever, lærere og foreldre. Oppsummert: Prosjektet kom ikke i stand som en type bistandsprosjekt. Det ser ut til å ha gitt gevinster for begge skoleslag, men mulighetene for å skape nye praksiser som lå i samarbeidet, ble ikke fullt utnyttet.

## Avslutning

Sentrum-prosjektet fremstår som et vellykket samarbeid hvor alle parter er tilfredse. Blant årsakene ser vi god forberedelse, informasjon og organisering, holdninger og vilje på ledelsesnivå, en raus og fleksibel stab og håndplukkede kulturskolelærere som både er utøvere på høyt nivå og

samtidig gode pedagoger som fungerer i gruppeundervisning. Lærerne i begge skoleslagene hevder at de viktigste målene for musikkfaget er nådd. Grunnskolens gevinst er musikkundervisning som har gitt trivsel, musikkglede og musikkinteresse. Sentrum-prosjektet bidrar til instrumentopplæring for alle elever, uansett kjønn, kulturell bakgrunn eller klassetilhørighet ved det aktuelle klassetrinnet på skolen. Prosjektet har bedret klassemiljøet og virket samlende for klassen, nettopp fordi *alle* lærer å spille et instrument. På tross av kulturskolens visjon om å være «for alle», viser statistikk at man ikke klarer å inkludere alle i opplæringen (Berge et al., 2019). Et av målene med Sentrum-prosjektet var å rekruttere til kulturskolen. I lys av at mer enn halvparten av de involverte elevene senere søkte seg inn på kulturskolen,<sup>3</sup> må man konkludere med at prosjektet lyktes med dette. Sentrum-prosjektet fremstår som et vinn-vinn-prosjekt med gevinster for alle parter, ikke minst for elevene – selv om potensialet for ekspansiv læring, både profesjonelt og institusjonelt for de to skoleslagene, kunne vært bedre utnyttet. Dersom lærerne i de ulike skoleslagene i større grad hadde lært av hverandre, kunne eksempelvis mer kunnskap om instrumentalmetodikk blitt igjen på skolen etter at prosjektet var avsluttet, og kulturskolelærerne kunne fått med seg enda mer kompetanse innen klasseledelse tilbake til kulturskolen.

## Referanser

- Aglen, G. S., & Karlsen, S. (2017). «Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor – hva innebærer det?» En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, A. Rønning & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (s. 157–184). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Alvesson, M. & Sköldbäck, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2015). The music educator: Bridging performance, community and education – an instrumental teacher's professional understanding. *International Journal of Community Music*, 8(3), 279–296. [https://doi.org/10.1386/ijcm.8.3.279\\_1](https://doi.org/10.1386/ijcm.8.3.279_1)

---

3 Ifølge avdelingsleder på kulturskolen.

- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2015). Skolen som mulighetens univers i bygda. Eksistensorientert ledelse som drivkraft. I A. B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole: Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 144–162). Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom skole og kulturskole. I E. Angelo, A. Rønning & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (s. 207–232). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Angelo, E. & Kalsnes, S. (Red.). (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/forskning-og-utvikling/arts-and-cultural-education/>
- Barne- og familiedepartementet. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant. Kunnskapsgrunnlag og kulturskolen i Norge*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-kulturskolen/>
- Bjørnsen, E. (2012). *Inkluderende kulturskole – utredning av kulturskoletilbudet i storbyene*. Agderforskning, prosjektrapport 5/2012.
- Borgen, J. S. (2014). Asymmetri mellom det «kunstneriske» og det «pedagogiske» i Den kulturelle skolesekken. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 138–154). Cappelen Damm Akademisk.
- Børøse, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole – ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønning & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (s. 235–257). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Danielsen, B. Å. B. & Johansen, G. (Red.). (2012). *Educating music teachers in the new millennium: Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a research and development project* (s. 7–30). Norges musikkhøgskole.
- de Lange, T. (2014). Aktivitetsteori og læring. I L. Wittek & J. H. Stray (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 162–177). Cappelen Damm Akademisk.
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning – et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2). <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.489>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-konsultit Oy.



- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. I Y. Engeström, R. Miettinen & R. L. Punamäki (Red.), *Perspectives on activity theory* (s. 377–405). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080123238>
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Glasare, G. (2016). *Samverkan mellan skola och kulturskola*. Skolverket & Kulturskolecentrum/Kulturrådet.
- Gustavsen, K. & Hjelmbrekke, S. (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet*. TF-rapport nr. 255.
- Hastrup, K. & Ovesen, J. (1980). *Etnografisk grundbog. Metoder, teorier, resultater*. Gyldendal.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists: A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/2480686>
- Kalsnes, S. (2012). *Oase: Om kulturskoleutvikling og lokal forankring av Den kulturelle skolesekken: Rapport fra et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole, kulturskole og musikk lærerutdanning* (Rapport). <http://hdl.handle.net/11250/172642>
- Kalsnes, S. (2014a). Kunstnerlærerens yrkesfelt. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer. Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kalsnes, S. (2014b). Kulturskolelærerrollen. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 42–64). Cappelen Damm Akademisk.
- Kommunenes sentralforbund. (1989). *Rammeplan for kommunale musikkskoler*. Kommuneforlaget.
- Kultur- og kirke departementet. (2009). *Kulturloftet. Politisk regnskap 2005–2009*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kkd/kultur/rapporter-og-utredninger/kulturloftet.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsloftet. Læreplanverket for grunnskolen*.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring. Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*. Hentet 5.5.2020 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi\\_kunstogkultur.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_kunstogkultur.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Kulturskoleloftet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kulturskoleloftet/id625582/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* [Strategi].

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- NOU 2013: 4. (2013). *Kulturutredningen 2014*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-4/id715404/>
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Årsrapport for Statistisk sentralbyrå for 2019*. <https://www.ssb.no/omssb/om-oss/vaar-virksomhet/planer-og-meldinger/arsrapport-2019>
- Sætre J. H., Neby, T. & Ophus, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10(3). <https://doi.org/10.5617/adno.2876>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Grunnskolens informasjonssystem*. <http://tinyurl.com/yb3mc65g>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk*. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Wadel, C. (19919). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. SEEK.
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole – to sider av samme sak? I E. Angelo, A. Rønning & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen*, (s. 134–156). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>



# Samarbeid mellom kulturskolelærere og grunnskolelærere – utfordringer og muligheter

*Kåre Hauge*

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** The purpose of this study has been to try to capture tensions and contradictions in the project «culture day in school», a collaborative project between cultural school and primary school. In addition, it has been an intention to try to understand and analyze the tensions and contradictions. The research question addressed in the article is: How is the collaboration between cultural school teacher and primary school teacher organized and implemented in the project culture day in school, and what tensions and contradictions can be discovered in this collaboration towards common goals / intention.

Previous studies of collaboration between cultural schools and primary schools show that there are challenges associated with such collaborations, especially with regard to how such collaborative projects are operationalized. One of the main arguments for the study is to increase the understanding and knowledge of how such collaborations can be improved and developed.

In this study, I have interviewed a cultural school teacher and an elementary school teacher. In addition, the project's goals and intentions have been used as a guiding guide to see how the collaborative project works towards these.

The study shows that there are several tensions and contradictions that are revealed, and that several of these have not come to the surface and been addressed by the participants in the collaboration. The study also shows that there is a need for practitioners who are to carry out collaborative projects to a much greater extent to be involved in all processes, from planning to evaluation.

**Keywords:** Collaborative project, collective processes, activity theory, cultural project in school

Denne studien tar utgangspunkt i prosjektet *Kulturdag i skolen*, som er et samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, hvor et overordna mål er å tilby alle elever på skoler som er involvert i prosjektet en ukentlig kulturdag i grunnskolen (Trondheim kommune, 2019). Samarbeid mellom grunnskole og kulturskole er særlig aktualisert i de senere årene gjennom regjeringens PE-strategi<sup>1</sup> *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, (Kunnskapsdepartementet, 2019) og gjennom diskusjoner om kunnskapsgrunnlaget i kulturskolen (Berge et al., 2019). Artikkelen føyer seg inn i forskningstradisjonen som berører samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole (Emstad & Angelo, 2017; Westby, 2017). I flere utredninger, strategidokumenter og stortingsmeldinger uttrykkes det føringer og intensjoner om et samarbeid mellom grunnskole, kulturskole, det frivillige og det profesjonelle kulturlivet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1989; Kulturskoleutvalget, 2010; NOU 2013: 4), og forventningen om samarbeid mellom kulturskole og grunnskole er ytterligere forsterket i kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2015). Samarbeid mellom grunnskole og kulturskole har eksistert i flere kommuner i lengre tid, og det har hatt ulike former og modeller. Parallelt med et økende krav om samarbeid mellom disse to institusjonene har det også vært en økende forskningsinteresse på feltet (Emstad & Angelo, 2017). Mye av forskningen på feltet har vært knyttet til hvordan slike samarbeidsprosjekter organiseres, hvordan samarbeidet kan utvikles og forbedres, hvordan samarbeidet kan bidra til å styrke og utvikle de estetiske fagene og hvordan – eller om – samarbeidet bidrar til økt kunnskap og kompetanse. Med et fokus på utvikling og styrking av samarbeidet mellom disse to institusjonene både når det gjelder organisering, operasjonalisering og utvikling av kunnskap, kan en slik forskningstradisjon betraktes innen et sosialkonstruktivistisk perspektiv (Dewey, 1997; Wenger, 2004). Et sentralt prinsipp i det sosialkonstruktivistiske perspektivet er at kunnskap, utvikling og læring er et resultat av aktive mentale prosesser av individene i et fellesskap (Wenger, 2004). Hensikten med

---

1 Regjeringens PE-strategi handler om å styrke praktiske og estetiske fag i skolen, barnehagen og i lærerutdanningen. Strategien går ut på å legge til rette for mer praktisk læring og stimulere til kreative læringsformer i fagene musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse.

studien er todelt. For det første å undersøke hvordan samarbeidet mellom kulturskolelærer og grunnskolelærere ved en skole relatert til prosjektet *Kulturdag i skolen* blir organisert og gjennomført, og om samarbeidet følger / lever opp til prosjektets intensjoner og ønsker. For det andre søker studien å søke etter og avdekke spenninger og motsetninger mellom deltakere i samarbeidsprosjektet. Dette kan være spenninger og motsetninger mellom kulturskolelærer og grunnskolelærer, og mellom prosjektets intensjon og prosjektet i praksis.

*Kulturdag i skolen* er et samarbeidsprosjekt mellom noen grunnskoler i Trondheim kommune og Trondheim kommunale kulturskole. Prosjektet er organisert slik at skolene som er med i prosjektet har en fast kulturdag hver uke, og intensjonen er at kulturskolelærere sammen med lærere i grunnskolen skal samarbeide om å utvikle innhold, planer og gjennomføring for å nå målene i de praktisk-estetiske fagene i skolen (Dragset, 2020). Intensjonen og målsettingen med prosjektet er tredelt, og beskriver målene for de involverte – som er elevene, grunnskolen og kulturskolen i Trondheim kommune. For elevene er målet å skape et positivt læringsmiljø, styrke fellesskapet og forbedre det sosiale miljøet mellom elevene. For skolen er målet å styrke grunntilbudet og den faglige kompetansen i de praktisk-estetiske fagene musikk, dans, drama, kunst og håndverk. I tillegg er det et mål for skolen at dette samarbeidet bidrar til at elevene i større grad kan oppfylle og nå læringsmålene. For kulturskolen er det et mål å sikre at alle elevene får et godt og bredt grunntilbud i de praktisk-estetiske fagene, og å skape en kulturskole og tilbud for alle. Et uttrykt overordna mål eller visjon med *Kulturdag i skolen* handler om at en felles styrking av de estetiske fagene vil komme elever til gode på mange plan, som for eksempel det å skape mestringsarenaer for elever som kan ha positive effekter for de mer teoretiske og akademiske fagene i skolen, altså styrke elevenes måloppnåelse i alle fag. Denne studien har ikke til intensjon å beskrive eller undersøke det faglige innholdet som blir gjennomført på de ulike skolene, men har fokus på hvordan samarbeidet mellom to utdanningsinstitusjoner blir operasjonalisert og praktisert, og hvordan samarbeidet jobber mot og er bevisst prosjektets hensikt og mål. Det betyr at studiens hovedansvarlig er samarbeidet mellom en grunnskolelærer og en kulturskolelærer (fenomenet som studeres) knyttet til *Kulturdag i*

skolen som kan beskrives som studiens kasus. Artikkelen problemstilling er todelt, og søker å finne svar på følgende: *Hvordan blir samarbeidet mellom kulturskolelærer og grunnskolelærer organisert og gjennomført i prosjektet kulturdag i skolen, og hvilke spenninger og motsetninger kan oppdages i dette samarbeidet mot felles mål/intensjon?*

Først presenteres bakgrunn og tidligere forskning på feltet, så introduseres aktivitetsteori som et substansielt rammeverk for analyse og forståelse av studiens datamateriale. Før studiens funn blir presentert, kommer en redegjørelse for metodisk tilnærming og analyseprosess. Avslutningsvis drøftes funnene opp imot tidligere redegjort teori før en kort avsluttende kommentar.

## Bakgrunn og tidligere forskning på feltet

De siste årene har det vært en utvikling i retning av at kulturskoler og grunnskoler samarbeider mer enn hva de tidligere har gjort (Bamford, 2012), og det er en økende forskningsinteresse knyttet til samarbeidet mellom disse to institusjonene (Emstad & Angelo, 2017). I nordisk sammenheng er det gjort forskning på samarbeid mellom grunnskole og kulturskole, både på samarbeidet som foregår mellom lærerne og på samarbeid mellom ledere (Borgen, 2014; Emstad & Angelo, 2017; Holst, 2013; Kalsnes, 2014). Det er flere av studiene som viser at det er krevende og utfordrende å få til gode samarbeid mellom disse institusjonene i praksis (Berge et al., 2019; Westby, 2017). Denne studien undersøker samarbeid mellom lærere i grunnskole og kulturskole, og hvordan samarbeid blir operasjonalisert.

Borgen (2014) har undersøkt ulike modeller for samarbeid mellom prosjektet *Den kulturelle skolesekken* og grunnskoler som kan være nyttige og relevante også når man ser på samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. Borgen beskriver tre modeller som vanlige: en *integrert modell*, en *ekstern modell* og en *partnerskapsmodell*. Den integrerte modellen er et samarbeid som nærmest foregår sømløst og er tett knyttet opp imot skolen og de ulike skolefagene, der begge parter er delaktige og ansvarlige for design, innhold og gjennomføring. Den eksterne modellen legger i stor grad opp til at de eksterne aktørene (her kulturskolelærere)

blir leverandører av kunnskap og tjenester som skolen behøver. I en slik modell har ikke skolen verken myndighet over eller ansvar for innhold og planer, og kvalitetsbedømmelsen på det som blir gjennomført er fullt og helt overlatt til de eksterne aktørene. Den siste modellen Borgen (2014) presenterer er en partnerskapsmodell hvor ansvaret mellom aktørene i samarbeidet er tydelig definert og fordelt, og hvor begge parter er ansvarlige for innhold, gjennomføring og kvalitetsbedømmelse. Ut ifra målene og intensjonene til samarbeidsprosjektet *Kulturdag i skolen*, som omfatter felles ansvar, felles mål og delt forpliktelse til planer og innhold, vil det ut ifra Borgen (2014) sine modeller være å regne som en integrert modell. En dansk studie (Holst, 2013) gjennomførte en kartlegging for å få en oversikt over omfanget og karakteren av samarbeidet som foregår mellom kulturskoler og grunnskoler. I denne studien fremheves det at samarbeid om musikkundervisning er av et betydelig omfang, og at samarbeid om arrangementer, som for eksempel skolekonserter og tema-dager, er mye utbredt. I studiens kvalitative data, som bestod av en survey med ca. 90 kulturskoler og ca. 600 grunnskoler, kommer det frem at en del av samarbeidet har karakter av et integrert samarbeid. Et integrert samarbeid kan ifølge Holst (2013) innta forskjellige former fra prosjekter av kortere eller lengre tid, til prosjekter hvor kulturskolelærere og grunnskolelærere har et integrert samarbeid om utvidet musikkundervisning. Emstad og Angelo (2017) undersøkte i sin studie samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole i en kommune hvor kulturskolen som ekstern samarbeidspartner har overtatt musikkundervisningen på 1.–4. trinn på noen av skolene. Dette samarbeidet ble gjennomført og beskrevet som en ekstern modell, hvor kulturskolen er den autonome aktøren som tar det hele og fulle ansvaret. I samarbeid med en slik tilnærming er det en fare for at ansvaret blir asymmetrisk; altså at en av partene føler seg mer forpliktet og ansvarlig i samarbeidets arbeid og fremdrift. I studien til Emstad og Angelo (2017) viser funn at det er kulturskolen som tar mest ansvar for planlegging, innhold og undervisning, samt for å finne ressurser til at kulturskolen fortsatt skal ha undervisningen. En asymmetri i ansvarsforhold og mellom ulike aktørers forståelse av samarbeidet kan ifølge Huxham og Vangen (2005) bidra til strukturelle barrierer, være en kilde til mistillit og hemme et effektivt og vedvarende samarbeidsforhold.



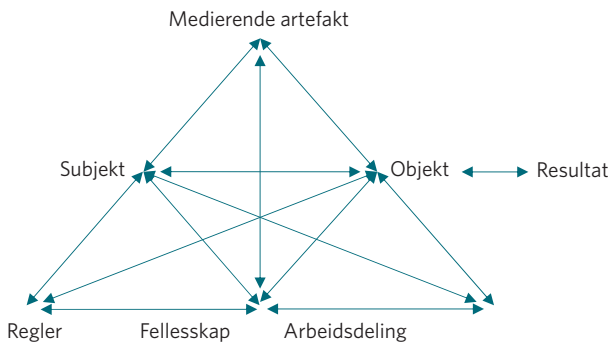
Relatert til denne studiens kontekst, kan et samarbeid basert på en ekstern modell føre til at den eksterne/aktive parten i samarbeidet legger føringer, mens den interne/passive parten stoler på at arbeidet blir gjort av den eksterne og i mange tilfeller kan ta samarbeidet for gitt. I slike tilfeller vil det ikke bidra til endringer hverken i kultur eller praksis hos den interne/passive parten av samarbeidet.

Det kan være mange årsaker til at samarbeid på tvers av etater og enheter oppstår i en kommune. Det kan være på bakgrunn av at enhetene, som i dette tilfellet er kulturskole og grunnskole, ser verdien av å inngå et samarbeid for å utvide og utvikle hverandres kunnskap og kompetanse innen musikk- og kulturutdanning. En annen grunn kan ha bakgrunn i pålegg og forventninger fra den kommunale ledelsen om at enheter som jobber innen samme fagområde bør bygge på og utvikle hverandres kunnskap og kompetanse for å utvikle og bedre praksis og tilbudet til brukere av tilbudet, her elever. I tillegg kan et samarbeid mellom enheter ifølge Emstad og Angelo (2017) også være med utgangspunkt i at enhetene ikke alene kan oppnå sine mål som er satt virksomheten, og at et samarbeid kan bidra til at virksomhetenes måloppnåelse. I *Kulturdag i skolen* er nok alle disse tre nevnte årsakene medvirkende til at det ble inngått et samarbeid, men kanskje med mest vekt på den siste. For skolen er det et mål å styrke grunntilbudet i de estetiske fagene gjennom å få tilgang til kulturskolens kunnskap og kompetanse i estetiske fag. For kulturskolen er det et viktig mål å skape en kulturskole for alle. Det oppnås i dette prosjektet ved at kulturskolen er del av grunnskolens ordinære og obligatoriske opplæring i de estetiske fagene. For kommunen er det et mål å gi alle elever en mulighet til å være del av kulturskolens opplæring (Trondheim kommune, 2019). Det siste målet har tidligere vært vanskelig å oppnå for kulturskolen da deres virksomhet har vært basert på at elever søker plass på de ulike opplæringstilbudene. Noen får plass, mange står på venteliste for å komme inn, og for enkelte elever og familier er det også et spørsmål om økonomi.

## **Teoretisk rammeverk**

Denne studien undersøker hvordan samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole blir organisert og operasjonalisert. I tillegg er det også et mål

å undersøke spenningene og motsetningene som kan oppstå når to ulike enheter jobber mot felles mål og visjon. Som teoretisk rammeverk og analyseenhet for denne studien har kultur-historisk aktivitetsteori (KHAT) blitt brukt. KHAT er utviklet av Leontiev (1978, 1981), med utgangspunkt i Vygotsky sine tanker og ideer (Wertsch, 1991). KHAT og sosiokulturell teori (Vygotsky, 1978) er begge sosialkonstruktivistiske teorier som fremhever de sosiale omgivelsene som utgangspunkt for utvikling og læring. Den grunnleggende enhet i KHAT er den medierte handlingen med utgangspunkt i Vygotskys læringsteori og triangel, bestående av *medierende artefakt*, *subjekt* og *objekt* (øverste trekant i aktivitetssystemet, se figur 1).



**Figur 1.** Aktivitetssystemet (Engeström, 1987, s. 78)

Medierende handlinger innebærer bruk av medierende artefakter som tegn, språk, redskaper, metoder og arbeidsmåter. Engeström (2001) sin utvidelse av det opprinnelige triangelet til Vygotsky, viser hvordan det kollektive nivået og den sosiale dimensjonen i menneskelig aktivitet er strukturert og visualisert av flere triadiske relasjoner (figur 1). Den øverste trekanten i aktivitetssystemet, bestående av *subjekt*, *objekt* og *medierende artefakter*, beskrives som handlingstrekanten (Postholm, 2010). Handlingene foregår i relasjon til en kontekst, og de tre nederste trekantene, bestående av *regler*, *felleskap* og *arbeidsdeling/roller*, beskriver de kontekstuelle faktorene for aktiviteten i virksomheten (Engeström, 1987, s. 87, 2001). Aktiviteten i dette samarbeidet er knyttet til *Kulturdag i skolen* og operasjonalisering av prosjektet, og *objektet* er knyttet til prosjektets overordna mål, både for elevene, kulturskolen og grunnskolen. Aktiviteten er

sammensatt av handlinger eller en kjede av målrettede handlinger som er rettet mot å nå dette overordna målet, *objektet* (Hauge, 2019a). *Regler* inkluderer normer, verdier og reguleringer som styrer handlinger i aktivitetssystemet. Faktoren *felleskap* er gruppen av individer som jobber mot det samme objektet og de felles overordna målene for aktiviteten. *Arbeidsdeling/roller* handler om hvordan arbeidet eller de målrettede handlingene er delt mellom og utført av individene tilhørende fellesskapet. Ved å tilføre faktorene *regler*, *felleskap* og *arbeidsdeling/roller*, understreker Engeström (1987, 2001) det sosiale aspektet ved aktiviteten, altså samarbeidet i dette tilfelle, samtidig fremhever han at en analyse av interaksjonene mellom disse faktorene er nødvendig. I denne studien vil KHAT og aktivitetssystemet utgjøre rammeverk og refleksjonsbriller for å undersøke og forstå samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole, samtid som det vil være et godt redskap for å oppdage spenninger og motsetninger i aktiviteten. Ikke bare vil disse bli oppdaget, men spenningene og motsetningene vil også bli knyttet til de ulike faktorene og på tvers av faktorene.

## Metode

Artikkelen bygger på en kvalitativ studie, nærmere bestemt en kassstudie hvor målet er å studere samarbeidet og samarbeidskulturen mellom en kulturskolelærer og en grunnskolelærere i prosjektet *Kulturdag i skolen*. En kassstudie er en undersøkelse av et spesifikt fenomen hvor formålet er å utvikle en inngående kunnskap om og helhetlig forståelse av fenomenet som studeres (Creswell, 2013; Stake, 2005), og vil i denne konteksten være en egnet tilnærming til å undersøke en mindre enhet innenfor et fenomen. Fenomenet som studeres er samarbeidet mellom en grunnskolelærer og en kulturskolelærer relatert til kassuset *Kulturdag i skolen*, som vil fungere som en eksemplifisering for å belyse fenomenet og studiens fokus – samarbeidet mellom en grunnskolelærer og en kulturskolelærer. Datamaterialet i studien består av individuelle intervju med disse to, samt Trondheim kommune sin informasjon og planer om *Kulturdag i skolen*. Intervjuene ble gjort under covid-19-perioden, hvor store deler av verden hadde strenge restriksjoner på sosial omgang og fysiske

møter mellom mennesker. Av den grunn ble intervjuene gjennomført på Skype, hvor det også ble gjort opptak. Som modell for intervjuene ble det valgt en halvplanlagt form (Postholm, 2010), og de ble lagt opp som en samtale med faglig innhold relatert til deltakernes opplevelser og erfaringer rundt samarbeidet.

For at deltakernes egne meninger skulle komme frem (det emiske perspektivet), har jeg brukt den åpne kodingsfasen slik den er beskrevet av Strauss og Corbin (1998) i den konstant komparative analysemetoden. I arbeidet med å kode og kategorisere datamaterialet, kom jeg frem til følgende kategorier: tid/fokus/effektivitet i møtene; organisering/planer/innhold; kultur/kulturforskjeller.

Studien oppfyller det etiske prinsippet om at deltakerne er anonymisert (NESH, 2016), navn på skole er ikke nevnt og lærerne blir presentert som «han» eller «hun». Denne studien, knyttet til å undersøke samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, er relatert til to lærere, som betyr at funn i studien ikke kan generaliseres. Studiens funn kan likevel få betydning ut over sin egen kontekst ved funn blir gjort kjent for andre samarbeidsprosjekter på tvers av seksjoner og enheter.

## Studiens kontekst

Denne studien er med utgangspunkt i *Kulturdag i skolen*, et samarbeidsprosjekt mellom grunnskoler og kulturskolen i Trondheim kommune, og et av prosjektene Trondheim kommunale kulturskole har i en plan for perioden 2019–2023 (Trondheim kommune, 2019). I denne planperioden ble det i 2019 innført en ukentlig kulturdag på 14 grunnskoler i kommunen som en pilot. Pilotperioden ble avsluttet høsten 2020, og målet er å innføre kulturdag på alle skoler i kommunen i løpet av planperioden. Organiseringen av *Kulturdag i skolen* har vært lagt opp slik at kulturskolelærere kommer til skolene og et undervisningsopplegg for alle elevene på skolen i løpet av dagen gjennomfører i samarbeid med skolens lærere. Hver klasse har en time i løpet av denne dagen, og undervisningen kan forgå i både større og mindre grupper. I for eksempel kor/sangundervisning, kan gruppene omfatte et helt trinn og være ganske store. Dette betyr at elevene har en kulturtime i løpet av en uke som blir gjennomført

av en kulturskolelærer og en lærer som tilhører klassen eller trinnet opplegget blir gjennomført i. Det betyr også at kulturskolelærerne har mange lærere de skal samarbeide med i løpet av kulturdagen. En av intensjonene med dette samarbeidet er at lærere fra grunnskolen og kulturskolen skal arbeide sammen om innholdet i kulturdagen, og at en slik modell vil bidra til å styrke skolens undervisning i praktisk-estetiske fag og for å oppnå målene som er satt for disse fagene. Denne studien ble gjennomført i slutten av pilotperioden.

## Studiens funn

Relatert til studiens todelte forskningsspørsmål: *Hvordan blir samarbeidet mellom kulturskolelærer og grunnskolelærer gjennomført i prosjektet Kulturdag i skolen, og hvilke spenninger og motsetninger kan oppdages i dette samarbeidet mot felles mål/intensjon?* vil de utviklede kategoriene danne strukturen for presentasjon av funn. Uttalelsene som trekkes frem når de ulike kategoriene blir presentert er valgt fordi de gir et bilde på hvordan jeg forstår innholdet i hver kategori. De er relatert til samarbeidets karakter, spenninger og motsetninger. Kategoriene som ble utviklet med utgangspunkt i datamaterialet er: (1) *tid/fokus/effektivitet i møtene* (2) *organisering / planer / innhold*; (3) *kultur og kulturforskjeller*. I fremstillingen av funnene vil heretter kulturskolelæreren bli omtalt som KL, og grunnskolelærere som GL. Det er også viktig å presisere at funnene som presenteres her ikke kan generaliseres til å gjelde andre samarbeidsprosjekter mellom kultur- og grunnskole, men for disse deltakerne er erfaringene slik. Selv om det ikke kan generaliseres, kan studien ha overføringsverdi til lignende samarbeidsprosjekter.

Før funnene presenteres er det viktig å få frem at hos både studiens deltakere og ledelse i kulturskolen og ved grunnskolen blir *Kulturdag i skolen* omtalt veldig positivt, som et etterlengtet samarbeid de ser stort potensiale og muligheter i, både som det er nå og videre fremover. I dette YouTube-klippet (Dragset, 2020), som er laget et halvt år etter oppstart av prosjektet, er det også viktig å fremheve at det er ledelsen ved kulturskolen, ledelsen ved de involverte skolene

og noen av de involverte kulturskolelærerne og grunnskolelærerne som har uttalt seg, men ingen uttalelser og synspunkt fra elevene er representert her.

## Tid/fokus/effektivitet i møtene

I dette prosjektet er det ved denne skolen satt av 45 minutter samarbeidstid mellom kulturskole- og grunnskolelærer. Disse møtene er lagt til kl. 08.15 samme dag de har kulturdagen, og like før undervisningen begynner kl. 09.00. Begge informantene sier at den avsatte tiden blir oppspist i begge endene, og at det er ulike grunner til dette. Før møtet kan dette handle om uforutsette samtaler med elever, forberedelsesaktiviteter til annen undervisning, levering av egne barn til barnehage og skole og lignende. I og med at undervisningen begynner kl. 09, betyr også det at planleggingen må avsluttes i god tid før det for å være til stede og ha alt klart til undervisningen. Begge sier at disse planleggingsmøtene sjelden varer lenger enn en halv time, noe spesielt KL mener er for liten tid. Når de får spørsmål om hvordan tiden i planleggingsmøtene blir brukt og hvor faglige og effektive de er, har de delte oppfatninger. KL sier at: «Disse møtene på morgenen blir stort sett brukt til å løse dagen, altså praktisk, fordi det blir jo aldri slik vi tror. Alltid noe som dukker opp med syke lærere, elever som skal på noe o.l. ... og det er fort liten tid, en halv time går veldig fort.» KL opplever ofte at disse møtene stort sett dreier seg om praktiske spørsmål, og at lite diskusjon er knyttet til det faglige innholdet. GL mener at møtene fungerer godt, og at avklaringer og status på praktiske løsninger og organisering er nødvendig for at det skal fungere. GL er også fornøyd med at planleggingsmøtene i liten grad handler om å diskutere det faglige innholdet, men heller er dreid mot hvordan dagen kan organiseres. Det er også tilstrekkelig tid til det som er vesentlig å ta opp i møtene, påpeker GL, som også er fornøyd med at det er KL som står bak det faglige innholdet – som aktiviteter, sanger, danser, bevegelser o.l. Disse funnene viser at de har en ulik oppfattelse av om avsatt tid til samarbeid er tilstrekkelig eller ikke, og at de har ulike behov og ønsker for innholdet i møtene. Dette bringer oss inn på en vesentlig del møtene, nettopp innhold og fokus i møtene.

Hos deltakerne er det ulike syn på hva som skal være innhold og fokus i planleggingsmøtene. GL er fornøyd med møtene slik de er, og uttrykker at det viktigste med møtene er å bruke tiden på den praktiske gjennomføringen og at det er en lettelse at KL står for den faglige planleggingen og gjennomføring av opplegget. GL sier at: «Det er flere av oss lærerne som hverken har kunnskap om, interesse for eller kompetanse i estetiske fag ... og kulturskolen har kanskje liten erfaring med å undervise så store grupper, så for oss fungerer møtene godt ... vi utfyller hverandre». I spørsmål om spenninger og motsetninger i samarbeidet, både når det gjelder planlegging og gjennomføring, kommer det tydelig frem at hverken hun eller andre lærere ved skolen som er involvert i kulturdagen har erfart at det er noen spenninger eller at de er uenige om prosjektet. Tvert imot er de veldig fornøyde med at det kommer eksterne med en faglig kunnskap og kompetanse de ikke har. Når det gjelder innhold og fokus i møtene har ikke GL savnet noe, og har heller ikke reflektert rundt hva som burde vært endret eller forbedret. KL har derimot en annen oppfatning av hva som blir vektlagt og hvilket fokus planleggingsmøtene har. KL påpeker at de i stor grad er enige om opplegget som hun presenterer for skolen, men samtidig kommer det frem at hun savner at de kan diskutere opplegget og aktivitetene hun har kommet med, og at hun synes møtene blir lite effektive. Så her kommer det frem tydelige spenninger og motsetninger knyttet til gjennomføring og fokus i planleggingsmøtene. KL mener at mye av møtetiden går med til driftsoppgaver som å løse praktiske problemer og uforutsette utfordringer som sykdom og omorganiseringer. En annen ting ved møtene som frustrerer KL handler om at: «Lærerne er glad i å fortelle om sine elever o.l. – og det er interessant det, men ofte frustrerende fordi vi sjelden får diskutert eller reflektert rundt planer og opplegg – hverken før eller etter gjennomføring.» Det kommer også frem at det i disse møtene blir tatt opp ting som absolutt ikke har noe med kulturdagen eller de estetiske fagene å gjøre. Under denne kategorien kommer det tydelig frem at det er ulike syn på og meninger om de ukentlige planleggingsmøtene, som viser at disse spenningene og motsetningene er uttalt for de involverte. Altså, faktorer som struktur og fokus på hvordan og hva de ønsker at møtene skal inneholde blir ikke satt på dagsorden, hverken i møter eller i andre forum.

## Organisering/planer/innhold

Når det gjelder organisering av prosjektet, er det ved denne skolen en av lærerne som har nedsatt ekstra ressurs for å organisere og koordinere tilbudet. Ifølge både GL og KL dreier denne ressursen seg om å være et bindeledd mellom skolen og kulturskolen. Dette handler om å sørge for at alle trinnene ved skolen får deltatt, om det er spesielle ønsker og behov lærerne har i sin praksis som kan dekkes av kulturskolen i den tildelte tida de har og sørge for at lærere fra det aktuelle trinnet er tilstede under selve gjennomføringen. I spørsmål knyttet til organisering og planer for opplegget fremkommer den samme tendensen som i kategorien *tid og fokus*. GL er i stor grad fornøyd med organiseringen og planene, og har ikke tenkt på hvilke endringer som kunne vært gjort. Hun referer også til andre lærere ved skolen når hun påpeker at dette er et nytt prosjekt, en pilot, som må få tid til å «gå seg til». KL påpeker også at dette er en pilot hvor det behøves tid og erfaringer for å få det til å bli bedre og mer strukturert, samtidig som hun fremhever områder ved prosjektet som bør forbedres. Når det gjelder organisering er det spesielt størrelsen på gruppene (antall elever) og romsituasjonen hun er kritisk til: «Jeg synes det er vanskelig for jeg har så liten erfaring med å ha store grupper. Vi har kor i en aula med opp imot 80 elever hvor det kommer inn folk hele tiden ... har ikke sjans til å bli kjent med elevene, får ikke øyekontakt med alle ...». Dette gjør det vanskelig å skape relasjoner til elevene, og det oppleves som om at KL er inne og har et «stunt», uten at det settes i en større sammenheng med skolens planer. Organiseringen ved skolen er også i stor grad lagt opp slik at det er KL som står for innholdet og gjennomføringen av timene, mens GL og andre lærere stort sett hjelper til på sidelinja. «Vi lærerne som er delaktige i prosjektet er litt på sidelinjen i gjennomføringen – er der som støtte for kulturskolelærer, har et ekstra øye på enkeltelever som vi vet kan ha en tendens til å skape uro o.l.» Begge hevder at jobben på sidelinja også er viktig når det er så store grupper. Det kan være enkeltelever som bør ha en voksen like ved, grupper med utfordringer knyttet til uro eller situasjoner dukker opp som må håndteres der og da.

Når det gjelder planer for innholdet sier GL at hun stoler fullt og helt på kompetansen til KL, og synes det er bra at KL har ansvaret for det.



Det skjer av og til at lærerne ved skolen har innspill til innhold i timene: «Om vi skal ha ansvar for samlingsstund for andre elever eller konsert til avslutning, spør vi om vi kan øve på dette i kultur-timene». Dette bekrefter KL, og syns det er flott at de kommer med slike innspill, men påpeker også samtidig at hun ut over det har frie tøyler når det gjelder innhold. GL og KL er av ulik oppfatning når det gjelder interne konserter og samlingsstunder hvor en klasse skal ha ansvaret. For GL er det viktig at denne konserten eller samlingsstunden blir bra, og at de kan vise frem et godt produkt for resten av skolen. Hun er også opptatt av å dra nytte av kulturskolens kompetanse på akkurat slike oppgaver. For KL er ikke sluttproduktet det viktigste, men heller prosessene frem mot et produkt, og hun mener at det å jobbe spesifikt mot en konsert eller samlingsstund ikke bør være målet, men heller at en konsert kan bli resultatet av det de har jobbet med.

KL sier at hun og flere i kulturskolen har snakket om at de syns det er bra at skolene får skikkelig musikkundervisning, og at de gjennom dette prosjektet kan tilby et veldig bredt tilbud. Selv om KL i denne studien stort sett har ansvar for sang og kor, er det flere lærere fra kulturskolen til stede ved skolen som tilbyr drama, dans, instrument- og bandopplæring og musikk på data. En av intensjonene i dette prosjektet er at kulturskolen og grunnskolen bygger på hverandres kompetanse og sammen utvikler og bygger kunnskap for gode undervisningstilnærminger i de estetiske fagene. Denne intensjonen mener KL de ikke klarer å nå med den nåværende organiseringen av tilbudet: «Jeg innser at vi i kulturskolen kanskje har bedre kompetanse på f.eks. musikk ... men bakdelen igjen er at vi kommer inn med ferdig opplegg, alt blir godtatt uten diskusjon eller tilpasset skolens mål ... da lærer kanskje ikke lærene så mye selv ... de tør kanskje ikke å prøve selv ... jeg vet ikke ... vi lærer kanskje heller ikke ...» Uttalelsen og ord som «kanskje» og «jeg vet ikke» viser at KL ikke er bastant i sine meninger, men at hun er reflekterende rundt spørsmål knyttet til ansvarsfordeling og kollektiv læring og utvikling mellom de to utdanningsinstitusjonene. På Trondheim kommune sine hjemmesider (informasjon om kulturdag i skolen) står det eksplisitt at dette tilbudet skal bidra til å oppfylle skolens læringsmål, samt skape mestringsarenaer for elevene som skal gi positive effekter for de teoretiske og akademiske

fagene i skolen. I samtalene med både GL og KL uttaler begge at dette er noe de hverken har jobbet med eller er bevisst på, og har derfor ikke fokus på eller tenker eksplisitt på opplæringsmål i dette arbeidet. Samtidig sier de at noe om at mål kan oppnås uten at de jobber bevisst mot det – altså at elevene kan nå læringsmål som et tilfeldig resultat av aktivitetene og handlingene som foregår. Denne kategorien viser at det er spenninger og motsetninger mellom både GL og KL når det gjelder organisering og planlegging, og mellom kommunens intensjoner og målsettinger og den faktiske gjennomføringen av kulturdag i skolen.

## Undervisningskultur – skolekultur

Undervisning er mangefasettert og kan foregå på forskjellige måter, og skolen og kulturskolen har i utgangspunktet ganske så ulike grunnleggende rammer og forutsetninger knyttet til hvordan undervisning gjennomføres i praksis, noe som også blir fremhevet i denne studien. For GL er organiseringen og gjennomføringen av undervisningsøktene som foregår i kulturdagen ikke ukjent eller uvanlig. Hun sier at de har store klasser ved skolen, og at det har blitt mer og mer vanlig at klasser/grupper i enkelte timer i løpet av en uke blir slått sammen. Dette skaper selvsagt utfordringer og kreative løsninger, sier hun, men påpeker også at dette er del av en lærers hverdag som de må kunne håndtere og gjøre til det beste for elevene. GL sier også at hun og de andre lærerne ved skolen som er involvert i kulturdagen er imponert over KL sin tilnærming til å lede kor med opp til 70–80 elever og samtidig har klart å skape et større engasjement og motivasjon for sang hos elevene. Når det gjelder engasjement og bruk av sang i andre timer ut over kulturdagen, tror også KL at det synges mer ved skolen nå som et resultat av kulturdagen. Men, når det gjelder undervisningen syns KL det er krevende og utfordrende å ha så mange elever på de ulike gruppene, og hevder hun hverken har oversikt eller den kontakten med elevene hun liker å ha og som hun har når hun underviser i kulturskolen. De store forskjellene som gjør at dette blir krevende og utfordrende for KL handler ulike faktorer, som f.eks.: (1) I undervisning i kulturskolen er det få elever på grupper og ofte underviser de en og en i instrumentopplæring, noe som gjør at de kan bli godt kjent med elevene

og skape gode relasjoner. Dette er vanskelig, om ikke umulig slik kulturdagen er organisert nå. (2) I kulturskolen er de aller fleste elevene der på grunn av egen motivasjon eller interesse og vil lære seg å spille, synge, danse o.l., mens i kulturdagen skal alle være med. I klasser hvor det er mange som er lite interessert og umotiverte resulterer dette ofte i mye uro som tar fokuset bort fra det som skal foregå. (3) I kulturskolen er elevene i stor grad motiverte og det er lite behov for å jobbe med disiplin, fokus og korrigere uro.

Uttalelsene fra GL og KL viser at undervisningskulturen i disse to institusjonene er ulik, og at det er knyttet spenninger og motsetninger til undervisning. For GL er ikke kulturdagens tilnærming til undervisning et ukjent fenomen, men for KL oppleves denne tilnærmingen som krevende og til tider lite tilfredsstillende. Spesielt gjelder dette behovet for å skape en relasjon og kontakt med elevene, og at det i flere grupper er mye uro og utfordringer med disiplin. KL er opptatt av å skape gode relasjoner til elevene, og når det ikke er mulig med så store grupper som kulturdagen legger opp til, syns hun ikke dette er en tilfredsstillende tilnærming til undervisning. Hun sier at uten relasjoner, blir det en opplevelse av å gjennomføre oppgaven hun skal gjøre og bli ferdig med det. Relatert til spørsmålet rundt uro og forstyrrelser, er også KL bekymret over læreres manglende autoritet og noen elevers manglende respekt overfor lærere og andre voksne i skolen. Disse faktorene gjør at det er knyttet spenninger og motsetninger til undervisning i *Kulturdag i skolen*, og begge, spesielt KL, ser at dette er et område de burde ha diskutert og funnet en god og meningsfull tilnærming til i oppstarten av prosjektet som evnet å ivareta begge både skolens og kulturskolens tenkning om undervisning.

## Analyse og diskusjon

Med utgangspunkt i det todelte forskningsspørsmålet: *Hvordan blir samarbeidet mellom kulturskolelærer og grunnskolelærer gjennomført i prosjektet Kulturdag i skolen, og hvilke spenninger og motsetninger kan oppdages i dette samarbeidet mot felles mål/intensjon*, vil jeg i denne delen av artikkelen diskutere disse i lys av studiens funn, samt prosjektets

intensjoner og mål, opp imot tidligere forskning og det teoretiske og analytiske rammeverket for studien.

I dette samarbeidsprosjektet var kommunens mål og intensjoner med utgangspunkt i felles ansvar, felles mål og delte forpliktelser til planer og innhold mellom kulturskole og skole, noe som ut ifra Borgen (2013) sine modeller for samarbeid kan karakteriseres som en integrert modell. Studiens funn viser imidlertid at den faktiske gjennomføringen av prosjektet er tilnærmet en ren ekstern modell, hvor kulturskolen er leverandør av kunnskap og tjenester og står for det aller meste av planlegging og gjennomføring av det faglige innholdet. Målet om at dette prosjektet skal bygge på og videreutvikle begge parter kompetanse og kunnskap blir av den grunn ikke innfridd, og det har heller ikke vært vektlagt i dette samarbeidet. Med utgangspunkt i studiens funn, er det mulig å identifisere flere faktorer som indikerer dette. For det første kommer det tydelig frem at kulturskolen som den eksterne aktøren i dette samarbeidet er den aktive parten, og som legger føringer for planer, innhold og gjennomføring av øktene, og som i all hovedsak er den parten som har det faglige ansvaret. I forholdet til det faglige knyttet til planlegging, innhold og gjennomføring er skolen å regne som en passiv part. Det er med andre ord et samarbeid som ifølge Emstad og Angelo (2017) kan betraktes som et asymmetrisk samarbeid, hvor kulturskolen blir den autonome parten som tar det hele og fulle ansvaret.

Sett i lys av faktoren *arbeidsdeling* i aktivitetssystemet, finner vi at arbeidsdelingen i dette samarbeid har en sterk slagside mot at kulturskolen i all hovedsak er ansvarlig. Ifølge Engeström (2001) vil det oppstå spenninger mellom aktivitetens deltakere når arbeidsfordelingen er skjevt fordelt, noe som også blir fremhevet av KL. Spenninger og motsetninger er potensielle kilder til endring og utvikling og en nødvendig kraft for læring og motivasjon for læring, hevder Engeström (2001). Men om de skal bidra til endring, utvikling og læring, må de løftes frem i lyset, løses og forstås av aktivitetens deltakere – i dette tilfellet kulturskolelærer og grunnskolelærere. I dette samarbeidet blir kulturskolen, altså den eksterne aktøren, et *medierende artefakt* (et redskap) for å oppfylle noen av målene og hensiktene med prosjektet. Ut ifra uttalelser fra KL, er det indikasjoner som tyder på at prosjektet har bidratt til at elevene

ved skolen har fått et bredere grunntilbud i de estetiske fagene, og at flere elever får et kulturskoletilbud. Dette viser at prosjektet har bidratt til å nærme seg et av kommunens overordna mål, eller *objektet* i aktivitetssystemet (Engeström, 2001). Det som er interessant her er at funn i studien viser at målet om et bredere grunntilbud i de estetiske fagene ikke er nådd som resultat av samarbeidet mellom kulturskolen og grunnskolen. Men, dette målet, eller *objektet*, har prosjektet nærmet seg i kraft av at kulturskolen har vært den aktive parten, og at de har gjennomført et opplegg hvor innholdet har vært tilnærmet likt eller nært beslektet med aktiviteter og opplegg som foregår i ordinær kulturskoleundervisning. Med ordinær kulturskoleundervisning menes det tilbudet som kulturskolen tilbyr etter skoletid, hvor elever søker seg inn. Det er selvsagt positivt at dette målet er nådd, men det kan reises spørsmål rundt prosjektets og samarbeidets tilnærming når denne målsettingen blir nådd gjennom at bare den ene parten av samarbeidet er aktiv. Det er dette Emstad og Angelo (2017) benevner som «outsourcing» av skolens musikkundervisning.

For det andre er det av interesse å se nærmere på årsaker til at *Kultur-dag i skolen* ikke har nærmet seg intensjonen om å bygge på hverandres kompetanse og kunnskap og målet om positive effekter for elevenes måloppnåelse i de teoretiske og akademiske fagene. For å få innsikt og forståelse på dette spørsmålet kan aktivitetsteorien og aktivitetssystemet være til god hjelp. Begrepet *aktivitet* er essensielt i aktivitetssystemet, og aktiviteten inneholder selve motivet bak de handlingene som finner sted (Leontiev, 1978). I en aktivitet handler vi mot et *objekt*, og på den måten vil objektet både motivere og skape en retning for aktiviteten. Dette betyr at aktiviteten er sammensatt av en handling eller en kjede av handlinger som er rettet mot å nå et overordna mål, *objektet*. Disse målrettede handlingene representerer da mellomliggende handlinger og som en drivkraft mot det overordna målet (Leontiev, 1978). Aktiviteten i dette prosjektet er *Kultur-dag i skolen*, og i samtaler med GL og KL kommer det frem at intensjonene og de overordna målene knyttet til prosjektet er produsert og definert av en prosjektledelse i hovedsak bestående av ledere knyttet til de involverte institusjonene og kommunen. Med andre ord, prosjektets mål er utformet av personer som er perifere fra den praktiske gjennomføringen. Dette betyr også at de som er satt til å gjennomføre prosjektet

har hatt liten innflytelse på prosjektets intensjoner og design. En slik ovenfra-ned-tilnærming hvor praktikere ikke er involvert kan føre til en manglende forståelse for ansvars- og eierforhold knyttet til prosjektet hos de som er satt til å gjennomføre. Det kan også føre til en manglende forståelse for og retning på hvordan de kan jobbe i kollektive prosesser for å nærme seg prosjektets mål og intensjoner (Hauge, 2017).

Ut ifra et aktivitetsteoretisk perspektiv kan det argumenteres med at deltakerne i prosjektet (praktikerne som skal gjennomføre prosjektet) ikke har utviklet en felles aktivitet. Altså, aktiviteten kan ikke forstås som et teoretisk begrep hvor deltakerne i prosjektet, *fellesskap* i aktivitetssystemet, har utviklet en felles forståelse for aktiviteten, og de har heller ikke utviklet eller jobber mot et felles mål. I et aktivitetsteoretisk perspektiv betyr dette at deltakerne ikke har kommet frem til eller definert et felles *objekt*, altså et felles overordna mål som styrer, som er motivet bak og som er retningsgivende for handlingene som foregår i aktiviteten (Leontiev, 1978). Aktiviteten er *Kulturdag i skolen*, men handlingene som foregår i aktiviteten kan ikke karakteriseres som målrettede handlinger mot et felles objekt. Handlingene kan likevel regnes som målrettede i forhold til kulturfaglige aspekter, men ikke målrettet mot et felles objekt. Det som fremkommer som objekt og overordna mål i prosjektet som er ledelsens og kommunens uttalte intensjoner og målsettinger. I studiens funn kommer det frem flere spenninger og motsetninger i samtalene med KL og GL. Problemet i dette landskapet, hvor hensikten og målene med prosjektet er utviklet av personer som ikke deltar i aktiviteten og hvor deltakerne som gjennomfører prosjektet ikke har utviklet en felles forståelse om aktiviteten eller objektet, er at spenninger og motsetninger hverken kommer frem i dagen eller blir tiltalt. Ifølge Engeström (2001) er spenninger og motsetninger det som utgjør grunnlaget for utvikling, endring og læring, forutsatt at disse blir uttalt og diskutert. I denne studiens funn kommer det frem at det er flere spenninger og motsetninger som ligger der, men uten å bli uttalt, diskutert eller tematisert, hverken mellom ledelsen av prosjektet og deltakeren (praktikerne) som gjennomfører det eller mellom deltakerne i aktiviteten. Spenningene og motsetningene kommer frem i de individuelle samtalene med KL og GL, men ikke i møter mellom dem. Disse kommer til uttrykk på flere måter:

- 1) Det er ulik oppfattelse og meninger om hvordan den avsatte møtetiden mellom deltakerne blir brukt, og hva den bør brukes til.
- 2) KL ønsker mer tid til diskusjoner og refleksjoner knyttet til aktivitetens innhold, mens GL er av den oppfatning at ansvaret for innhold bør ligge hos KL.
- 3) Det er ulike oppfatninger knyttet til aktivitetens organisering.
- 4) Deltakerne kommer fra ulike institusjoner som har ulike tilnærminger til undervisning.
- 5) Det er en tydelig skjevfordeling i arbeidsfordeling knyttet til planlegging og gjennomføring.
- 6) Ulik oppfattelse av uro og forstyrrelser fra elevene og tanker rundt lærerens autoritet og respekt.
- 7) Manglende utvikling av en felles forståelse av aktiviteten mellom deltakerne.
- 8) Manglende utvikling av en felles forståelse for prosjektets intensjoner, mål, hensikt og tilnærming mellom prosjektets ledelse og prosjektets deltakere/praktikere.

I prosjekter som har til hensikt å jobbe med utvikling, endring og læring er det vesentlig å oppdage spenninger og motsetninger for å styrke prosjektets retning mot et eller flere definerte mål og hensikter. En annen og minst like viktig oppgave, som aktivitetssystemet som analyseenhet kan bidra til, er å knytte dem til ulike faktorer innen aktivitetssystemet for å ytterligere finne ut hva de faktisk handler om (Engeström, 2001). Innen faktoren *arbeidsdeling* kommer det tydelig frem at det er en skjevfordeling mellom aktørene i aktiviteten. Her fremtrer KL som den aktive aktøren og den som har hovedansvar knyttet til planlegging, innhold og gjennomføring. Dette gjør også at det blir en spenning mellom faktorene *arbeidsdeling* og *fellesskap* i aktivitetssystemet. Når den ene aktøren står som hovedansvarlig for handlinger og gjennomføringer, betyr det at deltakerne i større grad opptrer som individuelle aktører fremfor å være et kollektivt fellesskap som har til intensjon å jobbe mot et felles *objekt*. Det at aktørene heller ikke har definert eller arbeidet med å utvikle et felles *objekt*, bidrar til at *fellesskapet* ikke fungerer slik det bør

gjøre i et samarbeidsprosjekt. Et manglende felles *objekt* bidrar til individuell tenkning og handling hos den aktive aktøren fremfor kollektiv tenkning og handling. Dette resulterer da i dette samarbeidsprosjektet at den aktive aktøren, KL, blir et *medierende artefakt* i aktiviteten, påtar seg hovedtyngden av arbeidet i og jobber individuelt i prosesser hvor *fellesskapet* i langt større grad burde blitt ivaretatt av kollektive prosesser.

Spenninger og motsetninger relatert til ulike oppfatninger når det gjelder organisering, tilnærminger til undervisning, oppfattelser av uro, forstyrrelser og tanker rundt læreres autoritet og respekt, kan knyttes til faktoren *regler* i aktivitetssystemet. I denne faktoren vil både historiske og kulturelle forskjeller mellom institusjonene være med på å påvirke deltakernes normer og verdier knyttet til undervisningstilnærming og oppfatninger av elevene og lærerrollen. Selv om begge er aktører innen feltet utdanning og opplæring, kommer det frem i studiens funn at disse to institusjonene har ulike oppfattelser og erfaringer med tilnærminger til undervisning og en annen tenkning rundt elevens uro, respekt for læreren og lærerens rolle. Her er det to institusjoner som er satt til å samarbeide om et prosjekt, og som kommer inn i prosjektet fra ulike kulturer og ulike tradisjoner. Aktivitetens manglende felles *objekt* og *fellesskapets* manglende kollektive tilnærming til planer og innhold, bidrar til at ulikhetene og spenningene som dukker opp i faktoren *regler* ikke blir løftet frem og diskutert. Med andre ord: Når samarbeidet fungerer som en ekstern modell hvor den eksterne aktøren blir hovedansvarlig og leverandør av kunnskaper og tjenester, hemmer det mulighetene for at nødvendige spenninger og motsetninger som kan bidra til et utviklende og meningsfullt samarbeid for begge parter kan komme til overflaten. I et samarbeidsprosjekt er det gjennom samspillsprosesser deltakerne er i stand til å skape et felles *objekt* som igjen skaper et kollektivt motiv til handlingene mot det felles *objektet* (Hauge, 2019b). Når deltakerne i et felles prosjekt ikke har utviklet en felles aktivitet eller en felles forståelse for aktiviteten, vil dette ut ifra et aktivitetsteoretisk perspektiv bidra til å hemme meningsfulle prosesser mellom deltakerne og intensjoner om å nå prosjektets mål og hensikt, (som i dette tilfellet var produsert av noen utenfor).



## Oppsummering og konklusjon

I dette kapitlet har jeg presentert en studie av hvordan samarbeid mellom kulturskole og grunnskole blir gjennomført, og sett på hvilke spenninger og motsetninger som kan oppdages i et slikt samarbeid. Funnene i studien kan ikke generaliseres, men de kan ha en overføringsverdi til lignende samarbeidsprosjekter mellom forskjellige institusjoner og profesjoner. Utgangspunktet for prosjektet *Kulturdag i skolen* var tanken om det skulle bidra til læring og utvikling for alle involverte parter, og at de skulle utvikle innhold og planer i kollektive prosesser for å oppfylle og i større grad nå elevenes læringsmål i de praktisk-estetiske fagene. Grunntanken i prosjektets tilnærming tilsier at dette skulle være en integrert modell (Borgen, 2013) hvor begge parter i samarbeidet er delaktige og ansvarlige for design, innhold og gjennomføring. Men, funn i studien viser at prosjektet i stor grad har tatt retning av en ekstern modell, hvor kulturskolen som ekstern aktør blir den ansvarlige parten og leverandør av tjenester og kunnskap. Det at prosjektet har tatt denne retningen kan det selvsagt være ulike årsaker til. En mulig forklaring kan ifølge Bolland og Wilson (1994) være at samarbeid mellom to parter hvor den ene fungerer som hovedansvarlig og leverandør av kunnskap og tjenester både er enklere, mindre krevende og kan fungere bedre enn samarbeid hvor ulike syn på tilnærminger, problemdefineringer og løsningsalternativer finnes parallelt og som kan føre til uenigheter og konflikter.

Initiativet til og leverandør av hensikt og målformuleringer knyttet til prosjektet er toppstyrt, og bærer lite preg av at kulturskolelærere og grunnskolelærere – de som er satt til å gjennomføre det – har vært delaktige i utforming av prosjektets design, tilnærming, samarbeidsprosesser eller hensikt og mål (prosjektets resultat). Det er flere studier som viser at prosjekter i utdanningssektoren som blir initiert ovenfra ofte viser en tendens til at de som er satt til å gjennomføre prosjektet mangler eierskap og ansvarsforhold til prosjektet som er nødvendig for å kunne lede det i retning av de nedfelte hensiktene og målene (King, 2016; Owen, 2015; Takahashi & McDougal, 2015). Ut ifra et sosialkonstruktivistisk og aktivitetsteoretisk perspektiv er læreres involvering i alle prosesser av et utviklingsarbeid eller prosjekt absolutt nødvendig (Engeström, 2001). Dette handler som nevnt om å skape eierskap til prosjektet, men minst

like viktig handler det om betydningen av at design og tilnærming må ta hensyn til og reflektere praktikernes kunnskaper, ferdigheter og tidligere erfaringer, samt at de må ha et ord med i laget når prosjektets mål og ønsket resultat skal utformes; prosjektets *objekt*.

I skoler har det i løpet av de siste 30 årene blitt iverksatt en rekke prosjekter og innovasjoner som har forsvunnet uten videre fotavtrykk eller resultat. Dette ble først dokumentert av Cuban (1988), Fullan (1999) og av Sahlberg (2012). Ifølge Sahlberg er det virkelige problemet at det er en tendens til å utvikle prosjekter og innovasjoner uten å løse problemet med hvordan de skal initieres, designes, implementeres og konsolideres i skoler og utdanningsinstitusjoner. Derfor vil det være behov for videre forskning på hvordan samarbeidsprosjekter både innad på skoler og mellom ulike skoleslag kan initieres, designes og planlegges med en kollektiv tilnærming hvor alle aktører, fra ledelse til praktikere, er deltagende og aktive i alle prosesser.

## Referanser

- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/forskning-og-utvikling/arts-and-cultural-education/>
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant: Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge* (Rapport). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-kulturskolen/>
- Bolland, J. W. & Wilson, J. (1994). Three faces of integrative relations in community-based health and human services. *Health Services Research*, 29(3), 341–366.
- Borgen, J. S. (2014). Asymmetri mellom det «kunstneriske» og det «pedagogiske» i Den kulturelle skolesekken. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. (s. 138–154). Cappelen Damm Akademisk.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Sage.
- Cuban, L. (1988). Constancy and change in schools (1880s to the present). I P. W. Jackson (Red.), *Contributing to educational change: Perspectives on policy and practice* (s. 85–104). McCutchan.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Dover Publication.

- Dragset, I. (2020, 4. februar). *Kulturdag i Trondheim kommune* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/oDPdcQxwnA4>
- Ernstad, A. B. & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning – et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.489>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080123238>
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Falmer Press.
- Holst, F. (2013). *Kartlæging af samarbejde musikskole – grundskole*. Århus Universitet.
- Huxam, C. & Vangen, S. (2005). *Managing to collaborate: The theory and practice of collaborative advantage*. Routledge.
- Kalsnes, S. (2014). Kulturskolelærerrollen. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. (s. 138–154). Cappelen Damm Akademisk.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1989). *Musikkskolene: En dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet: Innstilling fra et utvalg oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet*.
- Kulturskoleutvalget. (2010). *Kulturskoleløftet – kulturskole for alle*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* [Strategi]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Prentice Hall.
- Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. I J. V. Wertsch (Red.), *The concept of activity in Soviet psychology* (s. 37–71). M. E. Sharpe.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Hentet 6. juni 2018 fra <http://www.etikk.no/no/Vart-arbeid/Hvem-er-vi/Komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Norsk kulturskoleråd. (2015). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. [www.kulturskoleradet.no](http://www.kulturskoleradet.no)
- NOU 2013: 4. (2013). *Kulturutredningen 2014*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-4/id715404/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sahlberg, P. (2012). *How can research help educational change?* Sahlberg.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basic qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Trondheim kommune. (2019). Ny plan for TKK. Kulturskole for alle 2019–2023. Lastet ned 23.11.19).
- Trondheim kommune. (2021). *Trondheim kommunale kulturskole 2019–2023*. <https://www.trondheim.kommune.no/contentassets/ac2623db76654dc882a9f6e6eedf2bd2/plan-for-trondheim-kommunale--kulturskolen-2019---2023-vedtatt-versjon.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole: To sider av samme sak? I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 138–154). Cappelen Damm Akademisk.



## KAPITTEL 8

# Dissonans i det modernistiske doxa – et a/r/tografisk blikk på et samarbeid mellom en kulturskolelærer og to grunnskolelærere

*Jenny Elise Øyen*

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

*Gry Olsen Ulrichsen*

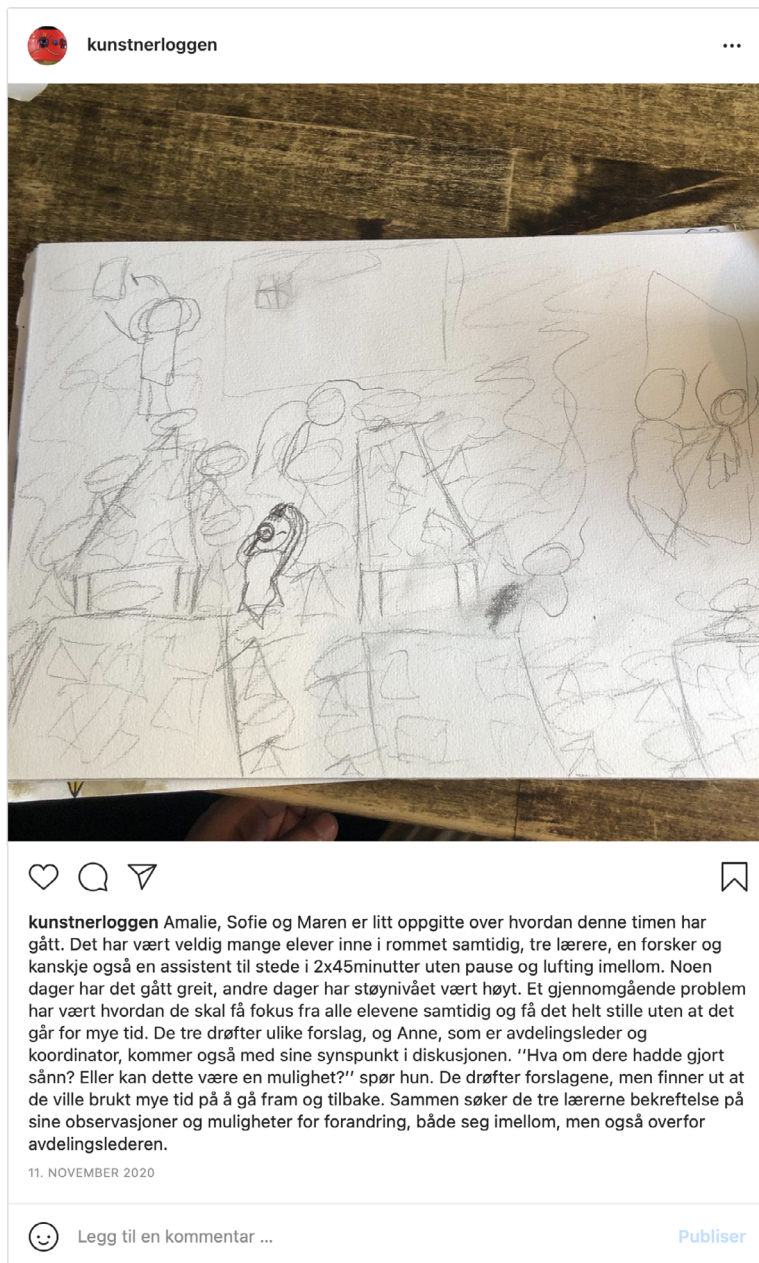
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Sammendrag:** I denne artikkelen har vi undersøkt et samarbeid mellom en kommunal kulturskole og en grunnskole. Hensikten med artikkelen er å utvikle kunnskap om tverrfaglige samarbeid der vi, fra et lærerperspektiv, undersøker hvilke syn på kunst som møtes og utvikles i oppstarten av samarbeidet. Hvilke fortellinger kommer til uttrykk om å delta som grunn- og kulturskolelærer i samarbeidet? Det empiriske materialet genereres gjennom refleksjonsverksteder mellom lærere og førsteforfatter der verbal/skriftlig/visuell refleksjon kombineres. Med en a/r/tografisk tilnærming og tematisk narrativ lesing har vi konstruert fortellinger om hvordan kulturskolelæreren og grunnskolelærerne tar ansvar for områder det er forventet at de skal ha kompetanse på. Forståelsene og praksis som møtes ser ut til å ha sterk forankring i en modernistisk grunnlagstenkning, men i samarbeidet mellom lærerne vokser det fram dissonanser mellom et modernistisk og et postmodernistisk kunstsyn, mellom objektsentrert undervisning og undervisning med mer vekt på relasjonelle aspekter. Føringer fra ledelse og rammefaktorer som manglende prioritering av tid for felles utforskning ser ut til å hindre reell tverrfaglig samproduksjon og holder samtidig den kunstdidaktiske praksisen i et modernistisk doxa.

**Nøkkelord:** a/r/tografi, kunstdidaktikk, modernistisk og postmodernistisk kunstsyn, samarbeid mellom kulturskole og grunnskole

Sitering av dette kapittelet: Øyen, J. E. & Ulrichsen, G. O. (2021). Dissonans i det modernistiske doxa – et a/r/tografisk blikk på et samarbeid mellom en kulturskolelærer og to grunnskolelærere. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 8, s. 205–234). Cappelen Dam Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch8>

Lisens: CC-BY 4.0



**Figur 1.** Oppstarten av et tverrsektorielt lærersamarbeid. Konfigurert narrativ. Skjermdump fra kunstnerloggen<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Kunstnerloggen er et metodisk verktøy som tas i bruk av førsteforfatter Jenny i generering og analyse av empiri, og i framstilling. Les mer i artikkelens metodedel.

I denne artikkelen vil vi se nærmere på et tverrfaglig samarbeid mellom en kulturskolelærer, to grunnskolelærere og en kunstner/forsker/lærer. Artikkelen undersøker hvordan de ulike deltakernes syn på kunst og undervisning kommer til syne i deres samtaler og tegninger om undervisningsopplegget. Som det konfigurerte narrative (fig. 1) forteller innledningsvis bar dette samarbeidet preg av lite tid til felles planlegging, men også av at det var et høyt stressnivå under undervisning. I narrative vises en rask skisse over undervisningsrommet med elever, lærere og førsteforfatter til stede. Når tid til felles planlegging ikke strekker til, hvem er det da som får ansvaret for innholdet i undervisningspraksisen?

Tidligere studier på samarbeid mellom kulturskole og grunnskole viser store forskjeller i hvilken kunnskap i faget som er den «riktige», og at kulturskolelæreren derfor ofte faller inn i en ekspertrolle (Angelo & Emstad, 2017; Brøske, 2017). Elin Angelo og Anne Berit Emstad skriver om samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, der skoleslagene blir sett på som partnere for å oppnå felles mål om mer musikkaktivitet i grunnskolen – der grunnskolelærere er de som «kan» elevgruppene og kulturskolelærerne de som «kan» det musikkfaglige (2017, s. 225). Brit Ågot Brøske (2017) påpeker hvordan denne typen samarbeid, der arbeidsoppgaver fordeles til de aktørene som forventes å være eksperter på de respektive ulike områdene, vanskeliggjør det hun kaller for grensekryssing: eksperters deling av kompetanse som kan muliggjøre samproduksjon der alle samarbeidsdeltakerne får utviklet egen og andres kompetanse (s. 248). I Gry O. Ulrichsens (2019) forskning, artikkelens andreforfatter, kommer det fram ulike kulturelle og strukturelle forhold som kan bidra til å styrke samhandlingen mellom grunnskole og kulturskole, i en visuell-faglig kontekst. I møtet mellom en kulturskolelærer, en grunnskolelærer og Ulrichsen som forsker utvikles ulike materiell-diskursive kunnskapsressurser som får betydning for en realisering av samproduksjon.

Våre erfaringer, som henholdsvis grunnskolelærer i praktisk-estetiske fag og som kunstnerlærer, bekrefter resultatene i forskningen på samarbeid mellom grunnskole og kultursektor, der aktøren med spisskompetanse i det kunstfaglige også får en høyere status enn aktøren med pedagogisk spisskompetanse.



Med modernistiske og postmodernistiske syn på kunstdidaktikk som artikkelens teoretiske rammeverk ønsker vi å nyansere denne hierarkiske og statiske oppdelingen av kompetanse. Problemstillingen som veileder oss i artikkelen, er: *Hvilke fortellinger kommer til syne om kunst og undervisning mellom en kulturskolelærer, to grunnskolelærere og en kunstner/forsker/lærer i oppstarten av et tverrsektorielt samarbeid?*

Møtet mellom kulturskolelæreren og grunnskolelærerne i samarbeidet ser vi også på som et møte mellom to ulike fag: grunnskolefaget kunst og håndverk og kulturskolefaget visuell kunst. Fagene har ulike læreplaner og områder de skal undervise i. I LK20 for grunnskolen er faget kunst og håndverk delt opp i kjerneområdene håndverksferdigheter, kunst- og designprosesser, visuell kommunikasjon og kulturforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2–3). Rammeplan for kulturskolen er delt opp i områdene skape, formidle, reflektere og sanse (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 101). Som vi ser her er områdene håndverk og kunst to adskilte elementer i læreplan for grunnskolen, mens kulturskolen legger vekt på kunst som noe sanselig og hvordan skapende arbeid kan sette i gang refleksjoner hos elev og lærer.

I problemstillingen er førsteforfatter Jenny definert som en *kunstner/forsker/lærer* som også er en forskningsdeltaker i lærersamarbeidet som undersøkes. Hun har generert det empiriske materialet og konfigurert narrativene som presenteres, mens andreforfatter Gry har vært veileder i Jennys masterarbeid, som denne artikkelen er en videreutvikling av. Gry har bidratt med teoretiske perspektiver og utvikling av analysene. Selv om forfatterne har gitt ulike bidrag, tar vi i bruk et *vi* i artikkelen for lesbarhetens skyld.

Artikkelen er strukturert ved at vi først beskriver konteksten studien ble gjennomført i og premissene for samarbeidet. Deretter tar vi for oss artikkelens teoretiske rammeverk, der modernistiske og postmodernistiske syn på kunstdidaktikk presenteres. I forskningsgjennomgangen følger vi opp denne grunnlagstenkingen med forankring til kunstdidaktikk i kunst og håndverk i grunnskolen og visuell kunst i kulturskolen. Videre tar vi for oss det metodologiske grunnlaget med en a/r/tografisk inngang til et narrativt forskningsdesign der visuelle og verbale fortellinger undersøkes. Deretter presenterer vi konfigurerte

narrativ som omhandler studiens deltakere og vår analyse av hvilke syn på kunst og undervisning som kommer til syne. Avslutningsvis diskuterer vi hvordan ulik kunstdidaktisk grunnlagstenkning skaper dissonans på ulike måter.

## Kontekst – tverrsektorielt samarbeid

Samarbeidet mellom den kommunale kulturskolen og grunnskolen som undersøkes i denne artikkelen er en del av et større pilotprosjekt der kommunens grunnskoler får tilbud om samarbeid og lærerressurser fra kulturskolen. Grunnskolene får være med å utforme hvordan samarbeidet skal ta form ved deres skole. I de innledende møtene mellom kulturskolen og grunnskolens ledelse ble et av de artikulerte målene med samarbeidet at grunnskolelærerne og kulturskolelærerne skulle designe undervisningsopplegg i fellesskap. Forskningsdeltakere i denne studien er kulturskolelærer Maren, grunnskolelærerne Amalie og Sofie, avdelingsleder Anne og Jenny, førsteforfatter av denne artikkelen. Maren har lang erfaring som kulturskolelærer og utøvende billedkunstner. Grunnskolelærer Amalie har en masterutdanning i kunsthistorie og praktisk-pedagogisk utdanning, mens Sofie et utdannet grunnskolelærer for 1.-7. trinn med fordypning i kunst og håndverk. Anne er avdelingsleder ved grunnskolens 5.-7. trinn med særlig ansvar for gjennomføringen av samarbeidsprosjektet, og Jenny er utdannet grunnskolelærer for 1.-7. trinn med master i kunsthøgskolepedagogikk. Forskningsdeltakerne, utenom Jenny, er anonymiserte og har fiktive navn.

Undervisningsopplegget ble gjennomført i en av skolens verkstedssaler, hvor det var et tilhørende lagerrom med ulike typer maling, ark, trykksaker og symaskiner. Verkstedet hadde flere bord som 5-7 elever satt rundt, som vist skissert i fig. 1. Materialene elevene trengte til å gjennomføre oppgavene sto klare på bordene, og ark og kartong var ferdig oppkuttet. Undervisningsopplegget besto av 5 økter á 45 minutter, der hovedtema var linjer i hånden. I den første økta skulle elevene lage en skisse av alle de små og store strekene inne i håndflaten på et ark som var like stort som elevens egen hånd. Neste økt skulle elevene abstrahere, og føre inn de større linjene fra skissen sin over på sort kartong på ca. 15 x 15 cm. Linjene

skulle trekkes helt til kanten, så kartongen ble delt inn i flere felt. På økt tre og fire ble feltene fylt med mosaikk av de kontrasterende fargene rød og grønn, og ett av målene var at felt som lå ved siden av hverandre ikke skulle ha samme farge. På den siste økta skulle alle mosaikkene monteres sammen, og elevene fikk i oppdrag å pusle mosaikkene sammen slik de følte bitene passet sammen. Den gjennomførte undervisningen er ikke i fokus i denne artikkelen, men danner et viktig bakteppe.

## I spenningsfeltet mellom et modernistisk og et postmodernistisk syn på kunst og undervisning

Artikkelen tar for seg et tverrfaglig samarbeid mellom visuell kunst i kulturskolen og kunst og håndverk i grunnskolen, og vi trekker derfor veksler på forskning fra begge sektorene. Først vil vi gå inn på ulik kunstdidaktisk grunnlagstenkning, før vi tar for oss et utvalg av kunstdidaktisk forskning i kulturskole og grunnskole i Norden. Vi har valgt å begrense forskningsgjennomgangen til en nordisk kontekst.

Modernistiske og postmodernistiske paradigmer innen kunstdidaktikk presenterer forskjellige syn på hva kunst kan være, ulike kunstdidaktiske praksiser og hvilken rolle barn (elever) har eller får i en kunstdidaktisk kontekst. Disse vil gi oss analyseverktøy for å kunne tolke og forstå de kunstdidaktiske valgene som diskuteres mellom forskningsdeltakerne. Vi har valgt å bruke Venke Aures (2013) definisjon av kunstdidaktikk, der kunstdidaktikk forstås som et utvidet kunst- og didaktikkrelatert fenomen som inngår i sammenhenger der kunst formidles. Ved å ikke anvende begrepet *kunstfagdidaktikk* åpner man for at kunsten blir en premissleverandør for de didaktiske refleksjoner og ikke fagtradisjoners allerede etablerte kunst- og kunnskapssyn (s. 3). Aure argumenterer videre for at det i møtet mellom kunst- og kunnskapssyn ikke finnes noen nøytral grunn, da det alltid ligger et epistemologisk grunnsyn i bunn for hvordan kunst forstås (jf. Bourriaud, 2007; Kester, 2011) og presenteres i en didaktisk kontekst. Slik vi ser det vil et nyoppstartet samarbeid mellom to ulike felt bære i seg potensialet til at kunstundervisningen kan

oppstå mindre bundet av de to eksisterende undervisningsfagenes eksisterende tradisjoner.

## Eksperten, verket og den gode eleven

Den modernistisk forankrede kunstdidaktikken består, ifølge Aure, av flere retninger: den formalestetiske, den danningsteoretiske og den dialogforankrede. Felles for disse er at de kjennetegnes av et sterkt fokus på Kunstverket. I den formalestetiske retningen er kunstformidleren (læreren) eksperten som innehar kunnskap om verkene som elevene skal motta og reprodusere. Verket sees på som selvformidlende, uavhengig av ytre forhold og individuelle fortolkninger (Aure, 2013, s. 6–7). I den danningsteoretiske retningen er hovedvekten av lærerens formidling innføring i kulturarv og felles tradisjon av kunnskapsformer som i stor grad omhandler kunnskap om materialer, redskaper og estetikk. Eleven begynner i denne retningen å bli en egen agent i klasserommet, men må forholde seg til de tradisjoner og metoder som allerede har verdi som felles kulturarv (Aure, 2011, s. 8; Engelsen, 2000, s. 72). I den dialogforankrede kunstdidaktikken settes barnet og dets iboende muligheter for læring i sentrum, der barna trekkes inn som medskapende i sin egen læringsprosess. Samtidig formidles det et syn på barn som iboene gode med stor utforsker- og skapertrang (Aure, 2013, s. 9–11). I en modernistisk forankret kunstdidaktikk ser vi at den skapende aktiviteten skjer gjennom å etterligne i mesterlæremodellen. Elevens rolle veksler også mellom å være en aktiv agent i egen læring og en tabula rasa læreren skal fylle.

I en norsk kontekst domineres kunst og håndverksfaget i grunnskolen fortsatt av vekt på materialer, formale elementer og designprinsipper (Dagsland, 2013; Rimstad, 2014). Det vises her til et behov for en didaktisk nyorientering. I Norge har det også vært diskusjon rundt navneendringer for faget i grunnskolen. Endringen fra betegnelsene forming/formgivning til kunst og håndverk, beskrives som en forflytning av fokus fra prosess til produkt (Carlsen et al., 2018, s. 69). Balansen mellom produkt og prosess har lenge hatt en plass i den fagpolitiske diskursen om kunst og håndverksfaget, men med navneendringene i de formelle læreplanene kan det synes som om et produktorientert fagsyn er i ferd med å stabiliseres.

Dette vil også få følger for fagets rolle i grunnskolen, hva som prioriteres i undervisningen og begrunnelser for fagets eksistens. Et produktorientert fagsyn snevrer inn muligheter og forståelser for hva kunst og håndverk-undervisning kan inneholde.

Selv om lærere i grunnskolen og kulturskolen deltar og blir inspirerte på workshops i prosessorienterte, idébaserte og relasjonelle metoder, faller lærerblikket tilbake på om det er samspill mellom læreplanens innhold, undervisningsform og om undervisningsopplegget er praktisk gjennomførbart (Widén, 2016, s. 189). Anna Widén beskriver det kunstdidaktiske feltet i en svensk kontekst, der det er motstand blant både grunnskolelærere og kulturskolelærere i å anvende samtidskunst i undervisning. For Widén ser det ut som det for lærere i visuelle kunstfag er enklere å organisere undervisning der alle elever arbeider med samme materiale mot samme mål, enn å skape undervisningspraksis som legger opp til en tilnærming som er mer i tråd med mer prosess- og temabaserte undervisningsmetoder med tettere forankring til samtidens kunstneriske praksiser.

Også Nina Scott Frisch (2010) beskriver i sin forskning ved en kulturskole hvordan etterligning og persepsjon er sentrale undervisningsmomenter. Elevene tegner etter stilleben, en tradisjon fra vestlig billedkunst, der lærer stiller spørsmål og kommenterer elevenes arbeid (Frisch, 2010). Mari Møller Thoresen viser til hvordan rammeplanen legger opp til en dialogbasert og elevorientert undervisning, men at dette ikke alltid blir fulgt opp av kulturskolelæreren, og at det derfor sameksisterer vekslende undervisningsstrategier i kulturskolen (Thoresen, 2013). I Ulrichsens forskning blir det tydelig hvordan kulturskolelæreren i et tverrsektorielt etablert samarbeid påvirkes av forventninger og strukturelle forhold som gjør det vanskelig å utvikle undervisningspraksis med forankring til et deltakende og sosialt engasjert kunstsyn (Ulrichsen, 2019).

## Fasilitering av kunsterfaringer i fellesskap og samfunnskontekst

Det postmoderne skiftet i kunstdidaktikken kjennetegnes av at man går fra å se på kunstverket som noe sannhetsbærende i seg selv, til at man tolker kunsten fra vår egen samtid og prøver å forstå hvilken kontekst verket

selv ble skapt i. Her beveger vi oss inn i en relasjonell, deltakende, sosialt engasjert og performativ kunstdidaktikk.<sup>2</sup> En kunstdidaktikk forankret i et modernistisk syn på kunst blir kritisert av blant annet Pablo Helguera (2011), som peker på hva tradisjonell pedagogikk og «ekspert-læreren» ikke tar hensyn til:

Traditional pedagogy fails to recognize three things: first, the creative performativity of the act of education; second, the fact that the collective construction of an art milieu, with artworks and ideas, is a collective construction of knowledge; and third, the fact that knowledge of art does not end in knowing the artwork but is a tool for understanding the world. (Helguera, 2011, s. 80)

Slik vi tolker Helguera utvikles det dermed en kunstdidaktikk med en forståelse av at kunstverket ikke lenger er nok i seg selv. Verket er heller ikke «endestasjonen» for den kunstdidaktiske prosessen. I tråd med Helgueras syn vil kunst og ideer om kunst påvirke oss og sette oss i forbindelse med ulike samfunnsaspekter, og vil dermed kunne øke vår forståelse av verden og våre evner til å agere i møte med verden. I et slikt kunstsyn blir den kunstneriske praksisen situasjonsbasert, og kan ofte bare forstås i den konteksten der aktiviteten skjedde. I undervisningssammenheng vil selve undervisningen ikke være en statisk handling, men en performativ og kollektiv konstruksjon av kunnskap mellom materialitet-lærer-elev-elev-diskursive- og samfunnsmessige forhold. Anna Svingen-Austestad (2017), Gry O. Ulrichsen (2017, 2019), Helene Illeris (2017, 2020), Lisbeth Skregelid (2020) og Helen Eriksen, Gry O. Ulrichsen og Zahra Bayati (2020) undersøker alle i sin forskning hvordan deltakende kunstformer i utdanningen kan utfordre den lærende (både læreren, eleven, forskeren og kunstneren) på deres forståelse av selvet og hverandre i ulike samfunnsmessige kontekster. På en måte kan vi si at vi har gått fra å studere et objekt til en historisk, kulturelt og følelsesmessig situert kunstdidaktikk der samspillet

---

2 I denne typen kunstnerisk praksis er de sosiale aspektene ved prosjekter sentrale. Kunsten kan f.eks. fungere som en utforskning av hva som er problemområder i en bydel, og sette viktige politiske saker på dagsordenen (Helguera, 2011, s. 3–4). Rollen som kunstner innenfor et deltakende, relasjonelt og sosialt engasjert kunstsyn er ikke bare å være en utøvende/skapende kunstner, men også å være en aktør som legger til rette for, eller fasiliterer, kunstoplevelser for andre.

mellom mennesker og deres heterogene bakgrunn er en inkludert del av samskapingen (Aure, 2013, s. 16–17). Det handler om å skape rom der alle de lærende aktørene får utforsket og prøvd ut hvordan de kan være aktive endringsagenter i sine egne liv.

Forskningsgjennomgangen viser at det er lite samsvar mellom hvordan det undervises i kunst i utdanningsløpet i kulturskole og grunnskole og samtidens interdisiplinære kunstpraksis i feltet som preges av relasjonelle, deltakende og sosialt engasjerte former. Spesielt i grunnskolen er undervisningen produktorientert med vekt på nytteverdi og håndverkstradisjoner. Det kommer fram at det er vanskelig å innføre undervisningsmetoder og fremme forståelser i kunst og håndverk og visuell kunst som ikke bygger på en modernistisk grunnlagstenkning, siden rammene for undervisningen legger føringer for hva som er praktisk gjennomførbart – og at det da er lettere for en lærer å holde oversikt når alle elevene utfører samme oppgave (jf. Widén, 2016).

## **A/r/tografi som inngang til et narrativt forskningsdesign**

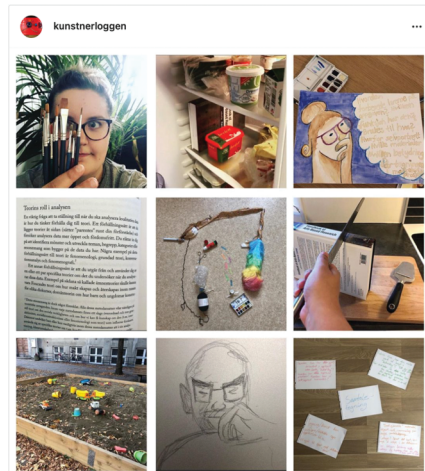
Forskningsgjennomgangen i det tverrsektorielle feltet viser at kunstbaserte metodiske tilnærminger anvendes i liten grad. I denne studien er den a/r/tografiske tilnærmingen sentral. A/r/tografi innebærer at forskeren setter seg selv i sentrum som artist, researcher og teacher, der de ulike forforståelser og perspektiver samskaper både for å generere og analysere empirisk materiale, og i framstillingen av forskningsresultatene (Springgay et al., 2005). Samskapingen mellom disse tre perspektivene har vært sentrale i utviklingen av studiens forskningsdesign. I formidlingen av resultatene fra studien gjør vi ikke et skarpt skille mellom metodologiske og substansielle forhold, da vi mener at disse gjensidig påvirker hverandre. Jenny er også som forskersubjekt posisjonert som en vesentlig del av kunnskapskonstruksjonen i denne artikkelen.

Forskerens kunstneriske skapende aktivitet i den a/r/tografiske prosessen skjer i kunstnerloggen. Kunstnerloggen ble tatt i bruk både for å generere og analysere empiri og i framstillingen av resultat gjennom konfigurering av narrativ. Figur 2 er et eksempel på hvordan Jenny utforsker

egen tenkning gjennom å iscenesette en situasjon med ulike artefakter for å artikulere utfordringer i genereringen av empirisk materiale. Et utvalg av prosessen med kunstnerloggen kan ses i figur 3. Instagram-profilen ble brukt til å bl.a. dokumentere skriftlig og visuell logg, gå i dialog med teori, utvikle forskningsdesign og generere empiri gjennom å iscenesette tablåer. Instagramprofilen har ikke vært tilgjengelig for andre, og ble tatt i bruk som et verktøy på bakgrunn av at det er en digital plattform med et oppsett som kan brukes til å skape møter og dialog mellom visuell og skriftlig tekst.



**Figur 2.** Kunstneren og forskerens arbeidsprosess. Skjermdump fra kunstnerloggen



**Figur 3.** Utvalg av a/r/tografiske arbeider i kunstnerloggen. Skjermdump fra kunstnerloggen

Studiens empiriske materiale er i tillegg generert gjennom observasjoner, lærernes refleksjonsskriv og refleksjonsverksted bestående av samtaletegning. Samtaletegningene ble utført i to refleksjonsverksteder på 20 minutter etter gjennomførte undervisningsøkter med førsteforfatter, kulturskolelærer, to grunnskolelærere og avdelingsleder. I verkstedene var ark, akvarell, pensler, fargetusjer og blyanter tilgjengelige. Før hver økt hadde Jenny forberedt et eller flere tema til diskusjon: Hvordan vurderte lærerne undervisningsopplegget og samarbeidsprosessen? Hvordan så de på hverandres og sin egen rolle i samarbeidet? Samtidig ble det åpnet for deltakernes ønsker om fokus. Angela Rogers viser til hvordan tegnefellesskap skaper intimitet og knytter folk sammen i øyeblikket,



selv om de ikke kjenner hverandre (Rogers, 2007, s. 9). Formålet med å tegne og føre samtale var også å utforske potensialet i hva som fortelles i den verbale og den visuelle fortellingen og om samtalen har noen innvirkning på det som framstilles visuelt og motsatt. Tegningene forstås derfor som en visuell transkripsjon med det formål å se og ta del i hva deltakerne føler og opplever (Leavy, 2017; Riessman, 2008, s. 142). Samtaletegning var også valgt som metode for å utfordre en forståelse av hva som gir forskeren informasjon, samt utfordre kunst og håndverklæreren og kulturskolelæreren til å bruke kunsten som en måte å reflektere over undervisning på.

Tidlig i oppstarten av feltarbeidet fikk lærerne et refleksjonsskriv med fire spørsmål om hva som er viktig for dem i faget, hva de vil at elevene skal sitte igjen med etter en undervisningsøkt, bakgrunnen deres og hvordan en vanlig dag for dem ser ut.

Innenfor den valgte a/r/tografiske tilnærmingen gjør vi narrative analyser av det empiriske materialet. Narrativ metode er en tolking av tekst og/eller visuelle elementer, der fortellingen er utgangspunktet for å forstå og forklare deltakernes opplevelser (Riessmann, 2008, s. 142). Gjennom en stadig lesing av det empiriske materialet har vi konfigurert narrative konstruksjoner (jf. Polkinghorne, 1995) for å gi mening til en serie hendelser i datamaterialet. Disse narrative blir presentert gjennomgående i teksten. Videre gjøres det en tematisk analyse, der vi først undersøker et narrativ som en enhet, hvilken fortelling det er narrativet forteller, før vi går inn i enkeltsetninger og ser etter ulike temaer som tas opp i fortellingen (Riessman, 2008). Den narrative analysen males dermed gjennom tre lag, der det første støket består av å analysere datamaterialet som en helhet og finne det overordnede narrative fra de forskjellige deltakernes beretninger i tekst og bilde. Polkinghorne (1995) kaller dette steget for narrativ analyse, der formålet er å sammenfatte det komplette datamaterialet til et sammenhengende narrativ. I det andre strøket går vi inn i enkelte deler av den overordnede fortellingen og undersøker hvilke tema det fortelles om og hvordan de fortelles. I det tredje strøket tar vi for oss den overordnede fortellingen i lys av den tematiske analysen, og hvordan de ulike temaene som er analysert påvirker lesningen av helheten.

## Et spørsmål om timing - etiske refleksjoner

I arbeidet med denne studien og i genereringen av datamateriale har Jenny Elise Øyen fått ta del i et nyopprettet læringsfellesskap der forskningsdeltakerne ikke kjente hverandre fra før. Studien har blitt meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og deltakelsen har vært frivillig med mulighet til å trekke seg. Selv om deltakerne var opplyst om studiens formål og metoder gjennom et informasjonsskriv, oppsto det likevel utfordringer med å kommunisere formålet med feltarbeidet og de valgte metodene som ble tatt i bruk (se fig. 79).

Forskningsdeltakerne har lest artikkelen og blitt invitert til å gi tilbakemelding på om de kjenner seg igjen i beskrivelsene og tolkningene som gjøres. I denne dialogen har tilbakemeldingene vært delte. Enkelte forskningsdeltakere har gitt uttrykk for at deltakelse var lærerikt og at artikkelen var spennende lesning, mens andre har gitt uttrykk for at de følte seg sårbare ved å starte opp et nytt læringsfellesskap samtidig som feltarbeidet foregikk. Jennys tilstedeværelse i forskningsdeltakernes planleggingsmøter og undervisning har påvirket deres muligheter for å utforske deres samarbeidsrelasjon i en oppstartsfase før de hadde fått etablert samarbeidet og blitt tryggere på hverandres og egne roller. Å arbeide med narrativ forskning berører spørsmål rundt hvem som eier historiene (Pinnegar & Daynes, 2006). Vi er klar over at denne studiens analyse og drøfting er våre tolkninger av andre personers liv og forståelser – i det vi har konfigurert en sammenhengende fortelling om deres opplevelser for å besvare en problemstilling. Samtidig har vi sett til annen relevant forskning for å se hvordan våre narrativ relaterer med funn i tidligere studier.

## Analyse gjennom konfigurerte narrativ

I dette avsnittet presenteres fire konfigurerte narrativ, ett til hver av forskningsdeltakerne samt førsteforfatter Jenny. Narrativene presenteres med forskningsdeltakernes eget selvportrett fra samtaletegnning under refleksjonsverksted, sammen med det skriftlige narrative vi har skapt av det genererte datamaterialet. Jennys selvportrett som kunstner/forsker/lærer er en akvarell som ble laget etter en dag med feltarbeid. De skriftlige

Narrativene er konfigurert gjennom en stadig lesing av det visuelle og verbale datamaterialet, med det formål å portrettere deltakernes roller og opplevelser av samarbeidet for leseren.

Narrativ 1: Maren (Kulturskolelærer)


kunstnerloggen
...







**kunstnerloggen** Maren går nedover gangen til tegnesalen etter å ha spist lunsj sammen med de andre ansatte på skolen. Det er enda litt tid igjen før dagens økt, men det er ark som må klippes opp i riktig størrelser og materialer som må plasseres på bordene før elevene kommer. Det føles godt å ha gjennomført det samme undervisningsopplegget med små elevgrupper før, så hun har en god idé om hva elevene skal ha gjort etter hver gang før de blir ferdige den siste dagen. Sist gang lagde de små skisser, denne gangen skal de abstrahere de små strekene og føre inn skissen på et større ark. Akkurat samme arbeidsprosess som hun og andre kunstnere bruker på deres egne atelierer. Siden dette er hennes undervisningsopplegg har Maren fått litt mer ansvar for gjennomføringen den første runden, men hun håper at både hun, Sofie og Amalie kan samarbeide mer om selve undervisningen og utvikle opplegget utover høsten. På en annen side har det vært en del uro i rommet og i enkelte timer er det elever som ikke har fått gjort noe konstruktivt arbeid. De har prøvd ulike måter å få elevenes oppmerksomhet på, men det tar mye av undervisningstiden og hun får ikke brukt kunstnerkompetansen til å reflektere med elevene når det er så mye støy. Hvordan kan hun få elevene til å utvikle en forståelse for hvordan kunsten kan hjelpe oss med å oppdage at verden vi omgir oss er vakker og uoppdaget, bestående av form og farge?





6. NOVEMBER 2020

**Figur 4.** Maren. Konfigurert narrativ. Skjermdump fra kunstnerloggen

## Narrativ 2: Amalie (Grunnskolelærer)

 **kunstnerloggen** ...



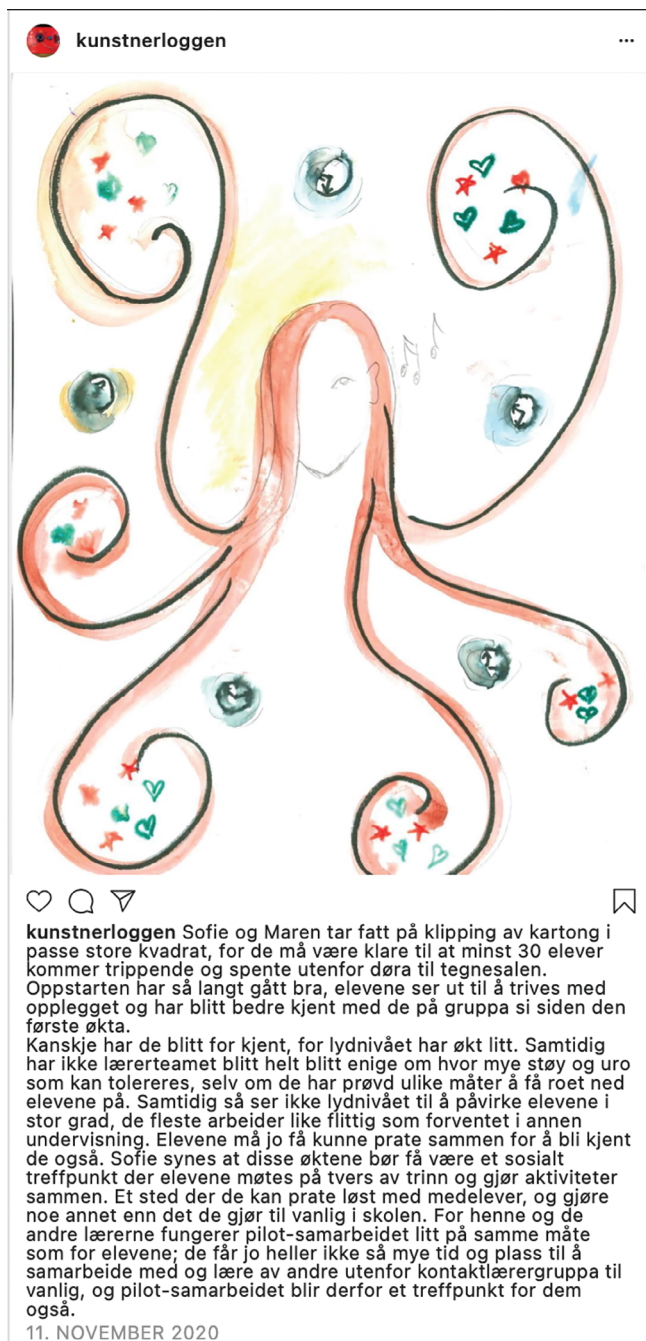





**kunstnerloggen** Amalie kommer hastende inn på tegnesalen før dagens økt skal starte. Forrige undervisningstime hun hadde gikk litt over tiden, så hun småløper til tegnesalen for å rekke en liten prat med Maren og Sofie før elevene slipper inn. Hun finner fram den grønne kassen med utstyret til timen, som er gjemt på et annet lagerrom så andre ikke tar det som er kjøpt inn spesielt for dette prosjektet. Amalie spør de andre om de skal skrive prosjektnavnet på kassen, så det blir ekstra tydelig at den er deres. De finner fram en lapp og fester den på kassen, men skriften synes ikke så godt som de håpet. Det får holde, det er ikke så mange som skal inn på det lagerrommet uansett. Amalie tar en kjapp titt på klokka, det er like før timen starter, men de ivrige elevene utenfor må vente noen få minutter til før de får komme inn på plassen sin. Det synes på elevene at de gleder seg til å starte opp igjen fra forrige uke. Amalie synes pilot-samarbeidet er spennende for henne som lærer også, å få samarbeide med de andre lærere på skolen på tvers av enheter og klassetrinn. Hun og Sofie har jo ikke arbeidet sammen før, og Maren fra kulturskolen har andre måter å se kunst og håndverk på. Uheldigvis så består lærergjerningen av mange arbeidsoppgaver, så hun må ta litt hensyn til hvor mye tid og planlegging som skal gå til dette i forhold til andre arbeidsoppgaver hun har. Ikke det at pilot-samarbeidet tar så mye av arbeidstiden hennes, men hun kan ikke bruke hele tiden på et opplegg som bare er en halvannen time i uka. De første ukene har det vært noen utfordringer med å få elever inn og ut av tegnesalen, så forhåpentligvis vil bytting av grupper gli bedre etterhvert når både lærere og elever har blitt vant til hvordan disse timene skal foregå.

11. NOVEMBER 2020

Figur 5. Amalie. Konfigurert narrativ. Skjermdump fra kunstnerloggen

## Narrativ 3: Sofie (Grunnskolelærer)



**Figur 6.** Sofie. Konfigurert narrativ. Skjermdump fra kunstnerloggen

## Narrativ 4: Jenny 1 (A/r/tograf)

 kunstnerloggen



♥ 💬 📌

**kunstnerloggen** En dag midt i et masterseminar tikker det inn en mail fra skolen der jeg holder på med feltarbeidet: De skriver at masterprosjektet mitt oppleves som for stort og at det krever mer arbeid av lærerne jeg følger enn de ble skissert fra starten av. Samtidig beklager de for at jeg ikke kommer til å få alt datamateriale jeg trenger. Jeg kjenner hjertet løper i brystkassen min, var den lekser jeg ga de forrige gang for stor? Tror de jeg skal følge dem hele året, eller er det noe mer? Jeg har jo egentlig bare skissert opp et refleksjonsverksted til, da har jeg det jeg trenger av datamateriale før jeg skal sette meg ned å se hva jeg finner. Det gjør vondt som fersk "forsker" å få sånne beskjeder, men det gjør også vondt fordi det ikke er første gangen det blir problemer med datagenereringen. Den første dagen jeg hadde planlagt et refleksjonsverksted etter aller første dag med pilot-samarbeidet fikk jeg ikke lov. Eller, det virket som om forskningsdeltakerne trodde jeg skulle bare sitte i et hjørne å observere det som skjedde, og ikke aktivt få de i tale som jeg hadde planlagt. Var det min feil? Hadde jeg ikke gitt tydelig nok beskjed forrige gang vi møttes? Hadde de ikke lest informasjonskrivet, eller var det noe annet som hadde gått galt?

Nå flere måneder etter har jeg mye datamateriale jeg kan analysere, og det bringer heller ikke så mange vonde minner å lese igjennom de diskusjonene jeg har transkribert. Likevel kan jeg ikke unngå å tenke: Hvordan hadde datamaterialet mitt vært, om disse hendelsene ikke hadde funnet sted? Hvis jeg hadde vært mer enn tydelig nok på hvordan datainnsamlingen skulle foregå og lærerne følte seg trygge på den situasjonen der vi skulle diskutere sammen, ville jeg sagt og sett noe annet om pilot-samarbeidet da?

11. NOVEMBER 2020

Figur 7. Jenny. Konfigurert narrativ. Skjermdump fra kunstnerloggen

## Fortellinger om kunstsyn og kunstfagdidaktisk grunnlagstenkning

Fra det genererte materialet har vi forsøkt å identifisere hva forskningsdeltakerne forteller er viktig i deres undervisning i visuell kunst og kunst og håndverk for å se om vi finner likhetstrekk med de ulike kunstdidaktikkene beskrevet tidligere i artikkelen (Aure, 2013; Helguera, 2011). Vi har valgt å sentrere fortellingene om ulike forståelser av fag og kunstdidaktiske forhold rundt tre punkter der vi i det første punktet legger vekt på hvordan aktørene forholder seg til sosiale aspekter som en del av fagforståelsen. Det andre punktet handler om hvilke forventninger aktørene tar med seg inn i samarbeidet. Det handler også om hvordan ledelsens implisitte og uttalte forventninger legger premisser for lærernes samarbeid. I det tredje punktet tar vi for oss hvordan rolleforståelser og tidsaspektet bidrar til å forsterke bistandsdiskursen (jf. Bröske, 2017).

### Sosiale aspekter: støy eller tegn på engasjement

Kulturskolelæreren Maren har ambisiøse tanker og ideer om hva som kan og bør gjøres i en undervisningsøkt, men hun er også tydelig på at elevgruppene burde være mindre for å kunne oppnå ambisjonene. Maren forteller at det for henne er viktig «å formidle at billedkunst/håndverk og det visuelle er noe som omgir oss». Så kunst for Maren er en del av en større forståelse av hvordan vi forstår verden rundt oss. Hun har klare forventninger om hva elevene skal sitte igjen med av faglig utbytte etter endt undervisning, men uønsket støy og uro i undervisningsøktene skaper vanskeligheter i gjennomføringen.

Grunnskolelærer Sofie ser derimot ut til å være mer opptatt av det sosiale aspektet ved undervisningen. I samtaler fra refleksjonsverkstedene der støy er et tema trekker hun litt på skuldrene, og legger vekt på hvor sosiale og engasjerte elevene er. Grunnskolelærerne Amalie og Sofie vektlegger potensialet i å utvikle sosial kompetanse der elever møtes på tvers av trinn, noe de sjeldent gjør. Spesielt Sofies narrativ om samarbeidsprosjektet kan fortelle om en kunstdidaktisk grunnlagstenkning med forankring til et deltakende og relasjonelt kunstsyn (Helguera, 2011). Hun sier: «Jeg synes det ser ut som ungene trives veldig godt med å jobbe på tvers av

trinn. Det gir meg glede i hvert fall å se at de får møtes litt sånn utenfor de vante klasserommene sine. (Refleksjonsverksted 1). De sosiale aspektet som vektlegges i Amalie og Sofies narrativ blir likevel ikke drøftet som en aktør i kunnskapskonstruksjonen, men som en positiv tilleggsressurs der elevene får møtes på andre arenaer enn i klasserommet.

Grunnskolelærernes forståelse av at samarbeidet kan føre til mer sosial læring og trivsel divergerer noe med Marens vektlegging av faglighet i sin undervisning. Der Maren forteller om skaperglede og form og farge, forteller grunnskolelærerne hvor positivt dette prosjektet er for skolen som en sosial møteplass. Grunnskolelærernes vurderinger av prosjektet settes ikke i direkte sammenheng med deres kunst og håndverksfaglige bakgrunn, og deres kunstsyn forblir uartikulert i samarbeidet.

## Forventninger om skaperglede og et produkt: «Dere har vel begynt å henge opp noe?»

I fortellingene kommer det også til syne en produkt- og resultatorientert holdning til kunst og håndverk, med uttrykte forventninger fra avdelingsleder Anne der hun sier: «Ja, de kan vi jo henge opp der. For der er det ingenting oppe nå, så det er jo supert at det kommer opp litt der. Dere har vel begynt å henge opp noe?» (Refleksjonsverksted 2). Annes utsagn vitner om at det oppleves som litt trist at noen vegger i skolegangene ikke har utstillinger av elevarbeider. I en kunstdidaktikk med røtter til et modernistisk kunstsyn er denne stoltheten forbundet med forestillingen om den iboende skapertrangen i barnet, og at all skapende aktivitet er noe positivt (Aure, 2013, s. 9–10). Det er sannsynlig å anta at ledelsens ønsker og uttalte forventninger påvirker utviklingen av lærerteamets undervisningspraksis. Det skjer dermed en styring av faglig utvikling i samarbeidet av en aktør som ikke er deltakende i utforming av undervisningspraksisen i prosjektet.


Thoresen (2013) beskriver på samme måte, men i relasjon mellom elev og lærer, hvordan en slik grunnlagstenkning kommer til uttrykk og preger undervisningspraksisen i en kulturskole der hun gjør sin forskning. I figur 8 vises et eksempel fra hennes studie hvordan en kulturskolelærer former undervisningssituasjonen gjennom sin kommentar til elevene.

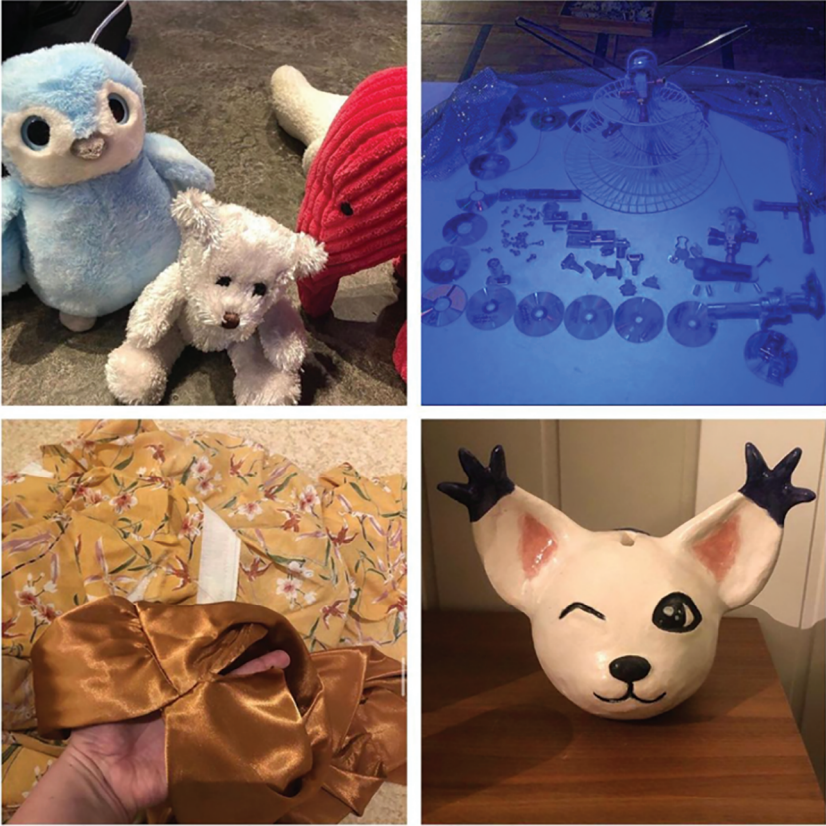








**Figur 8.** Undervisningspraksis som skapes gjennom en kulturskolelærers kommentarer på elevarbeider. Skjermdump fra kunstnerloggen

Kulturskolelærer Maren hadde uttalte ambisjoner om å kunne sette seg ned, reflektere og fortelle elevene hva aktivitetene innebærer. Dette peker mot en danningsteoretisk eller dialogforankret kunstdidaktikk. En linje i denne kunstdidaktiske retningen er den kreative prosessen, fra skisse til produkt og til abstraksjon av skisse og produkt. Ved å gi elevene erfaringer med denne prosessen får elevene ta del i en kunstnertradisjon som anvender disse metodene (Aure, 2013, s. 8). Marens fortelling om undervisningssituasjonen er at den er stressende, med for store elevgrupper som gjorde det vanskelig å få til å reflektere med elevene over hva de hadde gjort. Denne fortellingen understrekes i Marens selvportrett (fig. 4), hvor ordene tikk-takk omringer en dansende Maren. Samtidig var den korte undervisningssituasjonen en begrensning på hvilke

 kunstnerloggen ...



**kunstnerloggen** Skaperglede er noe morsomt, et produkt, blir bedre av å kunne språket, skjer når alle får til noe og gjør at en føler seg stolt. Stolt over å ha fullført et produkt, og sitt eget arbeid. Produkter kan også kastes, men det er ikke så farlig (Refleksjonsverksted 2).

Men skapergleden kan også være sosial. Som å delta i en performance, eller jeg lager noe sammen med andre og nerder over felles interesser. Å skape noe er motstand: Noe er jeg stolt av, noe vil jeg glemme, mens noe ikke betyr så mye for meg. En leirfigur jeg har brukt tid og energi på betyr mye for meg, mens å sy en kjole der glidelåsen var vanskelig eller sømmen ble feil gjemmer jeg i skapet. Hvorfor orker jeg ikke bare å starte på nytt og sprette opp den sømmen som ble feil?

FOR 27 SEKUNDER SIDEN

**Figur 9.** Skaperglede og motstand. Skjermdump fra kunstnerloggen

undervisningsopplegg som lot seg gjennomføre og hvilke materialer de kunne bruke. Ved å designe et undervisningsopplegg med mindre vekt på at det skal resultere i et ferdig produkt, kunne kanskje tidspresset lærerne uttrykte at de kjente på blitt mindre. Med en mindre produktorientert praksis kunne Marens ønske om å sette seg ned med mindre grupper og reflektere over hvordan elevene oppnår ny innsikt og forståelser kanskje blitt innfridd.

I grunnskolelærer Amalies fortelling legges det vekt på at produktene blir bedre om det legges inn litt ekstra flid. Ved å undervise i flid lærer elevene å utvikle egne vurderingsferdigheter gjennom å finne forbedringer ved eget produkt, og på den måten bli bedre på å vurdere produktets kvalitet (Letnes, 2020). Amalie forteller videre at elevene må tørre å være kreative, så skaperprosessen for Amalie er noe som blir til ved at elevene arbeider skapende og utforskende, men også gjennom flid.

I figur 9 (ovenfor) reflekterer Jenny som kunstner/forsker/lærer over hvordan hennes egne erfaringer i skapende arbeid ikke alltid er en utelukkende positiv opplevelse. Med dette stiller Jenny spørsmålsteget ved forventningene om at elevene skal gjøre utelukkende positive erfaringer gjennom å uttrykke seg kunstnerisk. I en kunstdidaktikk med forbindelser til et relasjonelt, deltakende og sosialt engasjert kunstsyn vil det å stimulere elevenes evne til kritisk tenkning, bygge relasjoner til lokalsamfunn eller større samfunnsstrukturer og utvikle evner til å håndtere utfordrende og ambivalente følelser og relasjoner i et fellesskap stå mer sentralt enn den individuelle elevens opplevde skaperglede.

## Rollefordeling – samproduksjon eller bistand?

I samtalene fra refleksjonsverkstedene og i selvportrettet (figur 4) framstiller Maren seg selv som en idébank for samarbeidet, men hun uttrykker ambivalens til denne rollen. Det kommer fram at hun vil ha tilbakemeldinger på hva grunnskolelærerne synes om hennes undervisningsopplegg og at hun ønsker seg mer samproduksjon. Amalie og Sofie ser det som Marens oppgave å komme med forslag til undervisning, mens de har ansvar for blant annet organisering. I bearbeiding av undervisningsopplegget før skolestart kom grunnskolelærer Amalie likevel med innspill

om at maling kom til å bli vanskelig siden det var liten tid til rydding. I Sofies og Amalies selvportretter (figur 5 og 6) forteller de at hår og blekk-sprutarmer fungerer som en visualisering om å ha flere armer for å kunne ha kontroll over undervisningssituasjonen som oppleves som en stressfaktor for alle deltakerne. At klokkene og tiden har en så sentral del av deltakernes selvportrett (fig. 4–6) viser at tidspresset deltakerne opplever påvirker deres mulighet til samarbeid. Mellom kulturskolelærer Maren og grunnskolelærerne Amalie og Sofie vokser det også fram en fortelling om at det ikke avklart om undervisningen skal være en forlengelse av undervisningen i kunst og håndverk, eller om det skal være noe eget med egne mål og forventninger. På en annen side virker det å være en implisitt forståelse mellom deltakerne at dette samarbeidet har en forankring i en form for visuelt kunstoffag, og at undervisningstilbudet som gis i ordinær skoletid følger grunnskolens læreplan.

I relevant forskning kommer det fram at det er vanskeligheter med å basere undervisning på et relasjonelt, deltakende og sosialt engasjert syn på kunst, og at det kommer fram motstand mot å gjennomføre undervisning som ikke baserer seg på fagtradisjoner (Aure, 2013; Illeris, 2017; Thoresen, 2013; Widén, 2016). Boel Christensen-Scheel (2013) skriver at formålet med samtidens kunstdidaktikk er tredelt: den skal involvere kunstnerisk aktivitet og kompetanse, ha et relasjonelt læringspotensial og være relevant for samtiden (s. 110). Dermed er det ikke bare den skapende aktiviteten som sees på som kunstnerisk praksis, men kunsten er også den relasjonen som skapes mellom deltakere (elever) og kunstner (lærer) i en gitt situasjon. Gjerne med et mål om å belyse, lære eller endre noe i det samfunnet vi lever i. Kunnskap om kunst ender ikke med kunstverket, men ved at kunsten kan anvendes som et verktøy for å forstå den verden vi lever i, ifølge Helguera (2011, s. 80). Kulturskolelærer Maren har også uttalte mål om at undervisningspraksisen skal kunne bidra til å belyse elevenes måte å se omgivelsene på (jf. Näumann, Riis & Illeris, 2020), men dette aspektet ser ikke ut til å bli realisert i den gjennomførte undervisningspraksisen.

Basert på analysene i denne studien ser vi at det er to forståelser av undervisning som gjør seg gjeldende. På en måte forstås samarbeidet som noe faglig; noe som innebærer å gi opplæring i å bruke verktøy, bli kjent med og arbeide med ulike materialer og arbeide i prosess fra idé og skisse

til et ferdig produkt. På en annen måte forstås samarbeidet som noe sosialt, der det legges vekt på hvordan elevsamarbeid i skapende aktiviteter kan være en arena for elever å utvikle sosial kompetanse og bli kjent med elever ut over sine egne klassetrinn.

Deltakerne får dermed ikke utforsket undervisningspraksis på tvers av en ulik faglig forståelse til undervisning, og de forblir dermed i den rollen det er forventet at en kulturskolelærer eller grunnskolelærer skal ha i et slikt samarbeid (jf. Angelo & Emstad, 2017; Brøske, 2017; Sæther, 2014). I en deltakende og relasjonelt forankret kunstdidaktikk vil ikke den ene forståelsen utelukke den andre, men ved å ta utgangspunkt i et mer eller mindre ferdig utviklet undervisningsopplegg blir ikke målet med undervisningen utforsket eller satt ord på i fellesskap.

## Dissonanser i verbale og visuelle fortellinger

I denne artikkelen har vi undersøkt et nyoppstartet samarbeid mellom to grunnskolelærere og en kulturskolelærer. Gjennom empirisk materiale generert gjennom refleksjonsverksteder, lærernes refleksjonsskriv og Jennys artikuleringer i kunstnerloggen har vi konfigurert narrativ om hvilke syn på kunst som møtes idet lærerne kommuniserer med hverandre og iverksetter sin intenderte samskapte didaktiske praksis. Dissonansene i ulike deler av det genererte datamaterialet forteller om hvordan det å delta som lærer i det nyoppstartete tverrsektorielle samarbeidet både gir engasjement, en ny glede over å undervise og tilfredstillelse ved å inngå i læringsfellesskap og samarbeide med andre lærere. Men materialet forteller også om frustrasjon over tidsrammer som hindrer reell samproduksjon og grensekryssing, samt misnøye med ikke å få gjennomført undervisning med de rammefaktorene som ble forespeilet i utgangspunktet. Dette blir spesielt tydelig i deltakernes selvportretter, hvor smilende og aktive deltakere kontrasterer et tidspres eksemplifisert med klokker og tikk-takk-metaforer som omringer deltakerne.

Samtalene i refleksjonsverkstedene viser liten grad av grensekryssing, og lærerne fra de ulike fagene (visuell kunst og kunst og håndverk) og sektorene (kulturskole og grunnskole) tar den rollen og det ansvaret i samarbeidet som det er forventet at de har spisskompetanse på (jf. Angelo

& Emstad, 2017; Bröske, 2017; Sæther, 2014). Kulturskolelæreren visualiserer seg selv som en slags idebank og etterlyser flere innspill og spørsmål til opplegget fra grunnskolelærerne. Samarbeidet baserer seg på et mer eller mindre ferdig utarbeidet undervisningsopplegg og dette kan være en av årsakene til at det blir vanskelig å utfordre hverandres fagdidaktiske valg og derigjennom samskape ny tverrfaglig praksis. Det ser ut til at det gjennomgående settes av for lite tid til at denne typen praksis kan utvikles. Vi vil samtidig påpeke at forskingsarbeidet er knyttet til oppstart av et samarbeidsprosjekt der lærerne ikke kjenner hverandre. Endring av praksis og tverrfaglig og tverrsektoriell samproduksjon er krevende prosesser som trenger tid (Helstad, 2014). Enkelte deltakere har uttrykt begeistring over å delta og å lese resultatene i denne artikkelen, mens andre har opplevd at forskerens tilstedeværelse påvirket deltakernes mulighet til å skape et trygt læringsfellesskap. Vi er takknemlige overfor forskningsdeltakerne som har deltatt på en utfordrende reise, og som lot Jenny komme inn i denne tidlige fasen av samarbeidet. I forskningsprosessen har sårbarhet, både forskningsdeltakernes og førsteforfatters, fått en stor betydning for utviklingen av kunnskapsbidraget.

I studien blir samtaletegning tatt i bruk som metode for datagenerering med den motivasjon at den har et potensiale til å nyansere og utvide forskningsdeltakernes konstruksjoner av fortellingen om seg selv og den didaktiske praksisen. Å bringe inn materialitet i kollektiv kunnskapsutvikling kan utvide og fordype det kommunikative rommet (jf. Ulrichsen, 2019; Ulrichsen et al., 2021). Samtalen er en sosial aktivitet, og tegningene kan bli påvirket av det som fortelles i samtalen (Rogers, 2007; Øyen, 2020, s. 37–38). Det å både fortelle visuelt og verbalt i samtaletegning ble av forskningsdeltakere uttrykt som krevende, og i samsvar med deres ønske om å heller ha en muntlig samtale ble det derfor ikke tegnet etter refleksjonsverksted 2. I denne situasjonen fortelles det også at den verbale framstillingen vil gi mer informasjon og forklare et fenomen bedre enn en visuell framstilling. Denne fortellingen om hvilket språk – det verbalspråklige eller det visuelle – som er mest nyttig i forskningsøymed, kan sees på som en dissonans til et grunnleggende premiss i denne studien. Gjennom å integrere de visuelle fortellingene i kunstnerloggen som en del av forskningsprosessen, og selvportrettene fra

refleksjonsverksted som en del av konfigurasjonen av narrative, påstår vi at en veksling mellom verbalspråklig refleksjon og visuell refleksjon kan engasjere både forskere, forskningsdeltakere og lesere til å erfare både forskjellighet og gjenkjennelse, der nye spørsmål kan oppstå og muliggjøre nye praksiser. Artikkelen er i så måte et bidrag til et forskningsfelt der kunstfag danner grunnlag for praksisene, men i liten grad er til stede i forskningstilnærmingene som dominerer feltet.

Gjennom tolkninger av det genererte empiriske materialet trekker vi linjer til en praksis vi benevner både som tradisjonell kunstpedagogikk (Helguera, 2011) og modernistisk kunstdidaktikk (Aure, 2013). I denne typen av praksis foregår aktivitetene og undervisningen i et lukket rom der det øves på tekniske håndverksferdigheter, uten særlig relasjon til verden eller samfunnet utenfor klasserommet eller verkstedet. Skoleledelsens uttalte forventninger om at formålet med undervisningspraksis i kunst og håndverk / visuell kunst var å skape objekter som kan beskues av andre og bidra til god stemning fungerer som en sentral rammefaktor og legger føringer for hvilke kunstdidaktiske valgmuligheter lærerne får i det tverrfaglige og tverrsektorielle lærersamarbeidet. I dette tilfellet er det skoleledelsens implisitte og uttalte forventninger som kommer til syne i relasjonen mellom ledelse og lærere. Disse forventningene, som vi også gjenkjenner fra tidligere forskning (jf. Ulrichsen, 2019), kan spores til et plannivå i grunnskolen der man kan se en tydeligere tendens til at det gis høyere status til produkter enn til prosessenes egenverdi og kollektiv utvikling. En sterkere tilstrømming i instrumentell retning med ensidig fokus på fagets nytteverdi kan sees på bakgrunn av navneendringer for grunnskolefaget (Carlsen et al., 2018, s. 69).

I figur 10 gjør Jenny en visuell oppsummering som kan forstås som en tolkning av den modernistiske kunstdidaktiske grunnlagstenkningen som kommer til syne i samarbeidet. I akvarellen etterligner barnet det andre har skapt før. Barnet sitter der alene, selv om pulten hun sitter ved vitner om at det også kanskje er andre til stede. Det å skape fokuseres først og fremst som en individuell aktivitet preget av glede, og ikke noe man gjør sammen gjennom friksjon og ambivalens. Og publikummet som betrakter Mona Lisa, hva tenker de? Lar de seg bli berørt, eller berører de hverandre ved å være sammen i et øyeblikk der de betrakter det samme maleriet?



**Figur 10.** Et modernistisk kunstsyn. Skjermdump fra kunstnerloggen

Studien både bekrefter og utfordrer spenningene og asymmetrien i tverrsektorielle samarbeid bestående av skolefolk og kulturarbeidere. Utfordringer oppstår når det sosiale aspektet ved undervisningen vektlegges ulikt hos grunnskolelærerne og kulturskolelæreren. I forskningsdeltakernes drøftinger ble faglighet og sosial og relasjonell kompetanse satt opp mot hverandre i et motsetningsforhold. Dissonansene skapes dermed ved at disse kompetansene ikke sees på som likeverdige eller gjensidig utfyllende. Sammen med implisitte og artikulerte føringer i plandokumenter, ledelsens uttalte forventninger og rammefaktorer som tidspress og



gruppestørrelse er dissonansene med på å hindre reell samproduksjon og samarbeidet holdes tilbake i et modernistisk doxa. Artikkelen viser at det er behov for en bevisstgjøring av hvordan kunstdidaktiske forhold er forankret i ulike kunstsyn. En systematisert og utvidet refleksiv praksis mellom aktører i tverrsektorielle og tverrfaglige samarbeid kan være en måte å øke denne bevisstheten. Gjennom å utfordre hverandre i en kollektiv kunnskapskonstruksjon kan grunnskolelærere og kulturskolelærere få mulighet til å artikulere og forankre en samskapt praksis som tar fra både en postmoderne og en modernistisk forankret kunstfagdidaktikk.

## Referanser

- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 207–234). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Aure, V. (2013). Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 2(1), 1–24. <https://doi.org/10.7577/if.v2i1.611>
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Pax.
- Broske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole: Ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen, & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS – den doble regnbuen* (s. 235–257). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Carlsen, K., Randers-Pehrson, A. & Hermansen, H. (2018). Design, kunst og håndverk i Norge: Fra barnehage til PhD. *Techne Serien – Forskning i Slöjdpedagogik Och Slöjdvetsenskap*, 25(3), 58–73. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3028>
- Christensen-Scheel, B. (2013). Application and autonomy – the reach and span of contemporary art didactics. *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 2(2), 109–123. <https://doi.org/10.7577/if.v2i2.729>
- Dagsland, T. P. (2013). Eleven som aktør i dialog med kunst: Ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole. [Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi]. Doria. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-685-6>
- Eriksen, H., Ulrichsen, G. O. & Bayati, Z. (2020). Stones and the destabilisation of safe ethical space. *Periskop – Forum for Kunsthistorisk Debat*, (24), 156–171. <https://tidsskrift.dk/periskop/article/view/126184>

- Engelsen, B. U. (2000). *Et utdanningspolitisk brudd? Didaktikk på norsk mot år 2000. Del II*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Frisch, N. S. (2010). To see the visually controlled: Seeing-drawing informal and informal contexts: a qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/270213>
- Helguera, P. (2011). *Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook*. Jorge Pinto Books
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134–151). Universitetsforlaget.
- Illeris, H. (2017). Subjectivation, togetherness, environment. Potentials of participatory art for Art Education for Sustainable Development (AESD). *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2166>
- Illeris, H. (2020). Intimacy, solidarity, fragility. Everyday objects and ecological awareness in arts and crafts education. *Acoustic Space* 18(2), 153–186.
- Kester, G. (2011). *The one and the many – contemporary collaborative art in a global context*. Duke University Press.
- Letnes, M.-A. (2020). Kvalitet og kunstnerisk kvalitet i kulturskolens fagplan for visuell kunst. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 13(1), 1–16. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3484>
- Leavy, P. (2017). *Handbook of arts-based research*. Guilford Publications.
- Näumann, R., Riis, K. & Illeris, H. (2020). *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk: Gjenbruke – oppvinne – skape*. Cappelen Damm Akademisk.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. [https://www.kulturskoleradet.no/\\_extension/media/4731/orig/attachment/2016\\_Rammeplan\\_kulturskolen.pdf](https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/4731/orig/attachment/2016_Rammeplan_kulturskolen.pdf)
- Pinnegar, S. & Daynes, G. J. (2006). Locating narrative inquiry historically. I D. J. Clandinin (Red.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (Kap. 1). Sage.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Rimstad, Å. (2014). *Teikn- og meningsskaping i studentars arbeid med installasjonar* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Rogers, A. (2007). Drawing conversations: Drawing as a dialogic activity. *Tracey: Contemporary Drawing Research*, (Oktober), 1–10. [https://www.lboro.ac.uk/microsites/sota/tracey/journal/widf/images/Angela\\_Rogers.pdf](https://www.lboro.ac.uk/microsites/sota/tracey/journal/widf/images/Angela_Rogers.pdf)

- Skregelid, L. (2020). A call for dissensus in art education! *International Journal of Education Through Art*, 16(2), 161–176.
- Springgay, S., Irwin, R. L. & Kind, S. W. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897–912.
- Svingen-Austestad, A. (2017). *Questions ... concerning the production of subjectivity: On aesthetic practices in art, craft and design studies (formgivingsfag)* [Doktorgradsavhandling]. Oslo School of Architecture and Design.
- Sæther, M. (2014). Profesjonsmøter mellom kulturskolelærere og barnehagelærere. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 67–81). Cappelen Damm Akademisk.
- Thoresen, M. M. (2013). *Dagbok fra kulturskolen: En undersøkelse av undervisningspraksis i kulturskolen* [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Ulrichsen, G. O. (2017). Tenthaus Oslo: En inkluderende organisatorisk modell for framtidens kulturskoleelev. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.541>
- Ulrichsen, G. O. (2019, 28.–29. august). *Kunnskapsutvikling i profesjonelle læringsfelleskap mellom profesjonsutøvere i kulturskole og grunnskole. Fra interdisiplinær til transdisiplinær læring – mellom refleksjon og diffraksjon* [Paperpresentasjon]. Art in education – building partnerships with artists, schools, young people and communities. OsloMet / Arts for young Audiences. <https://www.oslomet.no/om/arrangement/art-in-education/programme-art-in-education>
- Ulrichsen, G. O., Eriksen, H. & Bayati, Z. (2021). Struggling to decolonise ourselves as an antiracist act within the field of Nordic community school of music and arts. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(2) (in press).
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kunst og håndverk*. <https://data.udir.no/klo6/v201906/laereplaner-lk20/KHV01-02.pdf?lang=nob>
- Widén, A. J. (2016). *Bildundervisning i möte med samtidskonst: Bildlärares professionella utveckling i olika skolformer* [Doktorgradsavhandling, Umeå Universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-125439>
- Øyen, J. E. (2020). *Tverrfaglig lærersamarbeid i Kulturdag: En narrativ studie av fortellinger om å delta som kulturskolelærer og grunnskolelærer i pilotprosjektet Kulturdag* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

# Assisting. Reconstructing a Cooperation Pattern on a Video Basis among Co-teachers in the Programme *Jedem Kind ein Instrument*

*Ulrike Kranefeld*

TU Dortmund University

*Kerstin Heberle*

TU Dortmund University

*Jan Duve*

TU Dortmund University

**Abstract:** The programme “Jedem Kind ein Instrument”<sup>1</sup> (JeKi) in Germany demands the cooperation between primary school and music school teachers, working in teams of two for one lesson each week during the first year of school to offer basic musical training and to present various musical instruments. The ideal that the teachers’ skills complement each other is guiding the programme but preliminary results from a study on JeKi showed that there is hardly any coordination prior to co-taught classes, mostly due to a lack of time. This leads to the relevant research question concerning how teachers collaborate for co-classes when the very requirements for successful collaboration, i.e., coordination and communication, are mostly

---

1 “An instrument for every child” – music educational programme for primary schools in Germany, abbreviated: JeKi (translator’s note), for further information on this programme and the successor programme JeKits visit: <https://www.jekits.de/das-programm/jedem-kind-ein-instrument/>

missing, but co-teaching still takes place, albeit sporadically. In order to address this desideratum, this video study tries to reconstruct an interactional framing of assistance as the predominantly found model of cooperation between music teachers from different professional backgrounds.<sup>2</sup>

**Keywords:** assisting, cooperation, elementary school, music education, music school, reconstructive research

## Classroom cooperation in co-teaching formats

### Background: Co-teaching in “JeKi”

In the current state of the discourse, there is a lot of discussion about classroom collaboration and cooperation<sup>3</sup> in international school and educational research (Friend et al. 2010; Keddie 2015; Lütje-Klose & Willenbring 1999). In addition to inter-school collaborations, there is an increase in classroom projects involving the collaboration of schoolteachers with staff from outside the school context, e.g. from music schools. This cooperation is especially interesting from a music educational point of view, since it establishes new resources for diversity and cultural participation for a larger spectrum of learners (Emstad & Angelo, 2018; Jordhus-Lier et al., 2021; Krupp-Schleußner & Bartels, 2018; Kuuse et al., 2016).

An example from Germany is the programme *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi). It was established in the German federal state of North Rhine-Westphalia in 2008 and implemented for primary schools in the Ruhr valley. The programme features cooperation between primary school and music school teachers, working in teams of two, for one lesson each week during the first year of school. In addition to elements of basic musical training it focuses on presenting musical instruments.<sup>4</sup> Children can pick one of these instruments at the end of the term and begin learning to play it the following years.

In contrast to inter-school teacher collaborations, JeKi positions teachers from differing professional backgrounds, with potentially

---

2 This chapter builds and expands on Kranefeld (2013).

3 The discourse makes inconsistent use of the terms collaboration and cooperation. We are using cooperation as a descriptive category and collaboration as a normative category.

4 In keeping with the programmes standards, learners were able to choose between a number of strings (bowed and plucked), winds (wood and brass) or keyboard instruments.

diverging objectives and methods, in an inter-institutional tandem. At the beginning of the project, this collaboration setup was hailed as being very innovative, which was combined with high hopes of resulting synergy and mutual benefit. Accordingly, the project homepage read:

Due to the complementing of each other's skills and the resulting benefits [of the collaboration], this allows for intense cooperation and ideal tutoring conditions for the children.<sup>5</sup>

Preliminary results from a study on JeKi<sup>6</sup> commissioned by the German Federal Ministry for Education and Research, however, do not substantiate these optimistic claims, as they seem to show a clearly one-sided role assignment within the pairs that had developed over the first years of the programme: According to Kulin & Özdemir (2011) more than 98% of music school teachers (MT)<sup>7</sup> said that organizing the music lessons was their sole responsibility. In terms of the actual teaching of the classes, 74% of respondents stated they were doing this on their own, despite another teacher being present. Statements made by primary school teachers (PT) in the same survey corroborate these claims. Results from a series of interviews conducted by Lehmann et al. (2012)<sup>8</sup> also justify this finding. They further indicate that there is hardly any coordination prior to co-taught classes, mostly due to a lack of time.

This entails the question of how teachers cooperate in co-classes, when the very requirements for successful collaboration, i.e., coordination and communication (Lütje-Klose & Willenbring, 1999), are mostly missing, but co-teaching still takes place, albeit sporadically: One in four teachers state they conduct classes with their respective co-teacher at times (Kulin & Özdemir, 2011). Therefore, this video study aims to analyse:

What are the formats of these classes when the co-teachers have not coordinated in advance? How do they implicitly and situationally assign tasks during class and how do the teachers cooperate in designing the learning arrangements?

---

5 "Stiftung Jedem Kind ein Instrument" ([www.jekits.de](http://www.jekits.de) [13.04.2013]), translated.

6 The Ministry established a research group to promote empirical research on education. For further information please refer to Kranefeld (2021) in this edition.

7 In order to facilitate reading, music school teachers will henceforth be referred to as MT and primary school teachers as PT.

8 The project partners conducted an interview study with the very teachers we videotaped.

In order to address these questions, we will first compile empirical approaches and research results concerning cooperation. Then, our qualitative approach will be explained in further detail, which results in the presentation and contextualisation of inductive observational categories and their corresponding interaction phenomena. The chapter closes with a conclusion and subsequent discussion of the central findings.

## Research on classroom cooperation

Collaboration is connotated with a special potential when it comes to processes of school development (Keddie, 2015). Educational research mainly focuses on the collaboration of general education teachers and special needs educators. A central backdrop for these collaboration settings is the collaboration model by Cook & Friend (1995), which differentiates between station teaching, parallel teaching, alternative teaching and team teaching. It also serves as a heuristic framework in the following analysis. Empirical research on collaboration and cooperation between teachers developed in the wake of organizational psychology, particularly in German-speaking countries (Fussangel & Gräsel, 2012; Gräsel et al., 2006). The scope and intensity of co-teaching as a feature of effective schools as well as their impact on processes of school development are the subjects of debate (Idel et al., 2012). The existing empirical research faces two challenges: According to Idel et al. (2012) the discourse in the field of educational science on teacher collaboration is grounded on a normative approach, as seen, for instance, in the common use of ascending stage models, implying the existence of a highest or purest form of cooperation. Fussangel & Gräsel (2012) further point out that operationalization of cooperation in previous empirical studies has been inconsistent and that a basic theoretical comprehensive model (Fussangel, 2008, p. 115) is still missing. Research that systematically focuses on the micro-processes of co-teaching in class would be of particular interest for our research question, but has played only a minor role until now. This might be related to a phenomenon which was described in several studies: The closer cooperating teachers get to the actual teaching of a class, the less they collaborate (Idel et al., 2012, p. 14). Studies by Holtappels (1999), Gräsel et al. (2006) and data from a study on the development of day

schools (StEG) (Dieckmann et al., 2008) reinforce this view. The archetypical method for an explicitly classroom related view on cooperation is generally that of a survey focusing on the shape of concurrent variables embedded in larger standardized. Quantitative and qualitative interview studies represent further approaches. Fussangel delivered a paper in 2008 on the co-operation between (subject) teachers in learning communities, highlighting the teachers' subjective beliefs as individual prerequisites for co-operation. (Fussangel, 2008, p. 69). A number of (mainly qualitative) studies are concerned with the conditions and prerequisites for successful collaboration between schools and music schools. Hanley (2003) stresses the necessity and importance of mutually agreed upon concepts and goals. An interview study with head teachers of both comprehensive schools and music schools by Emstad & Angelo (2018) identify shared beliefs concerning the value of music and music education as “key drivers” (p. 11) of their collaboration, which enable a mutual benefit of the cooperating parties.

Additionally, there are results from teacher surveys on their cooperation in JeKi-classes (Cloppenburg & Bonsen, 2012; Franz-Özdemir, 2012; Kulin & Özdemir, 2011; Lehmann et al., 2012). Research on teacher cooperation, however, rarely focuses on authentic classroom data, with some notable exceptions: Textor (2007) developed a structured observation form in the context of special education. It comprises aspects of teacher cooperation that fall under the category of organizing assistance (p. 155) in terms of teaching the classes. Frommherz and Halfhide (2003) conducted a study combining interviews and observations on co-teaching in lower grades of secondary schools in the city of Zurich. With the help of their tool, they were able to show different interpretations of team-teaching in the six pairs of co-teachers they questioned and observed. They could furthermore recreate their “roles” and their way of splitting responsibilities and tasks during classes.

## The GeiGE video study

To gain a better understanding of different cooperation formats during the first year of JeKi, seven pairs of co-teachers were examined within the



framework of the GeiGE study.<sup>9</sup> They were filmed in up to six lessons in which they presented both string and wind instruments. The overarching goal was to reconstruct specific instructional patterns of action, including the aspect of working in pairs.

The foundation for collecting and evaluating the material was provided by the guidelines of interpretative classroom research according to Krummheuer & Naujok (1999). It connects approaches relating to interaction with conversation analysis, as described e.g. in Kranefeld (2017). The analysis was facilitated by the software atlas.ti. After watching the material once, we selected key scenes (Deppermann, 2008) in order to evaluate the aspect of cooperation. These key scenes were phases during which the PT were actively involved or intervened in class. The interactional criterion for these phases were limited and lasted from entry to exit of interactants (Krummheuer & Naujok, 1999, p. 69). Transcriptions for these key scenes complemented the video analysis. Preliminary observation of the material affirmed the diagnosis by Kulin & Özdemir (2011), in that joint JeKi-classes were held only sporadically. This led to a manageable number of key scenes that were subsequently compared and analysed. The analysis involved different types of lesson sequences, the length of which varied. In extreme cases, the PT played an active role during the entire class, e.g., while trying to play the instruments in small groups or moderating class debates. In other cases, the PT's intervention lasted only for a few seconds. In the following chapter, we will present the inductive assessment categories resulting from these analyses for assistance, one of the forms of collaboration put forward by Cook & Friend.

The assessment categories will furthermore be contextualised in compliance with Cook & Friend's (1995) theoretical systematisation.

---

9 The joint project *Gelingensbedingungen individueller Förderung in Grundschulen in Essen* (GeiGE, success conditions of individual support in Essen primary schools), established by the universities of Bielefeld (Prof. Dr. Ulrike Kranefeld), Münster (Prof. Dr. Martin Bonsen) and Hochschule für Musik und Tanz Köln (Prof. Dr. Anne Niessen), was conducted from 2009 to 2012, as a video-based sub-project in Bielefeld with scientific co-operation from Dr. Kerstin Heberle, Dr. Susanne Naacke and Melanie Schönbrunn.

## Assistance as a mode of cooperation

We were able to identify a prevalent approach to co-teaching after watching the key scenes: A form of collaboration that Cook & Friend (1995) would call *one teaching, one assisting*. The MT assumes the leading role in instructing the class and the PT assists. This dominating approach to co-teaching, i.e., *assisting*, shall be further elaborated on against the backdrop of Cook & Friend's model. The prevalence of *assisting* in co-taught JeKi-classes is no surprise, since it is the only way of co-teaching described by Cook & Friend (1995) that does not require previous planning and coordination in terms of content and methods.

## Who receives assistance? Co-teaching as part of the interaction triangle

The analogy to Cook & Friend's (1995) classification, however, presents a problem when it comes to interpreting JeKi-classes. As defined by Cook & Friend, the assisting teacher assists the students: "... one takes a clear lead in the classroom while the other observes students or drifts around the room, assisting them as needed." (Cook & Friend, 1995, p. 8) The students ("them") are clearly presented as the beneficiaries of the assistance. While analysing the video recordings of JeKi-classes, another element of *assisting* emerges; an element that is not featured in the above-mentioned definition. The leading co-teacher can benefit from assistance as well, albeit indirectly: The assisting teacher offers individual help for students, i.e., a way coping with heterogeneity, which at first glance corresponds to the definition by Cook & Friend. However, at the same time this is also assisting the leading teacher, who might be unable or unwilling to provide this support to the learners while also instructing the class. This sort of double-oriented assistance clarifies the need for including both teachers as well as the students when it comes to reconstructing directions of assistance: All three comprise an interactional triangle, with the assistance possibly running along one of its three sides, or possibly along two sides at the same time. When assisting in JeKi-classes, the PT serves as a mediator, directing assistance at either students or the co-teacher. In some cases though, this is also an assistance for the other party. Which

side of the triangle is emphasised most depends on different factors, some of which could be reconstructed in the analysis of the video data. These factors are tied to the interactional framing of assistance. It is important to keep the *range of assistance* in mind: Does the teacher whisper a piece of information to an individual student or to a group of students, or does the teacher interject an explanation directed at the entire class? Their *position in the room* and, thus, during class, is relevant here: Varying examples of how the PT reacts to students sitting in a circle, initiated by the MT, are visible in the video samples. In case the PT is positioned outside of the circle and interferes *from the outside*, their assistance usually weighs heavier and receives more attention than a PT's interjection from within the circle, where they would be regarded as active participants anyway. In this scenario they can embody two different roles: Either they take part in the activity just like a student, or they act as an instructor, i.e., disciplinarian. Apart from the direction and position of origin of any given assistance, the subsequent reaction to it is also relevant: How are assisting activities included and integrated in the lesson by teachers and students? What are the implications for the continuing process? Do these activities happen simultaneously in the background, are they meant to complement the lesson? Or do they interfere with the process planned by the MT and force the MT to halt the process – and maybe even alter the course for the remainder of the lesson?

Cook & Friend (2004) envision an ideal scenario in which an assisting teacher *drifts* through the classroom and offers “unobtrusive assistance” (n.p.), meaning assisting in a decent, inconspicuous and laid-back way. If, however, the assisting teacher addresses the entire class (not uncommon in JeKi-classes), thus, interrupting the MT, the impression is that the assistance is directed at the teacher and not the students, representing a shift within the interaction triangle.

An example for this kind of short-term assistance at a micro level is provided by a sequence we called “The right hand”, taken from a lesson during which the violin is introduced:

The MT wants to show the students how to hold a violin bow. The children stand behind their desks which are arranged traditionally in several rows. The MT stands at the top of the classroom, facing the students. The PT, a special

educator in this case, stands behind a boy, presumably a child with special needs, and offers movement support during the following exercises. The exercise starts with the MT asking the children to raise their right hand. Some get it right and raise the right, some raise their left. The MT helps them by pointing to some of them individually and saying “right” or “wrong”. After a while she points to a girl and says: “Marie: Wrong.” The PT then says to the girl: “The hand you use for writing.” The MT picks this up and adds: “Yes, exactly.” She then immediately turns to the next student to tell him he did right and continues correcting the others.

It is particularly interesting to see how this is embedded into the continued process of the lesson. The MT reserves a *clear lead*: She may have to pause shortly, but her affirmative comment (“Yes, exactly”) and her smooth transition back to correcting the other students demonstrate she is still in control of the process. The PT’s interference does not represent an interruption of the process due to the MT’s quick reaction in contextualising the comment. Another important factor seems to be the location of the PT in the classroom. She plays an active part in the lesson, i.e., she stands behind and supports the boy with special needs. She does not assist *from the outside*. She also clearly addresses the girl directly (“you use”<sup>10</sup>). Unlike her assistance to the boy with special needs, whom she helps subtly and discreetly by standing behind him, her comment towards the girl has a wider range as a result of the physical distance. This means her advice could potentially benefit other students and also complement the MT’s instructions for the class. Analysing the example “The right hand” makes it possible to locate this act of assistance at a micro level of the class process within the triangle of interaction.

Due to its double orientation, *assisting* as a mode of collaboration can be easily disrupted. Statements from teachers during an interview study by colleagues in Cologne, Niessen & Lehmann (2011) reveal this proneness to disruption when they ask: *Who is being observed?* Friend et al. (2010) consider observation as a type of collaboration (*one teach / one observe*). They combine it, however, with previously coordinated and clearly defined goals, e.g., collecting systematic observational data

---

10 In German, the 2<sup>nd</sup> person singular is not as commonly used for generic statements as in English.

on individual students. The MT from the Cologne study stress the other side of the triangle of interaction as well. They feel like being the focus of observation by the PT if “the co-teacher [...] just sits in silence [...]. Does she observe the children or me?” (Niessen & Lehmann, 2011, p. 11 et seq.)

The fact that this mode of cooperation is prone to disruptions also becomes apparent in cases where one of the co-teachers loses the *clear lead* and no alternative cooperation mode is established, like team-teaching. In one case students struggle with a conflict of loyalty: While the MT lays out her instructions, they look towards the PT who plays a passive role in this situation. They look for her approval before following the MT’s instructions. This can be indicative of the MT having lost her *clear lead* even though she has just laid out her instructions, the very action of which usually signals authority but which the students fail to ascribe to her.

These questions of *Who receives assistance?* and *Who is being observed?* show assisting is not necessarily a bilateral interaction. It is rather entwined within the triangle of interaction: MT–PT–class / individual students. Adding the above-mentioned aspect of *range*, the class now splits into different dimension, depending on whether one student, a group or the entire class is the recipient of assistance.

## Assisting as a means of complementing skills?

Successful collaboration by means of *complementing skills* represents a hope expressed by the initiators of the JeKi foundation (v.s.). It requires coordination among the co-teachers in terms of their respective tasks and in accordance with their experience and formal education. In first-year JeKi-classes, there are tremendous variations, e.g., in skilfully handling larger study groups. MTs are usually trained in teaching instrumental skills and elementary music and are, thus, better suited for teaching small groups or one-to-one lessons. In interviews, they openly talk about their problems teaching an entire class (Lehmann et al., 2012). The PT who is potentially skilled in developing and managing arrangements for bigger groups remain passive for the most part and let the MT assume responsibility for the class. This leaves hardly any room for complementing each other’s competences, partly due to a lack of coordination.

For video analysis the question of how complementary skills become visible during the lesson, maybe boosted by the above-mentioned cooperation mode *assisting*. Do situations occur in which the PT is mostly complementing the MT's skills, i.e., situations of intuitive, unplanned, and rather one-sided complementation at an active level during the lesson? To analyse this further, sequences of intense interaction were taken from key scenes on *assisting* as a cooperation mode. These were sequences in which the PT intervened<sup>11</sup> without asking during a phase that was up until that point under the sole responsibility of the MT. An impulse for intervention is usually triggered by an observation of something that is considered problematic and leads to impatience in the observer. This may indicate that the PTs could potentially feel the need to defuse or resolve a problematic issue by their intervention.<sup>12</sup>

## Functions of intervening

Beyond the procedural dimensions of intervention categorized in 3.1 (*range, position in the room, impacts on the process*), the *functions of intervening* represent a particular interesting point when it comes to aspects of complementing teachers' skills. These aspects may help identify possible areas in which complementary co-teaching may be observed in the first place, albeit with a limited range. They could also point to situations where the PT may feel the need to add something relevant to the situation. This is a rather indirect analysis pertaining to a one-sided complementation of skills.

## Translations

The above-mentioned example of "The right hand" can be regarded as a short-term way of intervening: What caused it? Apparently not all children can discern left and right. By adding "*the hand you use for writing*"

---

11 In the Cologne interview study, PTs stated they occasionally feel the need to intervene directly in the JeKi-class (Niessen & Lehmann, 2011, p. 11).

12 There are, of course, different constellations of co-teachers. Whether the PT herself teaches music or not is an important factor.

the PT offers advice in addition to the individual feedback provided by the MT, even though her advice applies only to the right-handed children. She serves as a sort of “translator” for the children. *The right hand* becomes the *hand you use for writing*. The PT assumes the role of a mediator who ties the content more closely to the students’ learning experience. This could be a potential area of expertise relevant to complementing skills.

## Disciplinary intervention

The main reason why PTs intervene is to deal with disturbances. They react and discipline individual students, a group, or the entire class. In some co-taught classes, the MT and PT habitually split their responsibilities like this: the MT teaches, the PT assists with disciplinary measures.

At first glance this seems to be a viable way of complementing each other’s skills as defined by the initiators of the programme. The MT as the expert for the subject matter receives assistance from the PT, who is trained in handling large groups. The PT, provided she is the main teacher or a subject teacher of the class, knows her students and may be better suited to assess whether an intervention might be required. This often happens in the background during the lessons we sampled. The student in question gets reprimanded or sometimes relocated within the classroom. The PT further knows the rules of conduct which play an integral part for all classwork, especially in the first year of school. The MT only teaches one lesson per week and is, thus, less familiar with the children.

As plausible and pragmatic as it may seem, considering the lack of prior coordination in terms of method and content, this way of splitting the work still comes with major disadvantages: Disturbances in the classroom can only be dealt with reactively. Proactive strategies that seek to avoid disturbances among larger groups in the first place, including basic learning arrangements, usually require planning in advance. The PT’s experience in handling large groups needs to be part of the planning of the class in order to be effective when the need arises. In fact, analyses of classes taught by MT reveal difficulties, especially in areas that Nolting (2007) describes as strategies for preventing disturbances in the classroom: Difficulties in establishing rules, maintaining the flow of the

class, or broadly activating the students. What could be seen as complementation of skills at first (*one teaching, one disciplining*), may actually be a situational approach to compensating basic problems. This way of splitting the work can also contribute to conflicts of loyalty or leadership (v.s.). A PT's remark during the interview study underlines this: "It's somewhat unfortunate if one teacher teaches the class and the other just serves as a disciplinarian. It means I chip away at their authority" (Lehmann et al., 2012, p. 201).

## Facilitating communication

An integral part of the lessons we analysed was the presentation of instruments, their construction and playing techniques. MTs usually prefer talking to the entire class, which frequently narrows the conversation since students are required to come up with the correct answer, e.g., naming a particular component of the instrument correctly. A cognitive stimulation of a larger group of learners is, thus, stifled.<sup>13</sup> Such *guessing games*<sup>14</sup> entail either phases where students try and guess the correct answer, each incorrect one accompanied by a negative evaluation from the MT, or the phase is cut short by an early correct answer, thus, ending the guessing game prematurely or unexpectedly. The MTs choose different strategies in such cases. Sometimes they just ignore the student who came with the right answer, ergo creating confusion among the class.

The following excerpt taken from a class sequence is an example of the PT reopening the conversation, thereby assisting the MT. The situation is particularly delicate because the student "threatens" not only to cut short the guessing game, but his answer would also pre-emptively resolve one of the essential topics, if not the central topic, of the class, i.e., the question of how to differentiate between a viola and a violin. The co-teachers in our sample are special in that they periodically try and moderate the communication with the class together. Another important

---

13 Several video studies have revealed the issue with communication that is too constricted, such as the TIMMS video study (e.g., Klieme & Baumert 2001).

14 Carla Schelle (2010) illustrates a similar case that occurred during music lessons in the 7th grade in the chapter "Ratespiel statt didaktischer Strukturierung" [Guessing games instead of instructional designs] (p. 121).



feature is the fact that the PT in this case also teaches music and, unlike the MT, knows how to play a violin.<sup>15</sup>

At the beginning of the sequence, the MT presents a viola to the class. They have discussed the violin during the lesson before:

MT: *holds up a viola.* What's this? They say, it's another violin.

S1: *raises his hand.* That's a-

MT: Yes, Matthias. *Hands the viola to the PT.*

S1: That's a viola.

PT: What's a viola? *Sits down, holding the viola.*

S1: A viola is like a violin, just bigger and so the sound's deeper.

MT: *nods.*

PT: Let's see if Matthias is right, eh? *Places the viola on her shoulder and plays the two top strings A<sub>4</sub> and D<sub>4</sub>.* Sounds the same, doesn't it? *Looks towards the students; another student raises his hand.* Noah.

The student acts as an expert child. For a first-year student his contribution is not only highly persuasive regarding content and speech, he also correctly names the instrument and provides a definition of the same on demand. The MT nods in agreement while the PT reopens the sequence and simultaneously establishes a higher level of cognitive stimulation with her two remarks (*What's a viola?* and *Let's see if Matthias is right, eh?*). It is not about quizzing the students on matters of previous knowledge anymore, but to hear if the viola actually has a deeper sound than the violin.

Central *functions of intervening* that could point to an area of potential skill complementation in our sample are: (1) Translation, i.e., connecting the task to the students' learning experience, (2) support in handling the class, and (3) facilitating communication.

Analysing these *functions of intervening* does not necessarily lead to definitive results; in fact, it sparks further questions that can be pursued

---

15 Hence the PT is the technical expert, i.e., violinist in this case. Furthermore, another imbalance becomes apparent regarding the complementation of skills: The MTs normally present 15 different musical instruments during the school year. Since they rarely play all 15 of them themselves, they cannot, technically, be regarded as the expert in these cases. To accommodate this, we characterized them as "native vs. non-native players" in our sample.

in detail against the backdrop of the expert paradigm in professionalization of teaching (cf. Berliner, 2004; Blömeke, 2002; Bromme, 1992; Krauss, 2011). Do MTs exhibit features not unlike those of “novices” or student teachers when it comes to dealing with large groups and moderating debates in JeKi-classes and is it due to their new field of work? While further analysing the material, these difficulties MTs face in handling large groups and structuring the lesson seemingly suggest this.<sup>16</sup> The PT and the MT also made similar remarks in the interviews of the parallel cologne project mentioned above (Lehmann et al., 2012; Niessen & Lehmann, 2011). The question of whether it makes sense to translate the idea of complementing skills into an expert–novice-relationship must be differentiated due to the following reasons:

- (1) In the field of research on professionalization, professional experience does not automatically equal expertise (cf. Krauss, 2011). Attaching the status of expert to the PT just based on her active time on the job would be questionable.
- (2) Our analyses are inevitably “one-sided” since the PT’s teaching (aside from her assisting in class) is usually not at our disposal. The MT represents the focus of our analysing due to the fact that she is responsible for teaching the lessons. Any PTs harbouring a novice relationship towards educational or technical aspects remain invisible, even though they are mostly unfamiliar with the taught subject.
- (3) Possible characteristics of being a *novice* has only been described for specific segments of the MT’s educational expertise. Aspects of handling the class, moderating and some questions of instructional designs were prioritized, less so their subject-related or general educational expertise.
- (4) Ophardt (2008) separates patterns of orientation from patterns of action regarding the question of how to identify an expert. Whereas the former can be reconstructed in interviews, the latter

---

<sup>16</sup> The GeiGE video study housed another evaluation perspective that conducted a problem analysis, categorized under “unused study time”. It dealt with managing transition phases during the lesson, communication, how to phrase work assignments, delays in class etc.

are observable, i.e., with video analysis we can only examine patterns of action. One area of educational expertise, however, e.g., handling larger groups, can be registered as an aspect of classroom management, especially via the performance in interactive settings. Videotaped lessons are particularly suitable for this purpose (Ophardt & Thiel, 2007, p. 142).

When contrasted with the constellation in the second phase of teacher education in Germany (student teacher – mentor), these issues become even clearer: The relationship between the expert and the novice is seen here as constitutive. The asymmetric expertise creates the opportunity for constructive mentoring. In JeKi-classes this opportunity is rarely seized, sometimes due to reservations, a primary school teacher notes: “We don’t want to say too much. Nope, we don’t want to play the schoolmaster.” (Lehmann et al., 2012, p. 201) Instead, PTs feel displeased, impatient, or feel the need to intervene in their co-teacher’s lesson. This lack of reflection on their different set of skills regarding certain areas of educational expertise exacerbates a situation of co-teaching that is easily disrupted in the first place (Gräsel et al., 2006).

## Conclusion

It has been shown that questions regarding possible formats of cooperative teaching as well as implicit and situational division of tasks can be tackled with a video-based approach, enabling a more profound perspective on teacher cooperation in JeKi lessons. Corresponding to Cook & Friend’s model of cooperation (1995), we were able to identify the format of *one teach – one assist* as the predominant form of cooperation in our key scenes. The value of this study lies in the subsequent microanalyses of these scenes, which added to a processual and content-related understanding of “assisting” as a form of cooperation. In the wake of these analyses the need to expand the definitions of Cook & Friend became apparent. The assisting processes while co-teaching the first JeKi term showed a direction of assisting not only towards the learners, but also – possibly indirectly – amongst the teachers. This hints at a reciprocity of assisting

which demands a closer inspection and description of assisting processes in an interactional triangle. Our analyses also uncover nuances of these processes, depending on the *range of assistance* as well as the *position in the room* in terms of this triangle. Furthermore, differing attributions of meaning are ascribed to the assisting processes, both of learners and of the co-teacher, in the specific interactions. In addition to the process-related aspects, we could also identify content-related phenomena. In the context of interventions, we described the functions of these processes and their effects on the resulting interactions: *Translations*, *Disciplinary Interventions* and *Facilitating communication*. These *functions of intervening* indicate an imbalance concerning possible “skill complementation” (v.s.) among the co-teachers, one of the defined objectives of the JeKi-programme. It furthermore became clear that just having two teachers in the classroom does not automatically lead to co-teaching or ‘co-construction’ (in line with results by Gräsel et al., 2006, p. 210). The reasons why co-teaching is so rarely implemented for individual assistance or differentiation of tasks cannot be discerned based on video analysis, but in surveys teachers usually pointed to a lack of time for prior coordination (Cloppenburg & Bensen, 2012; Lehmann et al., 2012).

Methodically, video analysis is well-suited for reconstructing co-teaching processes at a micro-scale and, thus, offers a contribution to classroom research on cooperation that examines authentic cooperation experiences. In contrast to transcripts, video-based research allows for the establishment of observation categories such as *Position in the room* (v.s.) or the reconstruction of the above-mentioned conflict of loyalty in the student since it simultaneously captures space planning (Dinkelaker & Herrle, 2009, p. 52) and the directions students and teachers are facing.

Regarding the expectations of reflexive teacher training, the ability to challenge one’s own professional understandings, think multi-perspectively, react flexibly and reflect on one’s own classroom practice are central demands (Schön, 1984) that are also imperative from a music specific point of view (Angelo, 2016). The analyses of this study could provide opportunities for reflection regarding co-teaching settings, as well as general video-based music teacher training material.

Interpretative classroom research specifically tailored to co-teaching remains a desideratum given the upcoming institutional changes that aim to increase inclusive classrooms for all educational subject matters (Prenzel, 2006). Suggestions for further research include translations of the results into professional training purposes and other practical forms of use.

## References

- Angelo, E. (2016). A French horn pedagogue's professional understanding. *European Journal of Philosophy in the Arts Education*, 1(1), 6–37. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3384873>
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200–212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung* [University and teacher training]. Klinkhardt.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens* [The teacher as the expert. On the psychology of professional knowledge]. Huber.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Cook, L., & Friend, M. (2004). *Co-teaching: Principles, practices and pragmatics*. Paper presented at the quarterly meeting of the New Mexico Public Education Department. Special Education Meeting, Albuquerque, NM. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>
- Cloppenburg, M., & Bonsen, M. (2012). Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule [Does as second teacher in the classroom lead to more co-teaching? A comparison of statements on the collaboration among music school and primary school teachers in primary schools]. In J. Knigge & A. Niessen (Eds.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* [Actions in music education. Terms, appearances, political dimensions] (pp. 172–194). Die blaue Eule.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* [Analysing conversations. An introduction]. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dieckmann, K., Höhmann, K., & Tillmann, K. (2008). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen [Organizing

- schools, the culture of organizing and the climate in day schools]. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Eds.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen« (StEG)* [Day schools in Germany. Results from the study on the development of day schools] (2. Ed., pp. 164–185). Juventa.
- Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung* [Videography in educational sciences. An introduction]. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emstad, A. B., & Angelo, E. (2018). Value-based collaboration between leaders at schools of music and performing arts and leaders at compulsory schools. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 49(2), 1–14. <https://doi.org/10.1080/10632921.2018.1445053>
- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind ein Instrument“ [Inter-professional team-teaching: How to implement it and what are the institutional requirements? Evaluating co-operation between primary and music schools in the programme “an instrument for every child”]. In J. Knigge & A. Niessen (Eds.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* [Actions in music education. Terms, appearances, political dimensions] (pp. 132–151). Die blaue Eule.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Frommherz, B., & Halfhide, T. (2003). *Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen* [Team-teaching in lower grades in secondary schools in Zurich. Observations from six classes]. Pädagogisches Institut der Universität. [http://methodenpool.uni-koeln.de/teamteaching/teamteaching\\_zuerich.pdf](http://methodenpool.uni-koeln.de/teamteaching/teamteaching_zuerich.pdf)
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften* [Subjective theories from teachers on co-operation. An analysis of collaborating teachers in learning communities]. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/>
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung [Co-teaching viewed from a research perspective]. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Eds.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* [Collegiality and co-operation in schools. Theoretic concepts and empirical data] (pp. 29–40). Springer.

- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? [Motivating teachers to collaborate – a sisyphean task?] *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205–219.
- Hanley, B. (2003). The Good, the Bad, and the Ugly. Arts Partnerships in Canadian Elementary Schools. *Arts Education Policy Review*, 104(6), 11–20. <https://doi.org/10.1080/10632910309600975>.
- Holtappels, H. G. (1999). Neue Lernkultur – veränderte Lehrerarbeit. Forschungsergebnisse aus Grundschulen [New culture of learning – changed teaching. Research findings from primary schools]. In U. Carle & S. Buchen (Eds.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*, Vol. 2 (pp. 137–151). Juventa.
- Idel, T.-S., Ullrich, H., & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band [Collegiality and co-operation in schools – An introduction to this volume]. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Eds.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* [Collegiality and co-operation in schools. Theoretic concepts and empirical data] (pp. 10–25). Springer.
- Jordhus-Lier, A., Nielsen, S. G., & Karlsen, S. (2021). What is on offer within Norwegian extracurricular schools of music and performing arts? Findings from a national survey. *Music Education Research*, 23(1), 62–76. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1866518>
- Keddie, A. (2015). School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.974146>
- Klieme, E., & Baumert, J. (2001). *TIMSS. Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* [Ideas for schools and classes. Research findings, reform initiatives, practical reports and video documents]. BMBF.
- Kranefeld, U. (2013). Assistieren. Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm „Jedem Kind ein Instrument“ [Assisting. Reconstructing a cooperational pattern in co-teaching settings in the programme “Jedem Kind ein Instrument”]. In U. Riegel & K. Macha (Eds.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (pp. 232–247). Waxmann.
- Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung [Video-based research on classroom processes]. In M. L. Schulten & K. Lothwesen (Eds.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* [Methods of empirical research in music education. An introduction for practical application.] (pp. 27–54). LIT.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf [The expert's paradigm in research on teaching]. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Eds.), *Handbuch zum Lehrerberuf* [Manual for teachers] (pp. 171–191). Waxmann.

- Krummheuer, G., & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung* [The basics and examples of interpretative classroom research]. Leske + Budrich.
- Krupp-Schleußner, V., & Bartels, D. (2018). Music education and the question of freedom. Applications of Amartya Sen's and Martha Nussbaum's capability/capabilities approach. In H.-P. Chen, A. De Villiers & A. Kertz-Welzel (Eds.), *Proceedings of the 19<sup>th</sup> International Seminar of the ISME Commission on Music Policy: Culture, Education, and Media*. International Society for Music Education, pp. 151–161. <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/ISME%20Commission%20on%20Policy%202018.pdf>
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* [Classroom techniques] (Original German edition, 1976). Waxmann.
- Kulin, S., & Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen [Co-teaching in the JeKi-context: Expectations and implementations]. *B:em. Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(2). <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/61>
- Kuuse, A.-K., Lindgren, M., & Skåreus, E. (2016). "The feelings have come home to me": Examining advertising films on the Swedish website of El Sistema. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 188–215. [http://act.maydaygroup.org/articles/KuuseLindrenSkareus15\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/KuuseLindrenSkareus15_1.pdf)
- Lehmann, K., Hammel, L., & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“ [“When one teaches and the other disciplines ...” Assigning tasks among co-teachers in the music educational programme “An instrument for every child”]. In J. Knigge & A. Niessen (Eds.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* [Actions in music education. Terms, appearances, political dimensions] (pp. 195–212). Die blaue Eule.
- Lütje-Klose, B., & Willenbring, M. (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht [Collaboration does not fall from the sky – possibilities for supporting co-operational processes in teams of regular school teachers and special educators from a systemic standpoint]. *Behindertenpädagogik*, 38, 2–31.
- Niessen, A., & Lehmann, K. (2011). “Das ist auch ein schöner frischer Moment in der Klasse mit zwei Lehrern.” Zur Kooperation im Lehrenden-Tandem des ersten JeKi-Jahres [“This is a nice and refreshing moment with two teachers in the class.” On collaboration between co-teachers in the first year of JeKi]. *AfS-Magazin*, 32, 10–13.



- Nolting, H.-P. (2007). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* [Disturbances in class. A guideline for conflict prevention and resolution] (6. Revised and extended ed.). Beltz.
- Ophardt, D. (2008). Klassenmanagement als Anforderung an die professionelle Expertise von Lehrkräften. Theoretische und methodische Überlegungen zur Rekonstruktion von Handlungs- und Orientierungsmustern [Class management as a demand for professional expertise in teachers. Theoretical and methodical reflections on reconstructing patterns of action and orientation]. In A. Ittel, L. Stecher, H. Merken & J. Zinnecker (Eds.), *Jahrbuch Jugendforschung* (pp. 165–178). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2007). Klassenmanagement als professionelle Gestaltungsleistung. Methodische Überlegungen zur Rekonstruktion von Handlungsmustern des Klassenmanagements anhand von Unterrichtsvideographierungen [Class management as an accomplishment of professional design. Methodical reflections on reconstructing patterns of action of class management via video]. In D. Lemmermöhle, M. Rothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn, R. Watermann (Eds.), *Professionell Lehren – Erfolgreich Lernen* [Professional teaching – successful learning] (pp. 133–145). Waxmann.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* [Pedagogy of diversity. Difference and emancipation in intercultural, feminist and integrational pedagogy]. Springer.
- Schelle, C. (2010). Die Ko-Konstruktion von Themen im Gespräch und schwierige Verständigungsprozesse [Co-constructing topics of debate and difficult communication processes]. In C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Eds.), *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* [Teaching as interaction. A case manual for the teacher education] (pp. 99–148). Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Textor, A. (2007). *Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen* [Analysing classes with “difficult” children. Background, research results, suggestions]. Klinkhardt.

## KAPITTEL 10

# Perspektiver fra forskningen på det musikkpedagogiske konseptet *Jedem Kind ein Instrument* [*Et instrument til hvert barn*] i Tyskland<sup>1</sup>

Ulrike Kranefeld

Oversatt fra tysk til norsk av Bjørn-Terje Bandlien

**Abstract:** The German JeKi programme (An instrument for every child) aims at offering primary school children the opportunity to learn an instrument in school. For this, primary schools cooperate with music schools. In order to scientifically evaluate processes and effects of this programme, the German Federal Ministry for Education and Research (BMBF) has funded JeKi research for a total of seven years. This article outlines interdisciplinary research questions and key results of studies ranging from music education, music psychology, neurosciences to educational sciences. Central points of interest are aspects of effects, cooperation, quality and participation.

**Keywords:** primary school, quality, research, participation, cooperation, effects

---

1 Det følgende kapitlet er en bearbejdet og utvidet versjon av en artikkel som opprinnelig ble utgitt på tysk av Kranefeld (2015b). Ulrike Kranefeld (Dr. phil.) er professor ved TU Dortmund University, Institute of Music and Musicology. Kranefeld ledet koordineringen av JeKi-prosjektet fra 2008 til 2013. Kapitlet er oversatt fra tysk til norsk av Bjørn-Terje Bandlien. Stor takk til Professor Jens Knigge som har lest både den tyske originalteksten og den norske oversettelsen, og bidratt med viktige språklige og faglige innspill i oversettelsesarbeidet.

Sitering av dette kapitlet: Kranefeld, U. (2021). Perspektiver fra forskningen på det musikkpedagogiske konseptet *Jedem Kind ein Instrument* [*Et instrument til hvert barn*] i Tyskland. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 10, s. 257–282). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch10>

Lisens: CC-BY 4.0

## Forskning på *Jedem Kind ein Instrument*

De to musikkpedagogiske modellene i konseptet *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi) i Nordrhein-Westfalen (NRW) og i Hansestadt Hamburg (HH) forfølger målet om aktivt å introdusere barn for musikk i barne-skolealder. I programmet lærer barna å spille et musikkinstrument og får oppleve gleden ved å lage musikk. Slik åpner programmet for tilgang til kulturopplæring på en spesiell og bærekraftig måte. Grunnskoler<sup>2</sup> og musikk-skoler i de deltagende regionene i Tyskland arbeider sammen for dette formålet. Et introduksjonsår der lærere i grunnskolen og musikk-skolen samarbeider for å introdusere barna for utvalgte instrumenter og introdusere dem for musikk med grunnleggende øvelser, etterfølges av en to- eller treårsfase der barna lærer å spille et selvvalgt instrument i små grupper ledet av instrumentlærere fra musikk-skolen. På tidspunktet for vår forskning varierte de to programmene *Jedem Kind ein Instrument* i NRW og HH strukturelt:

- NRW: Etter instrumentpresentasjonene mot slutten av første klasse, bestemmer barna seg for et instrument de vil lære å spille. Fra andre klasse begynner instrumentaltimer i små grupper. Deltakelse er frivillig og samtidig kostnadspliktig. Det koster 20 euro per måned i andre klasse og 35 euro per måned i tredje og fjerde klasse, inkludert et supplerende ensembletilbud fra tredje klasse. Elevene kan avslutte deltakelsen etter hvert skoleår. Staten tilbyr et omfattende stipendprogram for å kompensere for sosiale ulikheter.
- HH: I Hamburg er primært skoler i distrikter med en høy andel av sosioøkonomisk vanskeligstilte innbyggere valgt for deltakelse. Der er deltakelsen i instrumentaltimer gratis, men i motsetning til NRW er det obligatorisk. Alle barn på en JeKi-skole i Hamburg deltar i instrumentaltimer og fullfører hele programmet. Akkurat som i NRW begynner programmet i HH med et introduksjonsår

---

<sup>2</sup> Begrepet «grunnskole» betegner vanlig allmennfaglig, offentlig skole mellom 1. og 4. trinn i Tyskland.

med presentasjon av instrumenter og elementær musisering. Dette foregår i andre klasse, mens instrumentaltimer deretter foregår i to år gjennom tredje og fjerde klasse.

For å undersøke dette forholdet mellom grunnskole og musikkskole, og for å fremme empirisk pedagogisk forskning i dette feltet, etablerte og finansierte departementet for utdanning og forskning (BMBF) et koordinert forskningsprogram for årene 2009 til 2013. Mer enn 30 forskere fra utdanningsvitenskap, musikkutdanning, musikkpsykologi og nevrovitenskap jobbet sammen i tverrfaglige og universitetsovergrepene arbeidsgrupper. Dette kapittelet fokuserer på de ulike forskningsperspektivene som ble vedtatt.<sup>3</sup>

Sammenkoblingen av de faglige perspektivene har blant annet ført til at konsekvensanalyser og prosessanalyser utfyller hverandre produktivt. Intervensjonen vurderes gjennom konsekvensanalyser som legger vekt på resultatvariabler, mens prosessorienterte studier gjennom intervju og klasseobservasjon bidrar med beskrivelser av praksis og de involverte aktørenes perspektiver. De tverrfaglige nettverkene medførte også at et mangfold av undersøkelses- og evalueringsmetoder ble brukt. Standardiserte undersøkelser ble gjennomført med til sammen over 4000 elever, noen av foreldrene deres, deres lærere og skoleledere som deltakere. Psykologiske tester ble brukt og dybdeintervjuer med lærere ble gjennomført. Det ble også utviklet eksperimentelle datainnsamlingsmetoder, eksempelvis i form av at deltakerne malte malerier. Undervisningstimer ble også filmet og det ble brukt diagnostiske metoder fra nevrovitenskap som MR og MEG.<sup>4</sup>

Å holde tritt med dagens metodiske diskurs og samtidig utvikle feltspesifikke og innovative tilnærminger er blant utfordringene ved forskning som fokuserer på det estetiske. Den koordinerte forskningen

3 For mer informasjon om programkonseptene og dermed om innhold og institusjonelle spørsmål, se [www.jekits.de](http://www.jekits.de) (NRW) og [www.hamburg.de/jeki/](http://www.hamburg.de/jeki/) (HH). JeKi-programmet i Nordrhein-Westfalen er nå erstattet av JeKits-programmet, som også har integrert sang og dans i tillegg til instrumentaltimer siden skoleåret 2015/2016. Forskningen som presenteres i artikkelen gjelder imidlertid utelukkende den tidligere JeKi-modellen, som utløp i 2018.

4 Dette refererer til de nevrovitenskapelige metodene for magnetisk resonansavbildning (MR) og magnetoencefalografi (MEG).

omkring JeKi er på mange måter en innovativ konstruksjon for forskning innen kulturoppføring, og svarer på sentrale ønskemål oppgitt av Liebau et al. (2014) i deres oversikt over det nasjonale forskningslandskapet innen kulturoppføring. Ønskemålene handler om: undersøkelse av forholdet mellom utdanningsområder, forming av nettverk av forskende aktører, tverrfaglighet, synliggjøring av forskningen, å skape forbindelse til dagens metodiske diskurser i utdanningsvitenskapene og tilkobling til praksis. På bakgrunn av en nettverksbasert og tverrfaglig struktur for forskningen, var det mulig å sette et flerperspektivert lys på et av de største kulturutdanningstiltakene i Tyskland de siste årene.

## **Forskningsperspektivene og deres anvendelse**

Selv om JeKi-forskningen er rettet mot to spesifikke musikkpedagogiske tiltak i Nordrhein-Westfalen og Hamburg, skal ikke de ulike delforskningsprosjektene betraktes som evalueringer. Forskningsspørsmålene ikke primært ble forhandlet og koordinert med feltet og aktørene der, men ble bestemt av de respektive prosjektledernes fagdisiplinære tilknytning. Dermed befinner forskningen seg i et spenningsfelt mellom grunnforskning og forskning med mer direkte praktisk relevans. Resultatene av forskningen tilbyr et bredt spekter av forbindelser – mellom aktørene som er involvert i feltet, til videreutviklingen av programmene, samt til utvikling og redesign av fremtidige innovative kulturutdanningsprogrammer. Forskningen bidrar også til utvikling av metoder for vitenskapelig støtte av kulturutdanningstiltak. En slik virkning av forskningen kom fram, eksempelvis i løpet av 2014-revisjonen av JeKi-programmet i NRW, hvor forskningsresultater fra JeKi ikke bare ble mottatt av og diskutert med forskere i det koordinerte prosjektet, men også førte til konkrete tiltak ved utformingen av samarbeidet i JeKi-modellens første undervisningsår og utvikling av kvaliteten på undervisningen.

Til tross for mangfoldet av fagdisiplinære tilnærminger, kan forskningsperspektivene til de involverte prosjektene i prinsippet forholde seg til fire områder som er svært relevante når det gjelder utdanningspolitikk og som for tiden blir diskutert intensivt i forhold til (kulturelle) utdanningstilbud:

(1) effekter, (2) samarbeid, (3) kvalitet og (4) deltakelse. I det følgende vil noen resultater av forskningen bli gjennomgått.

## Effekter av JeKi-deltakelse gjennom grunnskoleperioden

Deltakelse i programmer som JeKi gir håp om effekter som går ut over rent musikalske ferdigheter. De til dels meget heterogene hypotesene som ble formulert i studiene vektlegger effekter av JeKi, for eksempel knyttet til utvikling av musikalske preferanser, kulturell deltakelse, auditiv persepsjon, oppmerksomhet og hukommelsesyttelse, opplevelse av stress eller evne til å lese og skrive. Mens de tre førstnevnte effektene – i smale forstand de musikkrelaterte – vil bli ansett som spesielt relevante for musikkpedagogikk, har den politiske diskusjonen om musikalske utdanningsprogrammer i lang tid og gjentatte ganger henvist til de kognitive transfereffektene<sup>5</sup> av musikkopplæring. Det er imidlertid nå bred enighet i den tyske kulturpedagogiske diskursen om at troen på at «musikk gjør deg smart» er en sterkt forenklet tolkning av mulighetene som fins i estetisk utdanning. Prosjektene som tar for seg de kognitive effektene av deltakelse i JeKi, bidrar derfor til å differensiere diskursen om effekten av musikalsk aktivitet gjennom å belyse kompleksiteten i årsaksforholdene og motvirke den forenklete tankefiguren «musikk gjør deg smart». Forskningsresultatene på dette området generelt, og også i JeKi-forskningen, er ikke enkle og klare, men flerdimensjonale og komplekse.

### *JeKi hos barn med ADHD og lese- og skrivevansker*

Dette gjelder for eksempel forskning på sammenhenger mellom musikalsk aktivitet og nevralt sammenhenger, slik kolleger fra universitetene i Heidelberg og Graz forfølger (Schneider & Seither-Preissler, 2015). De forsøkte å utvide modellen for musikalsk læring, som så langt har blitt konseptualisert som en øvingsbasert modell, til å inkludere

---

5 Transfereffekt er etter hvert blitt et ganske innarbeidet fagbegrep, også på norsk, om overføring av kunnskap og ferdigheter fra et fag eller domene til et annet.

aspekter av musikalsk talent og evne. I denne sammenhengen kunne en nevrologisk markør for musikalsk talent identifiseres for første gang, nemlig størrelsen og formen på høyre *Heschls gyrus* som en del av den bilaterale auditive cortex, hvor elementær persepsjon foregår. I tillegg viser resultatene at neuronal informasjonsbehandling i hørebaraken er raskere og mer effektiv, og at jo mer barna spiller musikk, jo bedre synkront jobber de to hjernehalvdelenes sammen (Seither-Preissler et al., 2014). Av særlig pedagogisk betydning er imidlertid de direkte effektene av intensiv musikkøving hos barneskolebarn: Schneider og Seither-Preissler (2015) kunne vise at intensiv musikkøving fører til bedre hørsel, økt oppmerksomhet, redusert impulsivitet og bedre lesing og rettskriving. I lys av mulighetene for å fremme disse perseptuelle og kognitive evnene anbefaler forfatterne at spesielt barn med ADHD og lese- og skrivevansker blir mer involvert i JeKi-programmet, og at undervisningsmodellene tilpasses for ikke å utelukke disse gruppene fra å delta i JeKi. Videre programrevisjoner anbefales derfor å sørge for at øving på instrument blir prioritert høyere i JeKi-programmet, fordi positive effekter av aktiv musikkøving særlig kunne observeres hos barn som øvde intensivt på instrumentet. Tilsvarende effekter kunne ikke observeres i samme grad hos grunnskolebarna i JeKi, som hadde betydelig lavere øvingsintensitet.

### *JeKi og arbeidsminne*

Roden et al. (2015) viser at JeKi-barn har nytte av transfereffekter mellom aktiv musisering og kognitiv ytelse, sammenlignet med barn fra kontrollgrupper uten musikalske eller alternative inngrep på det auditive området. JeKi-barna viste imidlertid ikke nytte av slike transfereffekter når det gjelder ferdigheter i visuell prosessering. Samlet sett sammenfaller resultatene med Schneider og Seither-Preissler (2015), som viste at deltakelse i JeKi-undervisning endrer språkrelatert kognitiv ytelse positivt (Roden et al., 2012, 2014b, 2015).

### *JeKi og stressbehandling*

I tillegg til kognitive effekter ble også transfereffektene av musikalsk aktivitet på emosjonell utvikling undersøkt. Det sentrale spørsmålet var

hvordan JeKi-deltakelse påvirket stresshåndteringen og stressoppfatningen til de deltakende barna. I noen aspekter som er viktige for stressregulering, som søken etter sosial støtte og problemorientert mestring, viser JeKi-deltakere positive effekter sammenlignet med kontrollgrupper, uavhengig av deres sosiale status. Dette resultatet fra Bongard et al. (2015) er spesielt bemerkelsesverdig fordi disse egenskapene på lang sikt kan assosieres med bedre mental og fysisk helse.

### *JeKi hos barn med opphopning av risikofaktorer*

Kulturoppplæringstilbud blir ofte tillagt potensial til å fremme sosial og motivasjonsmessig utvikling, spesielt hos barn med en opphopning av risikofaktorer, som lave grunnleggende kognitive ferdigheter, lavt utdanningsnivå hos foreldre og trange økonomiske forhold under oppveksten. Følgelig bør det spørres om JeKi-deltakelse muligens kan bidra til en motsvarende motstandskraft hos disse barna – om deltakelse i instrumentalundervisning kan få en kompensierende betydning her. I mange av områdene som ble testet ble ingen slike effekter funnet. Imidlertid fant Nonte og Schwippert (2014, 2015) indikasjoner på positive effekter, spesielt innen sosial integrering. Ifølge forfatterne viser JeKi-barn med akkumulerte risikofaktorer i HH en betydelig høyere selvvrurdering av egen sosial integrering opp til fjerde klasse enn barn uten JeKi-deltakelse.

### *JeKi og musikalsk preferanseutviklingen*

I studier om effektforskning er kulturopplæring ikke bare assosiert med kognitive, emosjonelle, motivasjonsmessige og sosiale effekter, men sett på som en komponent i individuell identitetsskaping, som eksempelvis i den tyske nasjonale utdanningsrapporten for 2012. Et spørsmål knyttet til dette i JeKi-sammenheng gjelder barneskoleelevers musikkrelaterte preferanseutvikling. Busch et al. (2015) bidrar med sin preferansestudie til differensieringen av forskningens diskusjon omkring en hypotese som sier at spesielt yngre barn er åpne for musikk som fremstår som ukonvensjonell for voksne. Med resultatene viser de en tendens til at slik åpenhet forsvinner i løpet av grunnskoleårene bare når det er differensiert etter sjanger og kjønn (Schurig & Busch, 2014). De tolker dette som en funksjonalisering av musikkpreferanse for representasjon av kjønnsidentitet,



og støtter seg på en supplerende kvalitativ intervjuundersøkelse som finner konsepter for «jentemusikk» og «guttemusikk». I motsetning til de tidligere antakelsene i preferanseforskningen, finner de imidlertid ingen innflytelse på utviklingen av musikkrelaterte preferanser gjennom barnas musikalske praksis, verken i forhold til JeKi-deltakelse eller instrumentalundervisning utenfor skolen (Busch et al., 2015).

### ***Konklusjon og kritikk omkring forskningsområdet «effekter»***

Studiene legger vekt på svært forskjellige og mangesidige perspektiver på effekter av musikkopplæring i grunnskolealderen. Studienes resultater er med på å differensiere den ofte generaliserte diskursen om effekter innen kulturopplæring og å styrke dens empiriske grunnlag. Schneider og Seither-Preisslers (2015) merknad om en nødvendig differensiering mellom effektiv intensiv musisering – som bare er effektiv på noen få områder – og sporadisk musisering refererer til et grunnleggende krav til utformingen av programmene i JeKi, idet de ønskes målrettet mot andre områder enn musikalsk utdanning, for eksempel kognitive evner. Mange antakelser omkring effekter kan forbli ubekreftet fordi intensiteten av aktiviteten med instrumentet i JeKi-programmet ikke overstiger en viss terskel. En konsekvens av dette kan være tiltak som styrker gjennomføringen av, statusen til og viktigheten av praktisk øving i programmet, for eksempel med veiledede øvingstilbud i løpet av skoledagen. En annen konsekvens kan være revurdering av begrunnelsesdiskurser bak kulturopplæringsprogrammer – begrunnelsesdiskurser som for raskt, og uavhengig av intervensjonens innhold, fokuserer på vidtrekkende transfereffekter som den sentrale målsettingen.

## **Musikkskolen i grunnskolen: Vilkår for vellykket samarbeid**

Samarbeid har lenge vært et hett tema i forbindelse med kulturopplæring som er avhengig av at ulike utdanningsområder bidrar sammen. Betingelsene for vellykket samarbeid ble undersøkt i forskningen om JeKi på forskjellige nivåer, både makronivået for institusjonelt samarbeid og mikronivået for samarbeid i selve undervisningssituasjonen. Dette gjelder

spesielt det første JeKi-året, der grunnskolelærere og musikkskolelærere jobbet sammen.

### *Vilkår for vellykket samarbeid sett fra de involvertes synspunkt*

Kulin et al. (2015) undersøkte hvilke rammebetingelser som var spesielt gunstige for samarbeid og fant at eksempelvis personalressurser, samhandlingsprosesser mellom involverte aktører og interne skolebaserte faktorer spilte en større rolle enn eksterne rammefaktorer. Spesielt ble god organisering, kontinuitet i samarbeid, feilfri implementering av JeKi-konseptet og tilstrekkelig kommunikasjon mellom alle de involverte funnet viktig. At JeKi-lærerne i undersøkelsen uttrykte ønsker om nettverk, peker også mot betydningen av samarbeidenes kvalitet. JeKi-lærerne etterspurte eksempelvis å inkludere JeKi i skolehverdagen, å involvere foreldre og å involvere grunnskolelærere nærmere. Rollen til JeKi-støttende institusjoner som *JeKi-stiftelsen* i NRW og *JeKi-prosjektgruppen* ved det statlige instituttet for lærerutdanning og skoleutvikling i Hamburg, ble undersøkt i Hamburg-studien gjennom en nettverksanalyse, og resulterte i at potensialer for skoleutviklingsprosesser ble foreslått (Kulin & Schwippert, 2019). Nettverkskartene som ble opprettet viser at JeKi-lærerne<sup>6</sup> oftere kom i kontakt med JeKi-støttende institusjoner enn de deltakende grunnskolelærerne, selv om de samlede resultatene indikerer et såkalt *svakt forhold* til de JeKi-støttende institusjonene. Dette forholdet var primært basert på at informasjon ble oppbevart på institusjonen, mens lærerne kunne få tilgang til denne om nødvendig.

### *Samarbeidsformer i undervisningstandemene mellom JeKi-lærere og grunnskolelærere i de første skoleårene*

Alle studiene som er rettet mot undervisningstandemene<sup>7</sup> det første JeKi-året i Nordrhein-Westfalen er samstemte om at undervisningsrelatert

6 Betegnelsen «JeKi-lærere» benyttes i denne artikkelen om musikkskolelærere som deltar i JeKi, til forskjell fra grunnskolelærere som også deltar.

7 Kommentar til oversettelsen: Begrepet «tandem» bevares fra den tyske originalteksten, og innebærer i denne teksten et to-lærer-samarbeid mellom en JeKi-lærer og en grunnskolelærer om undervisningen i én klasse, det første JeKi-året.

samarbeid sjelden eller aldri foregikk det første JeKi-året, men at det likevel fantes et behov for tettere samarbeid mellom de involverte aktørene. Franz-Özdemir (2012, 2015) konstaterer at planlegging og forberedelse av timene nesten utelukkende var i hendene på JeKi-lærerne ved musikk-skolen. Grunnskolelærerne tok ofte en assisterende og støttende rolle i gjennomføringen av timene, blant annet med disiplinære eller organisatoriske oppgaver i klassen. I informasjonen respondentene har gitt, er det imidlertid en tendens til et ønske om mer samarbeid og mer utveksling. Dette støttes spesielt av JeKi-lærerne der grunnskolelærerne har en særegen kompetanse innen musikkfeltet.

I en sammenligning av JeKi-undervisning og undervisning i andre fag fant Bonsen og Cloppenburg (2015) flere samarbeidshendelser i begge typene av undervisningsmiljø. Imidlertid foregikk disse samarbeidene med en høyere intensitet i andre fag enn i JeKi-undervisningen. I sammenheng med tandemundervisning i andre fag, forekom ko-konstruksjon av samarbeid oftere enn i JeKi-timer. Ifølge klassifiseringen av Gräsel et al. (2006) er det oftere en form for intensivt samarbeid i andre fagrelaterte klasser, der ny kunnskap genereres og der lærerne jobber tett sammen. På bakgrunn av en intervjustudie bekrefter Niessen (2015) også disse funnene angående en ganske ensidig rollefordeling og mangel på innholdsrelatert samarbeid i JeKi-prosjektet. Grunnskolelærerne opplever sin situasjon i klasserommet, som vanligvis er designet av musikkskolelæreren, som vakkende mellom å observere, bistå og gripe inn, noe som i et intervju blir beskrevet som en balansekunst. Grunnskolelærerne er fullstendig klar over at musikkskolelærerne oppfatter deres inngripen som problematisk og at musikkskolelærerne kan tolke deres tilstedeværelse som observasjonsaktivitet.

Tilsvarende funn er også gjort på mikronivå i undervisningsprosesser. Kranefeld et al. (2015b) analyserte i sin videostudie nøkkelhendelser hvor grunnskolelærere intervenserte i undervisningen. De fant at grunnskolelærernes hjelpefunksjon i sammenheng med JeKi kunne bli problematisk hvis det ikke var elevene som primært ble hjulpet, slik det er tilfelle med det tradisjonelle konseptet *one teach / one assist* (Cook & Friend, 1995), men at hjelpen isteden ble rettet mot den respektive lærerkollegaen. Som årsaker til en slik intervensjon i undervisningen til musikkskolelæreren,

identifiserer Kranefeld (2013) hovedsakelig disiplinering i klassen som helhet, støtte til å gjennomføre diskusjoner eller språklig hjelp.<sup>8</sup>

Alle studiene om tandemundervisning beskriver en tendens til å skille mellom undervisning og fag, og at dette ser ut til å være tydelig problematisk, spesielt med tanke på den aktuelle diskusjonen om viktigheten av vellykket klasseledelse. Proaktive tiltak for å unngå undervisningsforstyrrelser i stedet for former for reaktiv disiplinering blir her diskutert som betingelser for å lykkes. Men siden disse proaktive tiltakene i stor grad er gjenstand for undervisningsplanlegging, blir det klart at ansvarsdelingen beskrevet ovenfor bare kan være betinget effektiv, spesielt dersom musikkskolelærerne vanligvis er uerfarne i å håndtere store grupper. Gjennom felles undervisningsplanlegging kan situasjoner der grunnskolelærerne mener de må gripe inn spontant i undervisningen, unngås.

### *Konklusjon omkring forskningsområdet «samarbeid»*

Samlet sett gir disse funnene om samarbeid grunnlag for en refleksjon over betingelsene for og konseptualiseringen av tandemmodellen. Ifølge Franz-Özdemir (2015) antydet respondentene mangel på tid som det sterkeste hinderet for godt samarbeid om undervisningen. I programrevisjonen av 2014 fulgte JeKi-stiftelsen opp resultatene av forskningen ved å lage en ukentlig tidsplan for samarbeid. Det ble også foreslått at nyopprettede undervisningstandemer skulle forhandle eksplisitt om undervisningsprinsipper og rolleoppgaver før de startet sin felles undervisningsaktivitet, og at de skulle støttes av passende coachingsmodeller gjennom oppstart og det videre tandemarbeidet.

Samarbeidene medfører også en annen risiko: Kulin og Schwippert (2012) har påpekt at nettverkene til JeKi-lærere er ganske homogene. Om musikk lærerne søker hjelp i didaktiske spørsmål, henvender de seg først og fremst til kollegene sine fra musikkskolen og mindre til samarbeidspartnerne i grunnskolen. Ut fra dette påpeker forfatterne at det med slike homogene nettverk er vanskelig for en aktør å få nye impulser utenfra (Kulin & Schwippert, 2012, s. 168). Denne mangelen på utveksling kan

---

8 Se også Kranefelds artikkel (Assisting: Reconstructing a cooperation pattern on a video basis among co-teachers in the programme "Jedem Kind ein Instrument") i denne antologien.

ha innvirkning på aktuelle skoleutviklingsoppgaver, som for eksempel utvikling av mer inkluderende miljø.

## Undervisningskvalitet i grunnskolesammenheng

Kvaliteten på undervisningen ble vurdert i JeKi-forskningen i forhold til institusjonelle og programrelaterte forhold, spesielt med tanke på det første JeKi-året og gruppeundervisning på instrumenter.

### *Fra ekspert til nybegynner*

Rammebetingelsene stiller noen ganger høye krav til JeKi-lærerne. Grunnskolen som læringssted og tilhørende håndtering av store og heterogene læringsgrupper krever spesielle former for undervisningskompetanse. Ut fra sin profesjonelle bakgrunn er lærere ved musikk-skoler i Tyskland vanligvis mer vant til å håndtere enkeltelever eller mindre grupper, men står nå overfor utfordringen med klasseledelse i mer heterogene grupper. Kranefeld et al. (2015b) finner at musikk-skolelærere i verste fall blir tvunget fra sin tidligere ekspertrolle, hvor de har gjennomført individuelle, musikalske, pedagogiske prosesser, til en nybegynnerrolle med undervisningsdesign for hele klasser. I konteksten av didaktisk undervisningskompetanse gjelder dette, ut fra resultatene i videostudien, formulering av arbeidsoppgaver, utforming av didaktisk-metodiske hovedlinjer og sentrale didaktiske ledd, samt fremfor alt dialogen i klassen.

Også på et annet område fins en utfordring ved denne overgangen fra ekspert til nybegynner. Musikk-skolelærerne selv kan gjerne ikke spille alle instrumentene de skal introdusere barna for i det første skoleåret. Individuelle kasantalyser viser at disse instrumentene ofte ikke er iscenesatt først og fremst som *musikalske* lyd-kilder, men heller som *fysiske* lydgeneratorer i naturvitenskapelig forstand. Videostudien gir på denne måten innsikt i en delvis utilstrekkelig tilpasning av forholdet mellom den vedtatte kravstrukturen for undervisningen og den tilsvarende undervisningskompetansen som musikk-skolelærerne har med seg. Dette kan motvirkes både gjennom tilpasninger av undervisningen og videre-utdanningsstilbud så vel som med programrevisjoner.

### *Lærernes synspunkt*

Resultatene av intervjuene indikerer et behov for handling, blant annet ved at noen JeKi-lærere ved musikkskolen opplever det uvanlige arbeidet i store grupper som en eksistensiell utfordring. Ifølge Niessen (2015) består hovedutfordringen av to problemer som er spesielt nevnt i sammenheng med instrumentpresentasjonen det første året. For det første mener musikkskolelærerne at de ikke klarer å reagere adekvat på forstyrrelser i klasserommet. For det andre plages de av motsetningen mellom, på den ene siden, egne mål om å gi hvert barn et godt tilbud og en god mulighet til å bli kjent med instrumentene og, på den andre siden, rammebetingelsene som innebærer lite tid, mange barn og få instrumenter (Niessen, 2015). Siden JeKi-programmet har som mål å gjøre det mulig for flest mulig barn, også fra familier med lite utdanning, å lære å spille et instrument, er det av særlig interesse hvordan lærerne forholder seg til pedagogiske temaer som *heterogenitet* og *individuell støtte*. Resultatene fra Niessen (2015) viser at lærerne tilnærmer seg forskjellene mellom barn med trygghet og velvilje, mens de likevel anser det respektive hjemmets støtteatferd for å være viktigere. På den ene siden understreker mange lærere JeKi-programmets evne til å gi anerkjennelse til elever som har tendenser til lærevansker i andre fag. På den annen side er lærerne klar over at JeKi-programmet er avhengig av foreldrestøtte fra andre skoleår. Derfor vurderer lærerne, med sorg, at sjansene for å lykkes med å lære å spille et instrument er små for de barna som synes å være vanskeligstilt fra hjemmets side. I enkelte tilfeller fraråder til og med lærerne å fortsette i programmet hvis barna ikke får støtte eller bare lite støtte hjemmefra – selv om barna viser spesiell dyktighet i håndtering av et instrument.

### *Fokus på klasseledelse*

Nært knyttet til spørsmålet om å håndtere heterogene grupper i JeKi-undervisningen er spørsmålet om adekvat klasseledelse. Bonsen og Cloppenburg (2015) undersøkte grunnskolelærere som jobbet som tandemlærere det første JeKi-året og fant at det ble beskrevet færre tiltak for klasseledelse i JeKi-undervisning sammenlignet med tandemundervisning i andre fag. Det er også spesielt interessant å finne at

klasseledelsestiltak planlagt i tilknytning til undervisningens innhold og metode for å unngå at elevene går trøtte, og for å aktivisere elevene (Kounin, 2006), forekommer sjeldnere i JeKi-undervisning enn i andre fag. På den andre siden ble tiltak av reaktiv natur, for eksempel håndtering av forstyrrelser i klasserommet, funnet like ofte som i andre fag. Dette funnet er interessant fordi det tilsvarende problemområdene nevnt tidligere, omkring utforming av didaktiske hovedlinjer (Kranefeld et al., 2015b) som sees som en forutsetning for å unngå at elevene går trøtte.

### *Spenninger i instrumental-gruppeundervisning i grunnskolen*

Kvaliteten på undervisningen ble undersøkt ikke bare med tanke på tandemundervisningen det første JeKi-året, men også med tanke på instrumental-gruppeundervisningen de påfølgende årene. Kranefeld et al. (2015a) fant at en spesiell utfordring for lærerne var å posisjonere seg i spennet mellom individuell veiledning og gruppefokus. I grunnskolen stilles krav om å ivareta betydelig større instrumentalgrupper enn i musikkskolen. Ved hjelp av videoanalyse kunne forskjellige lærerstrategier identifiseres, alt fra dysfunksjonell, sekvensiell individualundervisning til en meningsfull kombinasjon av strategier for individuell omsorg og hensyn til gruppen. En tilhørende utspørring av musikkskolelærerne viste at de tilskrev instrumental-gruppetimene i musikkskolen en annen betydning enn instrumental-gruppetimene i barneskolen. Resultatene av utspørringen viste at «Musikalische Gestaltung», det vil si arbeid med kunstneriske aspekter som frasering og tolkning, hadde betydelig mindre relevans i instrumental-gruppetimene i JeKi (Kranefeld et al., 2015a). Videoanalysene antyder at temaet «Musikalische Gestaltung» neppe ble bearbeidet eksplisitt i klasserommet, annet enn eventuelt i form av helt elementære termer (Kranefeld, 2016b).

### *Konklusjoner omkring forskningsområdet «undervisningskvalitet»*

Ut fra funnene omkring kvaliteten på undervisningen i JeKi, spesielt for det første JeKi-året i Nordrhein-Westfalen, oppstår det spørsmål om hvordan de høyt kvalifiserte lærerne fra musikkskolen kan forberedes på

sitt nye og betydelig endrede arbeidsfelt i grunnskolen på en slik måte at de ikke faller inn i en problematisk nybegynnerstatus. Her er det behov for å utvikle konsepter for utdanning og videreutdanning som går ut over formidling av enkle metodiske verktøykasser, som dermed oppfordrer musikkskolelærere til å bli «reflective practitioners» (Schön, 1983). Her kan det for eksempel bli tilbudt workshops for videobasert lærerutdanning, der lærere i kollegial sammenheng kan analysere og evaluere egen og andres undervisning på reflekterende avstand.

## Om deltakelse

Allerede i tittelen på JeKi-programmet, *Jedem Kind ein Instrument* [*Et instrument til hvert barn*], indikeres retten til omfattende deltakelse for alle barn. Samtidig forventes deltakelse i JeKi også å endre den kulturelle deltakelsen til barn og deres familier. Obligatorisk og gratis deltakelse for alle barn i de deltakende grunnskolene i første klasse gir grunnleggende like muligheter for forberedelser til å begynne å motta undervisning på et instrument. I NRW er deltakelse imidlertid avgiftsbelagt og frivillig fra andre år og utover, i motsetning til i Hamburg, der deltakelse er obligatorisk og gratis gjennom hele grunnskoleperioden.

## Rettferdig tilgang til instrumentalundervisning

Ut fra dette analyserer Kranefeld et al. (2015a) hva slags faktorer som indikerer fortsatt deltakelse i JeKi-programmet i NRW.<sup>9</sup> Ved analyser av alle tre overgangene mellom klassetrinn i den fireårige grunnskoleperioden, ble ikke kjønn eller migrasjonsbakgrunn funnet å ha innvirkning på fortsatt deltakelse i JeKi-programmet. Imidlertid ble foreldrenes oppfatning av programmets relevans for barnets utvikling og barnas musikalske selvkonsept funnet å være viktige indikatorer på fortsatt deltakelse i programmet på alle tre tidspunkter. Slike funn kan danne utgangspunkt for rekrutteringsarbeid for programmets siste tre år. Intensivt arbeid rettet mot foreldre og utarbeiding av undervisningskonsepter som styrker elevenes musikalske selvkonsepter kan fremme fortsatt deltakelse i JeKi.

---

9 Elevene kan for hvert år avgjøre om de vil fortsette å delta.



Ved overgangen til tredje år, etter ett år med instrumental-undervisning i små grupper, har imidlertid sosioøkonomiske forhold og deltakernes kulturelle kapital innvirkning på beslutningen om fortsatt deltakelse eller ikke. Barn fra hjem med mer uttalt kulturell praksis og høyere husholdningsinntekt har større sannsynlighet for å fortsette i programmet enn andre barn. Deltakelse i JeKi-programmets andre år viser seg dermed å være uavhengig av sosioøkonomiske forhold og kulturell kapital, mens bakgrunnsvariabler som kulturpraksis og husholdningsinntekt blir relevante for valg om videre deltakelse i løpet av dette andre året.

### ***Barn med innvandrerbakgrunn i JeKi***

Å tilby alle barn begynneropplæring på et instrument innebærer spesiell oppmerksom omkring deltagelsen til barn med innvandrerbakgrunn. Bongard et al. (2015) undersøkte derfor effekten av JeKi-deltakelse på innvandrerbarns kulturtilpasningsprosesser. Det viser seg at kulturtilpasningsprosessene fremmes gjennom deltakelse i JeKi-programmet (Frankenberg et al., 2014). I løpet av prosjektet viste spesielt gutter en sterkere orientering mot majoritetskulturen dersom de deltok i JeKi-programmet. Bongard et al. (2015) ser i denne sammenhengen en integreringsfremmende effekt av ensemblespill. Samtidig finner de heller ikke at det er noen reduksjon i orientering mot opprinnelseskulturen eller fremmedgjøring fra den.

### ***Kulturell deltakelse***

I den politiske diskusjonen blir begrepet *kulturell deltakelse* ofte brukt som målet for kulturopplæringen, uten at dette begrepet er tilstrekkelig klargjort teoretisk og i enda mindre grad empirisk. Lehmann-Wermser og Jessel-Campos (2015) forsøkte derfor å løfte fram og perspektivere aktørenes konstruksjon av kulturell deltakelse og å utfordre en normativ og tradisjonell forståelse av kulturell deltakelse. De diskuterer status knyttet til kulturell deltakelse og konseptualisering av begrepet kulturell deltakelse som en mangesidig konstruksjon. I prosjektet sorterer forfatterne barnetegninger ut fra hva slags sosial lokalisering, sosial form eller musikk sjanger som avbildes. Analysen identifiserte ikke mønstre som karakteriserer typer av kulturell deltakelse. Resultatene peker heller

mot et mangfold både mellom elevene, og i forhold til den mangfoldige kulturelle deltakelsen til en og samme elev. De analyserte også fotografier innsendt fra deltakende familier med tanke på habitus og situasjon. Kjønnsspesifikke egenskaper viste seg raskt, hvilket peker mot at musikkalsk praksis nyttes i konstruksjonen av kjønnsspesifikke identiteter i grunnskoleperioden. Studien til Lehmann-Wermser og Jessel-Campos (2015) påpeker at konstruksjonen av kulturell deltakelse må forstås på en mye mer kompleks måte enn gjennom dikotomiene aktiv versus reseptiv eller popmusikkorientert versus høykulturorientert, som ofte går igjen i diskursen.

### ***Konklusjon omkring forskningsområdet «deltakelse»***

Resultatene av studiene om deltakelse indikerer et behov for en mer presis, reflektert og differensiert diskusjon omkring formulering av mål om kulturell deltakelse og rettferdig tilgang til musikalske utdanningsprogrammer. Resultatene til Kranefeld et al. (2015a) viser at et program som JeKi absolutt kan bidra til rettferdig tilgang, men samtidig ikke er i stand til å kompensere fullt ut for ulemper som skyldes en vanskelig sosial situasjon, med hensyn til kontinuerlig deltakelse. Resultatene som viser en flerspektret og mangfoldig konstruksjon av kulturell deltakelse kan ha en frigjørende virkning på diskursen.

## **Videre forskning om *musikalsk læring og utvikling etter grunnskoletiden*<sup>10</sup>**

For å kunne følge den musikalske utviklingen til barna i ytterligere tre år, over terskelen til ungdomsskolen, besluttet departementet for utdanning og forskning (BMBF) å sette i gang oppfølgingsforskning i årene 2013 til 2015. Tittelen på dette forskningsprogrammet var *Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit [Musikalsk læring og utvikling etter grunnskoletiden]*. Slik fikk man i stand finansiering

10 Begrepet «grunnskoletiden» henspiller her på 1. til 4. trinn, jf. den tyske bruken av ordet Grundschulzeit. Overgangen til 5. trinn innebærer i Tyskland et skifte av skoleslag til Hauptschule, Realschule, Gymnasium eller Gesamtschule som er en del av Weiterführende Schule.

av forskningsprosjekter om musikkutdanning over en periode på 7 år, som dermed overskred punktet hvor alle elevene forlot JeKi-modellen. I denne andre finansieringsfasen var forskningen rettet mot temaene *tilpasning*, *deltakelse* og *effekter*. I dette kapittelet er det bare rom for en kort presentasjon av de tre temaenes forskningsspørsmål, mens leseren henvises direkte til litteraturen for videre informasjon om forskningens resultater.<sup>11</sup>

## Tilpasning

Hvor tilpasset er tilbudene på trinn 5 til 7 i den videre skolegangen? Hvordan ser lærere og elever på mulighetene for intern differensiering i musikktime? Hvordan foregår tilpasningsprosesser på mikronivå i undervisningsinteraksjonene? Svar på disse spørsmålene handler om de involverte aktørenes oppfatninger og handlinger, og finnes på grunnlag av intervjuer og videostudier av Göllner og Niessen (2015, 2016a, 2016b, 2016c), Kranefeld og Heberle (2016, 2020) og Kranefeld et al. (2015c).

## Deltakelse

Selv i sammenheng med et program som JeKi, viser spørsmålet om rettferdig tilgang til musikkutdanning seg som sentralt. Hvordan er så situasjonen etter overgangen fra barnetrinnet til mellomtrinnet?<sup>12</sup> Gir barn nå opp å spille instrumenter? Under hvilke forhold fortsetter de? Hvilken rolle spiller øving? Hvilken rolle spiller utviklingen av selvregulering i forhold til øving? Hvilke nye perspektiver åpner seg innenfor rettferdighetsdiskursen? Det spørres ikke bare om barn benytter tilbud, men også hvor fornøyde de er med tilgangen til musikalsk utdanning og musikalsk aktivitet. Koal et al. (2016), Krupp-Schleußner (2016) og Nonte og Schurig (2019) beskjefter seg med disse og andre spørsmål.

---

11 For resultatene av forskningen vises det også til publikasjoner og korte beskrivelser i artikkelen om forskningsprosjektet «Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit» (Kranefeld, 2016a).

12 Overgangen fra Grundschule til Weiterführende Schule (Hauptschule, Realschule, Gymnasium eller Gesamtschule).

## Effekter

Hvilke effekter har musikalsk aktivitet på barn? Avhengig av faglig perspektiv kan det utvikles veldig forskjellige spørsmål. Hvordan er sammenhengen mellom musikalsk aktivitet og nevralt korrelater? Skiller barn med ADHD eller lese- og skrivevansker seg fra andre barn i sin musikalske utvikling? Spørsmål rettes også mot effekten av musikalsk aktivitet på andre områder, som for eksempel styring av tidsbruk, psykisk motstandskraft (resiliens), personlig opplevelse av stress, hjelpsomhet overfor andre og innvirkning på klasse miljøet. Svar på disse spørsmålene finnes hos Serrallach et al. (2016), Schneider et al. (2016), Groß og Schwippert (2016) og Groß (2018).

## Konklusjon

I JeKi-forskningen har det vist seg at sammenstilling av kvantitative og kvalitative tilnærminger og en parallell behandling av prosesser og prosessenes effekter er viktig, særlig i forskning om estetisk utdanning. På denne bakgrunnen fremstår flersidighet, bestående av tverrfaglighet, metodologisk mangfold og innovasjonsorientert tilnærming, samt anknytning til aktuelle utdanningsvitenskapelige diskurser, som ideelt i forskning på kulturell og estetisk utdanning. Dette resulterer i et flerperspektivert og dermed spesielt fasettrikt syn på et bestemt felt av kulturelle utdanningstilbud.

## Referanser

- Bonsen, M. & Cloppenburg, M. (2015). *Kooperation und Klassenführung im JeKi- und Fachunterricht [Samarbeid og klasseledelse i JeKi og i fagundervisning]*. I U. Kranefeld (Red.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm «Jedem Kind ein Instrument» [Instrumentalundervisning i barneskolen: Prosess- og konsekvensanalyser for «Et instrument for hvert barn»]* (s. 113–130). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Busch, V., Schurig, M., Bunte, N. & Beutler-Prahm, B. (2015). Teilprojekt «Präferenz». Entwicklung musikbezogener Präferenz von Grundschulkindern [Delprosjekt «preferanse»: Utvikling av musikkrelaterte preferanser for

- barneskolebarn]. I U. Kranefeld (Red.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument [Instrumentalundervisning i barneskolen: Prosess- og konsekvensanalyser for «Et instrument for hvert barn»]* (s. 255–273). BMBF.
- Bongard, S., Frankenber, E., Friedrich, E. K., Roden, I. & Kreutz, G. (2015). Auswirkungen von JeKi-Instrumentalunterricht auf Stresserleben und Stressbewältigung von Grundschulkindern [Effekter av JeKi-instrumentalundervisning på opplevelse av stress og mestring av stress hos barneskolebarn]. I U. Kranefeld (Red.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument [Instrumentalundervisning i barneskolen: Prosess- og konsekvensanalyser for «Et instrument for hvert barn»]* (s. 170–179). BMBF.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Frankenber, E., Fries, K., Friedrich, E. K., Roden, I., Kreutz, G. & Bongard, S. (2014). The influence of musical training on acculturation processes in migrant children. *Psychology of Music*, 44(1), 114–128. <https://doi.org/10.1177/0305735614557990>
- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen: Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm «Jedem Kind ein Instrument» [Tverrprofesjonell teamundervisning: Realiseringsformer og institusjonelle forhold: Evaluering av et samarbeid mellom barneskoler og musikkskoler i programmet “Hvert barn et instrument”]. I J. Knigge & A. Niessen (Red.), *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen [Musikkpedagogisk handling: begreper, manifestasjoner, politiske dimensjoner]*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33 (s. 132–151). Die Blaue Eule.
- Franz-Özdemir, M. (2015). Co-teaching – Gemeinsames Unterrichten von Grund- und Musikschullehrenden [Samundervisning – felles undervisning av grunnskole- og musikkskolelærere]. I U. Kranefeld (Red.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument [Instrumentalundervisning i barneskolen: Prosess- og konsekvensanalyser for «Et instrument for hvert barn»]* (s. 90–110). BMBF.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2015). Ansätze von Öffnung im Musikklassenunterricht in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schülern: Eine Fallstudie auf Basis qualitativer Interviews [Åpningskonsepter i/for musikkundervisning i lærernes og elevenes persepsjon: En kasusstudie basert på kvalitative intervjuer]. *Beiträge empirischer Musikpädagogik [Bulletin of empirical music education research]* (2), 1–30. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/124>

- Göllner, M. & Niessen, A. (2016a). Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews [Planlegging av tilpasning som adaptive tiltak i musikkpedagogiske læringssituasjoner, speilet i kvalitative intervjuer]. I J. Knigge & A. Niessen (Red.). *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft [Musikkpedagogikk og utdanningsvitenskap]*. (s. 125–139). Waxmann.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016b). Perspektiven auf Differenzierung im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht: Eine vergleichende qualitative Studie auf Grundlage von Lehrer- und Schülerinterviews [Perspektiver på differensiering i musikk- og ensembleundervisning: En komparativ kvalitativ studie basert på lærer- og elevintervjuer]. *Diskussion Musikpädagogik [Diskusjon om musikkpedagogikk]*, (70), 48–57.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016c). «Passung» revisited: Anmerkungen zum Spannungsfeld zwischen Offenheit und Festlegung in einer qualitativen Interviewstudie [«Passe sammen» revisited: Kommentarer til spenningsområdet mellom åpenhet og beslutsomhet i en kvalitativ intervjustudie]. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik [Tidsskrift for kritisk musikkpedagogikk]*, 1–11.
- Groß, N. & Schwippert, K. (2016). Untersuchungen von Transfereffekten musikalischer Angebote: Ergebnisse aus der Studie Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote [Undersøkelse av transfereffekter av musikalske tilbud: Resultater fra en studie om effekter og langsiktige effekter av musikktilbud]. I U. Kranefeld (Red.), *Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit: Ausgewählte Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Adaptivität, Teilhabe und Wirkung [Musikalske utdanningsforløp etter grunnskolen: Utvalgte resultater av BMBF-forskningen fokuserer på aspektene adaptivitet, deltakelse og effekter]* (s. 40–54). BMBF.
- Groß, N. (2018). *Macht musizieren resilient? Untersuchung von sozialen, familiären und personalen Ressourcen für die psychische Gesundheit von Jugendlichen [Bidrar musikk til resiliens? Undersøkelse av sosiale, familiære og personlige ressurser for ungdoms psykiske helse]*. Waxmann.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen: Eine Aufgabe für Sisyphos? [Stimulans til lærersamarbeid: En oppgave for Sisyfos?] *Zeitschrift für Pädagogik [Tidsskrift for pedagogikk]*, 52(2), 205–219.
- Koal, S., Busch, T. & Kranefeld, U. (2016). Teilhabe am Instrumentallernen und Selbstregulation des Übens (TIAMu) [Deltakelse i instrumentallopplæring og selvregulering av praksis (TIAMu)]. I U. Kranefeld (Red.), *Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit: Ausgewählte Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Adaptivität, Teilhabe und Wirkung [Musikalske utdanningsforløp etter grunnskolen: Utvalgte resultater av BMBF-forskningen fokuserer på aspektene adaptivitet, deltakelse og effekter]* (s. 40–54). BMBF.

- Kounin, J. (2006). *Techniken der Klassenführung. [Klasseledelsesteknikker]*. Waxmann.
- Kranefeld, U. (2013). Assistieren: Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm «Jedem Kind ein Instrument» [Assistere: Rekonstruksjon av en samarbeidsmodell for lærertandem i programmet «Et instrument for hvert barn»]. I U. Riegel & K. Macha (Red.), *Videobaserte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken [Videobasert kompetanseforskning i fagdidaktikk]* (s. 232–247). Waxmann.
- Kranefeld, U. (Red.). (2015a). *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument [Instrumentalundervisning i grunnskolen: Prosess- og konsekvensanalyser for programmet Et instrument for hvert barn]*. BMBF. [https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Instrumentalunterricht\\_in\\_der\\_Grundschule.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Instrumentalunterricht_in_der_Grundschule.pdf)
- Kranefeld, U. (2015b). Ergebnisse der Forschungen zu den Programmen *Jedem Kind ein Instrument* in Nordrhein-Westfalen und Hamburg [Resultater av forskningen på programmet Et instrument for hvert barn i Nordrhein-Westfalen og Hamburg]. I U. Kranefeld (Red.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument Instrument [Instrumentalundervisning i grunnskolen: Prosess- og konsekvensanalyser for programmet Et instrument for hvert barn]* (s. 6–18). BMBF.
- Kranefeld, U. (Red.). (2016a). *Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit: Ausgewählte Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Adaptivität [Musikalske utdanningsforløp etter grunnskolen: Utvalgte resultater av BMBF-Forskningen fokuserer på aspektene ved adaptivitet]*. Dortmund: Technische Universität Dortmund. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1142723#vollanzeige>
- Kranefeld, U. (2016b). Herzstück Musizieren? Ein empirischer Blick auf Handlungs- und Orientierungsmuster von Lehrenden im instrumentalen Gruppenunterricht [I hjertet av musikkmaking? Et empirisk blick på atferden og orienteringsmønstrene til lærere i instrumental-gruppeundervisning. I B. Wüstehube, C. Stöger, P. Röbbke & N. Ardila-Mantilla (Red.), *Herzstück Musizieren: Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Texte zur Instrumentalpädagogik [I hjertet av musikkmaking: instrumental-gruppeundervisning mellom planlegging og risiko. Tekster om instrumentalundervisningspedagogikk]* (s. 13–31). Schott.
- Kranefeld, U., Busch, T. & Dücker, J. (2015a). Instrumentaler Gruppenunterricht in der Grundschule: Teilnahme, Selbstkonzepte, Gestaltungsmuster [Instrumental-gruppeundervisning på barneskolen: deltakelse, selvkonsepser, gestaltingsmønstre]. I U. Kranefeld (Red.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem*

- Kind ein Instrument [Instrumentalundervisning i grunnskolen: Prosess- og konsekvensanalyser for programmet Et instrument for hvert barn]* (s. 49–89). BMBF.
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Naacke, S. (2015b). Videographische Befunde zu Aspekten von Unterrichtsqualität im ersten JeKi-Jahr [Videografiske funn om aspekter ved undervisningskvalitet i det første JeKi-året]. I U. Kranefeld (Red.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument [Instrumentalundervisning i grunnskolen: Prosess- og konsekvensanalyser for programmet Et instrument for hvert barn]* (s. 147–165). BMBF.
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Pankoke, C. (2015c). Zur videographischen Erfassung von Passungsprozessen im Musikunterricht. Methodologische Überlegungen und fallanalytische Perspektiven [Om videografisk datagenerering av tilpassningsprosesser i musikkundervisning: Metodologiske betraktninger og saksanalytiske perspektiver]. *Beiträge empirischer Musikpädagogik [Bidrag til empirisk musikkpedagogikk]*, 6(2).
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2016). «Dankeschön! Was war das Problem?» Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouitinen im Musikunterricht [“Tusen takk! Hva var problemet?” Rekonstruksjon av mikroadaptive handlingsrutiner i musikkundervisning]. I J. Knigge & A. Niessen (Red.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft [Musikkpedagogikk og utdanningsvitenskap]*. (s. 137–153). Waxmann.
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2020). Passungsprozesse im Musikunterricht. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse [Tilpasset musikkundervisning: Videobaserte analyser av differensiering i musikkpedagogiske tilbud fra 5. og 6. Klasse]. Waxmann.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach [Et instrument til hvert barn? Tilnærming til deltakelse i musikkultur på bakgrunn av evne]*. Waxmann.
- Kulin, S. & Schwippert, K. (2012). Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion methodischer und didaktischer Fragen [Samarbeidsforhold i JeKi-kontekst: Motiver for samarbeid og kjennetegn ved felles refleksjon om metodiske og didaktiske spørsmål]. I J. Knigge & A. Niessen (Red.). *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen [Musikkpedagogisk handling: Begreper, manifestasjoner, politiske dimensjoner]* (s. 152–171). Die Blaue Eule.
- Kulin, S., Schwippert, K. & Rieckmann, T. (2015). Teilprojekt «Kooperation»: Rahmen- und Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit zwischen



- Lehrkräften aus Grund- und Musikschule [Delprosjekt “Samarbeid”: Rammeverk og betingelser for vellykket samarbeid mellom lærere fra barneskoler og musikkskoler]. I U. Kranefeld (Red.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument [Instrumentalundervisning i grunnskolen: Prosess- og konsekvensanalyser for programmet Et instrument for hvert barn]* (s. 200–220). (Bildungsforschung; 41). BMBF.
- Kulin, S. & Schwippert, K. (2019). Wie können sich Schulen durch musikpädagogische Förderung weiterentwickeln? Wahrgenommene Schulentwicklungsprozesse aus der Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern [Hvordan kan skoler videreutvikles gjennom styrket musikkundervisning? Læreres, skolelederes og foreldres oppfatning av skoleutviklingsprosesser]. I K. Schwippert, A. Lehmann-Wermser & V. Busch (Red.), *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi – Jedem Kind ein Instrument [Med musikk gjennom skoletiden? Muligheter for JeKi-programmet – Et instrument for hvert barn]* (s. 157–177). Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A. & Jessel-Campos, C. (2015). Teilprojekt «Kulturelle Teilhabe»: Musikalische Praxen und Wege zur Kultur [Delprosjekt “Kulturell deltakelse”: Musikalsk praksis og veier til kultur]. I U. Kranefeld (Red.). *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument [Instrumentalundervisning i grunnskolen: Prosess- og konsekvensanalyser for programmet Et instrument for hvert barn]* (s. 131–147). BMBF.
- Liebau, E., Klepacki, L. & Jörissen, B. (2014). *Forschung zur kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde [Forskning på kulturell danning: grunnlagsrefleksjoner og empiriske funn]*. KOPAED.
- Niessen, A. (2015). Die Sicht von JeKi-Lehrenden auf den Unterricht im ersten Schuljahr im Programm Jedem Kind ein Instrument [JeKi-lærernes syn på undervisning i første skoleår i programmet Et instrument til hvert barn]. I U. Kranefeld (Red.). *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument [Instrumentalundervisning i grunnskolen: Prosess- og konsekvensanalyser for programmet Et instrument for hvert barn]* (s. 131–147). BMBF.
- Nonte, S. & Schwippert, K. (2014). Transfereffekte von Instrumentalunterricht: Der Einfluss des Instrumentalunterrichts auf die soziale und motivationale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext [Transfereffekter av instrumentalundervisning: Instrumentalundervisningens innflytelse på elevers sosiale og motivasjonelle utvikling i skolesammenheng]. I A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Red.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule: Jedem Kind ein Instrument – eine empirische*

- Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht [Med mikrofon og spørreskjema i barneskolen: Et instrument til hvert barn – en empirisk longitudinell studie av instrumentalundervisning]* (s. 31–62). Waxmann.
- Nonte, S. & Schwippert, K. (2015). Teilprojekt «Transfer»: Effekte von JeKi-Programmen auf die Entwicklung sozialer und motivationaler Aspekte von Kindern mit kumulierten Risikofaktoren [Delprosjekt «Transfer»: Effekter av JeKi-program på utvikling av sosiale og motivasjonelle aspekter for barn med akkumulerte risikofaktorer]. I U. Kranefeld (Red.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument [Instrumentalundervisning i grunnskolen: Prosess- og konsekvensanalyser for programmet Et instrument for hvert barn]* (s. 221–241). (Bildungsforschung; 41). BMBF.
- Nonte, S. & Schurig, M. (2019). Instrumentalunterricht am Übergang vom Kindes- zum Jugendalter: Wer bleibt am Ball? Determinanten im Kindesalter zur Vorhersage der Teilnahme am Instrumentalunterricht in der sechsten und siebten Jahrgangsstufe [Instrumentalundervisning ved overgangen fra barn til ungdom: Determinanter for videre deltakelse i instrumentalundervisning i sjetten og sjuende klasse]. I K. Schwippert, A. Lehmann-Wermser & V. Busch (Red.), *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi – Jedem Kind ein Instrument [Med musikk gjennom skoletiden? Muligheter for JeKi-programmet – Et instrument for hvert barn]* (s. 31–58). Waxmann.
- Roden, I., Kreutz, G., Freidrich, E. K., Frankenberg, E. & Bongard, S. (2015). Auswirkungen von JeKi-Instrumentalunterricht auf Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen bei Grundschulkindern [Effekter av JeKi-instrumentalundervisning på oppmerksomhet og minne hos barneskolebarn]. I U. Kranefeld (Red.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument [Instrumentalundervisning i grunnskolen: Prosess- og konsekvensanalyser for programmet Et instrument for hvert barn]* (s. 182–194). (Bildungsforschung; 41). BMBF.
- Roden, I., Koenen, T., Frankenberg, E., Friedrich, E. K., Bongard, S. & Kreutz, G. (2014a). Effects of music training on attention, processing speed and cognitive music abilities: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 28(4), 545–557.
- Roden, I., Grube, D., Bongard, S. & Kreutz, G. (2014b). Does music training enhance working memory performance? Findings from a quasi-experimental longitudinal study. *Psychology of Music*, 42(2), 284–298.
- Roden, I., Kreutz, G. & Bongard, S. (2012). Effects of a school-based instrumental music program on verbal and visual memory in primary school children: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 3, 572. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00572>

- Schneider, P. & Seither-Preissler, A. (2015). Amsel: Neurokognitive Korrelate von JeKi-bezogenem und außerschulischem Musizieren [Amsel: Neurokognitive korrelat for JeKi-relatert og utenomfaglig musikkskaping. I U. Kranefeld (Red.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument [Instrumentalundervisning i grunnskolen: Proses- og konsekvensanalyser for programmet Et instrument for hvert barn]* (s. 19–48). (Bildungsforschung; 41). BMBF.
- Schneider, P. Engelmann, D. & Seither-Preissler, A. (2016). Audio- und Neuroplastizität des musikalischen Lernens bei musizierenden unauffälligen und entwicklungs- bzw. lernauffälligen Kindern: Ergebnisse aus der Studie Audio- und Neuroplastizität des musikalischen Lernens. Reifeprozesse elementarer und komplexer Hörleistungen und auditiver Aufmerksamkeit bei JeKi-Kindern (Amsel II) [Lyd- og nevroplastisitet ved musikalsk læring hos musikkskapende barn og barn med utviklings- eller lærevansker: Modning av elementær og kompleks hørselsevne og auditiv oppmerksomhet hos JeKi - barn (Amsel II)]. I U. Kranefeld (Red.), *Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit: Ausgewählte Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Adaptivität [Musikalske utdanningsforløp etter grunnskolen: Utvalgte resultater av BMBF-forskningen fokuserer på aspekter ved adaptivitet]*. Technische Universität Dortmund. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1142723#vollanzeige>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schurig, M. & Busch, V. (2014). Entwicklung der Musikpräferenz von Grundschulkindern: Individuelle, soziale und musikbezogene Einflüsse [Utvikling av musikkpreferanser hos barneskolebarn: Individuell, sosial og musikkrelatert påvirkning]. I A. Lehmann-Wermser & V. Busch (Red.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule: Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht [Med mikrofon og spørreskjema i barneskolen: Et instrument til hvert barn – en empirisk longitudinell studie av instrumentalundervisning]* (s. 63–96). Waxmann.
- Serrallach, B., Groß, T., Bernhofs, V., Engelmann, D., Benner, J., Gündert, N., Blatow, M., Wengenroth, M., Seitz, A., Brunner, M., Seither, S., Parncutt, R., Schneider, P. & Seither-Preisler, A. (2016). Neural biomarkers for dyslexia, ADHD and ADD in the auditory cortex of children. *Frontiers in Neuroscience*, 10, 324. <https://doi.org/10.3389/fnins.2016.00324>
- Seither-Preisler, A., Parncutt, R. & Schneider, P. (2014). Size and synchronization of auditory cortex promotes musical, literacy, and attentional skills in children. *The Journal of Neuroscience*, 33(34), 10937–10949. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5315-13.2014>

# Fra impuls til konseptuell idé i egenskapt barneteater – En hermeneutisk prosess i samspill mellom barn og kunstnere

*Lene Helland Rønningen*

Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet

**Abstract:** This article is about the initial phases in devised theatre for children, and examines how children can be included in the creative process. In a musical theatre project for kindergarten children, a group of students developed a performance in close dialogue with reference groups of children. Gadamer's concept of fusion of horizons is essential. The meeting of horizons – between students' and children's ideas and the source material – is crucial for the development of a conceptual idea for target groups. This is possible through a continuous dialogue between the students' ideas and the children's input, so that meaning is progressively created in hermeneutic circles between them.

**Keywords:** Devised theatre, theatre for young audiences, creative process, musical theatre, reference group, fusion of horizons, conceptual idea, conceptualization, hermeneutics, performative research

I dette kapitlet undersøker jeg hvordan barn kan inkluderes i den skapende prosessen i de første fasene av egenskapt teaterarbeid. Det empiriske grunnlaget er hentet fra prosjektet «Musikkteater i barnehagen» sitt første år, som ble kalt pilot 1 (2020).<sup>1</sup> Prosjektet som sådan er et samarbeid

---

1 Prosjektet ble også gjennomført i 2021 (pilot 2) og pilot 3 er planlagt gjennomført for våsemesteret 2022.

Sitering av dette kapitlet: Rønningen, L. H. (2021). Fra impuls til konseptuell idé i egenskapt barneteater – En hermeneutisk prosess i samspill mellom barn og kunstnere. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed: Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 11, s. 283–308). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch11>  
Lisens: CC-BY 4.0

mellom Unge Viken Teater (UVT), Instituttet Musikkteaterhøyskolen ved Høyskolen Kristiania (MTHS, i kapitlet videre kalt Musikkteaterhøgskolen)<sup>2</sup> og Dronning Mauds Minne Høgskolen (DMMH).<sup>3</sup> I dette prosjektet skulle en gruppe på fire studenter utvikle musikkteater for barn innenfor en *devised*/egenskapt referansegruppemetodikk, det vil si en metodikk som aktivt benytter referansegrupper av barn som en del av skapelsesprosessen. De fire studentene som deltok i prosjektets første pilot gikk andreåret på Musikkteaterhøgskolen, der de tok en bachelor i musikkteater. Dette er en profesjonsutdanning der studentene ved fullført studium er profesjonelle musikkteateraktører. Studentene gjennomførte prosjektet som en av flere mulige varianter innenfor emnet AKT 2 (aktuelt emne) der målet er å samarbeide med det profesjonelle kunstfeltet, slik at studentene kan få erfaring med ulike typer prosesser, både som utøvere og som skapende, innenfor musikkteater som felt (Instituttet Musikkteaterhøyskolen, 2020). Prosjektet «Musikkteater i barnehagen» var en av emnets mange varianter, og hensikten her var blant annet å gi studentene erfaring med hvordan man utvikler musikkteaterprodukter for barn. Dette innebar at de skulle utforske både teatrale, musikalske og danseriske uttrykk (Instituttet Musikkteaterhøyskolen, 2020). Fokuset i dette kapitlet vil likevel være på studentenes prosess med å skape en forestilling på egenhånd, i nær dialog med en barnegruppe. Studentene fikk en impuls med både fakta og en fabel om øyenstikkeren, og skulle la dette være grunnlaget for å utvikle en barneforestilling.

Min forskning i dette prosjektet kan plasseres innenfor et kunstbasert forskningsparadigme, der den skapende og meningsgenererende prosessen i teaterproduksjon står sentralt (Rasmussen & Gjærum, 2012, s. 12).

---

2 I 2020 var musikkteaterutdanningen ved Høyskolen Kristiania (HK) lagt til Instituttet Musikkteaterhøyskolen. Siden den gang er musikkteaterutdanningen ved HK plassert inn under Institutt for scenekunst.

3 DMMH er en høyskole som utdanner barnehagelærere. I dette prosjektet var DMMH trukket inn som faglig ekspertise på feltet barn og teater, og artikkelforfatteren var en del av undervisningskrefte og veiledningstemaet i prosjektet. De andre undervisningskrefte var tilknyttet MTHS og UVT. DMMH sin interesse i prosjektet har vært å utvikle mer inngående kunnskap om musikkteater for barn, kompetanse som også kan brukes i undervisning på egen høyskole. Det har også vært sentralt at prosjektet på sikt kan inkludere masterstudenter fra DMMH sitt masterprogram i barnekultur og kunstpedagogikk.

Innenfor et slikt paradigme er praksis avgjørende for forskningsprosessen, og forskningen kan til og med ledes gjennom praksis (Haseman, 2006, s. 6). For min forskning i prosjektet «Musikkteater i barnehagen» innebærer det at teaterproduksjonsprosessen er den sentrale empirien, og at begreper og modeller fra den hermeneutiske tradisjon vil benyttes for å analysere arbeid med barneteaterproduksjon.

Innenfor forskningsfeltet teater for barn, har man i nyere tid har vært spesielt interessert i samspillet mellom barn og voksne kunstnere (Böhnisch, 2010; Hingorami, 2016; Hovik, 2014; Leahey, 2016; Wynne-Wilson, 2012). Den eksisterende forskningen i dette feltet har i stor grad vært sentrert rundt samspillet, og interaktiviteten, mellom barn og voksne kunstnere i selve produktet, altså i den ferdige forestillingen. For eksempel har Siemke Böhnisch og Lise Hovik undersøkt hvordan barnepublikum blir synlige bidragsytere til forestillingen som hendelse (Böhnisch, 2010, s. 86f; Hovik, 2014). Det synes imidlertid å ha vært lite forskning på samspillet mellom barn og voksne kunstnere i *prosessen* med å lage en forestilling. «Musikkteater i barnehagen» kan plasseres innenfor en tradisjon i feltet teater for barn, som kan refereres til som *devised/egenskapt* teater. En slik form for teater innebærer ofte en kunstnerisk prosess der kunstnerne arbeider med referansegrupper i målgruppen for å hente inn innspill, og for å muliggjøre en dialog mellom målgruppe og kunstnere. I nordisk sammenheng, der interessen for dette feltet synes å være størst, har blant annet Cecilie Haagensen (2014, 2018a, 2018b) undersøkt referansegruppens innspill og dialogen med kunstnerne i den kunstneriske prosessen innenfor ungdomsteateret. Selv om mange egenskapte teaterprosesser innenfor barneteater også ønsker å være i dialog med barn, kan det derimot synes å være gjort lite forskning på hvordan barnegrupper, og spesielt barnehagebarn, kan være medvirkende i en kunstnerisk prosess. Forskningens relevans vil således være knyttet til kunnskap om barnegruppers betydning i en teaterprosess. Kapitlet vil kunne bidra til en fordypet forståelse av hvordan en dialogisk prosess mellom barn og kunstnere kan se ut, og til hvordan barns innspill kan sette spor i et endelig produkt. Den vil også kunne bidra til forståelsen av samspillet mellom kunstnere og barn som en hermeneutisk prosess, der sammensmeltningen av de ulike aktørenes (kunstnerne og barnas) horisonter kan ha betydning for å utvikle den sentrale konseptuelle idéen for

forestillingen. Forskningen vil også kunne ha praktisk relevans fordi den vil kunne si noe om hvordan vi kan legge opp teaterprosessene for best mulig å utvikle en forestilling som kan nå sin målgruppe.

I dette kapitlet vil jeg derfor se nærmere på hvordan kunstnerisk utforsking av en impuls i møte med barnegruppers innspill i prosessen, gradvis kan skape en konseptuell idé for en forestilling. Jeg spør: Hvordan kan de kunstneriske aktørens idéer utvikles og omskapes, i en hermeneutisk prosess der samspill og dialog med barn er avgjørende? Og: Hvordan kan en hermeneutisk dialogisk teaterprosess utvikle en helhetlig konseptuell idé gjennom møte mellom aktørens ulike forståelseshorisonter?

Disse forskningsspørsmålene vil besvares gjennom kapitlets kommende fire deler. I den teoretiske delen vil jeg se på hvordan teaterproduksjonsprosessen, som et møte mellom kunstnere og målgruppe, kan forstås. Jeg vil først presentere hva som kjennetegner egenskapt teater for en målgruppe, med fokus på referansegruppemetodikk. Her vil jeg i stor grad knytte an til Cecilie Haagensens forskning i forståelsen av egenskapt teater for bestemte målgrupper (Haagensen, 2014, 2018a, 2018b). Derfra vil jeg se nærmere på hvorledes teaterproduksjonsprosessen kan forstås som et møtepunkt mellom de kunstneriske aktørene og målgruppa ved å gå nærmere inn på sentrale hermeneutiske forståelser hos blant andre den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer. Jeg vil se på hvordan begreper som hermeneutisk sirkel og forståelseshorisonter kan være hensiktsmessig i forståelsen av prosessen mellom barna og aktørene. Ut ifra dette vil jeg utlede modeller for hvordan den egenskapte prosessen mellom barn og de kunstneriske aktører fungerer, og jeg vil vise hvordan en slik teaterprosess kan ses som en hermeneutisk prosess. I den neste delen av kapitlet vil jeg gi en kort metodisk refleksjon, før jeg i den tredje delen, analysen, vil bruke de utledete modellene for hvordan man kan forstå teaterprosessen som en hermeneutisk prosess aktivt som analyseverktøy. I den første delen av analysen vil jeg se nærmere på hvordan de kunstneriske aktørene utvikler og omskaper sine idéer gjennom en analyse av hvilke hermeneutiske sirkler som foregår mellom kunstnerne og barna. I denne delen vil jeg også beskrive en del av utviklingen, og analysere underveis. I den neste delen av analysen tar jeg dette et steg videre, og ser på hvordan ulike forståelseshorisonter smelter sammen i prosessen, og hvordan dette

er avgjørende for å skape en konseptuell idé for forestillingen. Avslutningsvis vil jeg løfte frem sentrale funn.

## **Teoretiske perspektiver på teaterprosessen som et møte mellom de kunstneriske aktører og barn**

### **Egenskapt teater og referansegruppemetodikk**

Det engelske ordet *devise* betyr å finne opp, skape eller å tenke ut. Begrepet har blitt tatt i bruk for å skille mellom manusbaserte oppsetninger (*scripted theatre*) og teateroppsetninger uten et ferdig skrevet manus (*devised theatre*) (Heddon & Milling, 2006, s. 3ff; Oddey, 1994, s. 1). Begrepet *devised theatre* viser derfor til en metodikk som kjennetegnes av å skape teater uten et manus, men ved heller å improvisere seg frem til en helhet i løpet av prosessen. Det synes ikke å eksistere et godt ord for dette på norsk, men Cecilie Haagensen introduserer begrepet «egenskapt teater», som jeg også vil bruke i dette kapitlet (2018a, s. 181).

Innenfor egenskapt produksjoner for barn og unge er det vanlig å arbeide tett med målgruppa, gjennom samarbeid med en eller flere referansegrupper av barn. Slik kan man sikre at barnas innspill blir en del av prosessen. Det kan ofte være hensiktsmessig å starte arbeidet med en impuls, det vil si en kreativ stimulus som setter i gang arbeidet. (Rønningen, 2020, s. 7; Wiseth, 2015, s. 181). Det sceniske materialet man utvikler starter med impulsen, men kan utvikle seg til noe helt annet enn det først så ut som. Materialet inkluderer således både den opprinnelige impulsen, samt det sceniske materialet som til enhver tid er produsert. Noe av det som er spennende i en slik prosess er nettopp at man er lyttende til barna underveis, og at innspill fra barna blir en aktiv del av undersøkelsesprosessen. Det å forstå og sette seg inn i målgruppens liv og interesser er en forutsetning for god kommunikasjon med dem (Rønningen, 2020, s. 8; Haagensen, 2018b, s. 204).

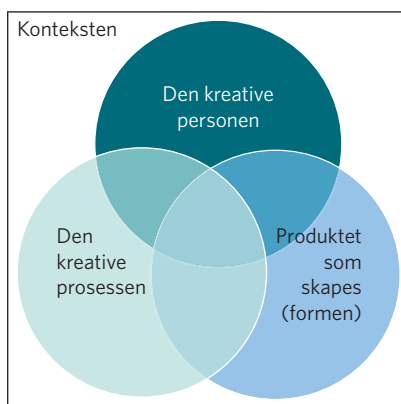
Det er ulike måter å legge opp arbeidet med referansegrupper av barn på, både med hensyn til antall referansegrupper og møter, men også valg av arbeidsform. I en tradisjonell tilnærming vil man søke å bekrefte eller avkrefte ens egne idéer, og dette gjør man enklest gjennom å vise scener fra forestillingen for å se hvordan de fungerer for målgruppa. En annen, mer åpen tilnærming, vil heller søke å gjøre en dyptgående utforsking



sammen med målgruppa, slik at barna er med på å utforske tema, form og narrativ. I dette prosjektet hadde studentgruppen en slik deltagerorientert tilnærming, der de møtte målgruppa gjennom både dramapedagogiske metoder, lek, tegninger og visninger av scenisk materiale.

## Et hermeneutisk blikk på teaterprosessen

Cecilie Haagensen utvikler i sin doktorgradsavhandling en analytisk modell for egenskapt teater med ungdommer som målgruppe. Hun viser hvordan Uusikylä og Piirto ser kreativitet som fire ulike aspekter: (1) den kreative personen, (2) den kreative prosessen, (3) produktet som skapes og (4) konteksten skapelsen skjer i (Haagensen, 2014, s. 29). På bakgrunn av dette utvikler hun sin modell der opplevelses/erfaringsdimensjonen (*experience*) er knyttet til personen, prosessen referer til den kreative prosessen, form er knyttet til produktet som skapes. Disse tre plasserer hun som overlappende sirkler i en modell, mens konteksten påvirker alle disse. Hensikten med modellen er, i hennes undersøkelse, er å bruke denne til å se på hvordan levd erfaring blir brukt og utvikles gjennom arbeidet med estetisk form, samt hvordan prosessen virker på ungdommene og deres livsverden (2014, s. 30).



**Figur 1.** Min gjengivelse, med noe utdypende tekst, av Haagensens modell (Haagensen, 2014, s.30)

Jeg har selv et særlig fokus på deltagerne i prosessen (de ulike kreative personene) og på hvordan disse interagerer *med hverandre*, og med formen. Det er altså de to dimensjonene personen (opplevelse/erfaring) og

formen jeg vil se nærmere på fra Haagensens modell. Det kontekstuelle aspektet vil også være sentralt i min forståelse.

Innenfor forskning på barne- og ungdomsteater har flere undersøkt hvordan barn som publikum og de kunstneriske aktørene gjensidig påvirker hverandre, gjennom en feedbacksløyfe som styrer forestillingen (Böhnisch, 2010; Hovik, 2014). Det er derimot ikke gjort mange analyser som sier noe om barn som bidragsyttere som påvirker *prosessen* med å skape en barneforestilling. Jeg undersøker her om det også skjer en lignende frem-og-tilbake-bevegelse mellom målgruppen og kunstnere i den egenskapte prosessen der referansegrupper inngår. Impulser sendes ut, mottas og sendes tilbake fra begge sider. Jeg er interessert i hvordan denne prosessen kan forstås, og hvordan et *hermeneutisk blikk* kan være med å utvikle relevante analysemodeller for en slik prosess.

Professor emeritus i filosofi og kulturvitenskap, Nils Gilje, har nylig gitt ut et sentralt verk om hermeneutikk. Her han går gjennom hermeneutikkens historie og ser på hermeneutikk som metode, men også som filosofisk og vitenskapsteoretisk posisjon. I det følgende vil jeg i stor grad ta utgangspunkt i Giljes autoritative fortolkning, men jeg vil og trekke inn primærkilden Gadamer der jeg ser det som nødvendig for å få frem min forståelse.

Hvordan skjer egentlig forståelse i en prosess? Og hvordan oppstår en tolkning av et materiale? Gilje viser hvordan spørsmål som dette er sentrale for hermeneutikkens store filosofer, som Hans-Georg Gadamer. Gilje plasserer Gadamer innenfor det vi kaller den filosofiske hermeneutikken. Hans primære målsetting var altså ikke å utvikle en metode. For Gadamer var hermeneutikkens oppgave å klargjøre hva det vil si å være forstående menneske i verden i dag (Gilje, 2019, s. 151). Likevel har hans filosofiske bidrag hatt relevans for metodespørsmål.

Gadamer så på hvordan vi kunne tolke tekster, og på forholdet mellom teksten og den som tolket den. Han var opptatt av at man ikke kunne tolke en tekst, en historisk kilde, kun på bakgrunn av kilden selv. Han mente at all tolkning må reflektere inn tolkerens egne forutsetninger (Gilje, 2019, s. 154). Det finnes ikke et nøytralt eller objektivt ståsted i tolkningsarbeidet.

Gilje viser at Gadamer først og fremst er opptatt av hva som skjer når vi forstår noe. I sitt hovedverk *Sannhet og metode* forklarer Gadamer at det hele alltid begynner med en *forforståelse*. Vi har alle med oss en

oppåhellig forståelse inn i tolkningsarbeidet (2019, s. 155). Gilje viser at forforståelse for Gadamer har mange komponenter, som for eksempel språk og begrep, paradigme og bakgrunnsteorier. Det er altså snakk om grunnleggende trosoppfatninger, oppfatninger som vi tar for gitt og ikke finner grunn til å tvile på (Gilje, 2019, s. 162f). En slik forforståelse trenger dog ikke være uttalt eller språklig formulert, den kan være uartikulert. Også *taus kunnskap* kan inngå i dette (Gilje, 2019, s. 163). I vår sammenheng, der vi først og fremst er opptatt av hva som skjer i en teaterprosess, kan vi si at både barna og de kunstneriske aktørene har sine egne forforståelser som de bringer med seg inn når de skal tolke et materiale. Dette materialet kan være tekst, men også scenisk tekst eller lek. Barna kan i enda mindre grad enn voksne formulere sine forforståelser språklig. Kunstnernes tause kunnskap medbringes også inn i prosessen som en del av deres forforståelse. Synet på forforståelse som en vesentlig betingelse for aktørens tolkningsarbeid inkluderer således alltid konteksten, og ikke minst vår egen oppfatning av denne. Selv om kunstnerne og barna som jobber sammen i produksjonen lever på samme tid, og på mange måter befinner seg i samme kontekst, vil disse aktørene ha ulike forståelser av den konteksten de lever i, og ikke minst vil virkelighetsoppfatningene være ulike. Dette betyr for eksempel at voksne kunstnere ikke vil ha erfaring med hva det vil si å være barn i dag, det er det bare dagens barn som kan vite noe om. En forståelse for prosessen mellom barn og kunstnere må derfor ta innover seg at disse har ulike forståelser, for eksempel ulike oppfatninger av konteksten og ulikt syn på virkeligheten.

Gadamer inkluderer i tillegg *fordommer* som en del av forforståelsen til den tolkende. Begrepet skal ikke nødvendigvis tolkes som noe negativt. En fordom innebærer at en dom blir felt før den er testet mot saklige relevante momenter (Gadamer, 2012, s. 306ff).

Vi er ofte ikke klar over våre egne fordommer fordi de etableres tidlig i livet, og vi forstår dem også sjeldent som fordommer som allerede er felt, ifølge Gadamer. Det er viktig at vi er oppmerksomme på våre egne fordommer som kan styre vår tolkning av noe, det er først når fordommene blir utfordret at vi kan få et reflektert forhold til dem (Gilje, 2019, s. 160).

Så hvordan oppstår da forståelse for Gadamer? Den hermeneutiske sirkelen er avgjørende for hvordan vi forstår tekst. Dette innebærer at vi

aldri kan forstå en tekst sin helhet uten å forstå dens deler, og motsatt. For Gadamer er det dog ikke mulig å komme inn i en slik sirkel uten at vi inkluderer forforståelsen (Gilje, 2019, s. 156).

Den norske litteraturviteren Atle Kittang viser at Gadamers bidrag medfører en reformulering av den hermeneutiske sirkelen på grunn av dette bidraget (Kittang, 1979, s. 48f). Fokuset på forforståelsen og det som kalles tolkerens og tekstens forståelseshorisonter innebærer en forskyvning bort fra en psykologisk historisk forståelse til en mer saksretta forståelse (1979, s. 48). «Horisonten er en synskrets som omfatter og omslutter alt det som er synlig fra et bestemt punkt» (Gadamer, 2012, s. 341). Dette betyr at det ikke holder å prøve å forstå hva forfatteren kan ha ment ved kun å forstå tida han levde i, og ved å «gjette seg frem til» hva som kan ha drevet han da han skrev. Tolkeren har alltid med seg sin egen forståelseshorizont i tolkningen av en tekst, på samme måte som teksten har sin egen historisitet, sin egen horisont. Vi må også forstå tolkerens egen historiske og kontekstuelle plassering, og definere denne sin særegne forståelseshorizont (Kittang, 1979, s. 49). En tekst kan derfor bare få mening for tolkeren som «anvendt tekst», det vil si en konkret nåtidig situasjon. Anvendelsen må også integreres som en del av en enhetlig prosess (Gadamer, 2012, s. 347). I en tolkning skjer det en sammensmelting mellom teksten med sin historiske horisont og tolkeren med sin forståelseshorizont. Dette blir til en prosess der tekst og tolker tester sine fordommer opp imot hverandre, og der mening eller sannhet blir etablert som en syntese av forståelseshorisonter, en *horisontsammensmelting*. Slik kastets nytt lys over forholdet, og i denne dialektikken fremstår hver enkelt forståelseshandling som særegen (Kittang, 1979, s. 50). «Det er tilstrekkelig å si at man forstår annerledes når man overhodet forstår» som Gadamer uttrykker det (Gadamer, 2012, s. 335).

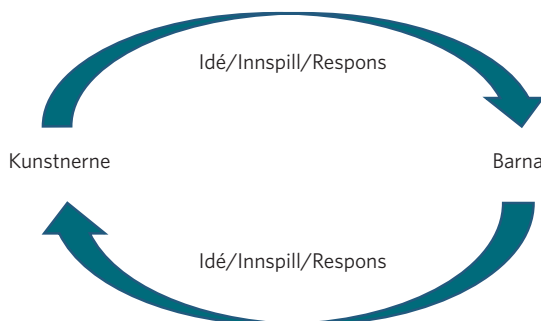
Hva slags betydning har så Gadamers syn på teksttolkning for forståelsen av den kunstneriske prosessen med å lage barneteater, en prosess der både kunstnere og barn inngår?

Som beskrevet var Gadamer først og fremst opptatt av å se på betingelsene for forståelse, og mange av hans poenger kan slik ha betydning for forståelse og analyse av hva som skjer i den kreative prosessen. Den hermeneutiske sirkel er et mer allment hermeneutisk prinsipp som handler om at man må se helhet og del i sammenheng, samt at fortolkning foregår i

en frem-og-tilbake-prosess mellom tekst og fortolker. I vår sammenheng er det relevant å tenke at det skjer en frem-og-tilbake-bevegelse mellom aktørene og materialet (som tilsvarende teksten) i den kunstneriske prosessen. I denne prosessen gjelder dette både mellom kunstnerne og materialet, men også mellom barna og det sceniske materialet. Gadamer ser imidlertid kun på forholdet mellom fortolker og tekst, og inkluderer således ikke flere aktører, og prosessen mellom dem, i sin forståelse. Gilje viser hvordan man innenfor forskning i antropologien lenge var preget av det han kaller en *enkel hermeneutikk* (Gilje, 2019, s. 206f). Dette betyr at den hermeneutiske forskningsprosessen gikk fra informanter til forskersamfunn, men at den ikke gikk den andre vegen, altså tilbake til informantene. Gilje viser hvordan en *dobbel hermeneutikk* innebærer at tolkning og kunnskapsutvikling beveger seg i en hermeneutisk sirkel fra informanter til forskere, og tilbake til, informantene. Han mener at den britiske sosiologen Anthony Giddens har utviklet forståelsen av en hermeneutisk sirkel mellom sosiale aktører og forskere. Giddens er opptatt av at forskerens tolkninger, alltid er videreutviklinger av de sosiale aktørenes tolkninger (Giddens, 1987, s. 65–69). Han viser at en dobbel hermeneutikk betyr at tolkningsprosessen går begge veier; at dette er prosesser som har ikke har noen ende. Dette fører til kunnskapsvekst for begge parter fordi man blir klar over egne handlinger eller forståelser når man setter ord på dem. På denne måten kan kunnskap utviklet i forskning vende tilbake til deltagerne og bli en integrert del av samfunnslivet på nye måter (Gilje, 2019, s. 223).

Den doble hermeneutikken er relevant for kunstnerisk forskning på flere måter. For det første er prosessen i sin helhet nettopp konstruert med sikte på en frem-og-tilbake-bevegelse mellom de (ut)forskende kunstnerne og deres informanter, barna. Det er den stadige dialogen mellom de to aktørene (barna og kunstnerne) som driver den kunstneriske prosessen fremover, og som sikrer kunnskapsutviklingen i prosessen. Sagt på en annen måte; det er fordi vi lytter til barnas innspill, og lærer underveis, at vi lar oss påvirke og sender nye innspill ut til barna, som igjen de kan reagere på. Slik skapes stadig nytt scenisk materiale i prosessen, og slik kommer vi nærmere å finne en tolkning eller en konseptuell idé for forestillingen. For det andre er dette en prosess som tar sikte på «å bringe kunnskapen tilbake til informantene»; gjennom prosessen med å lære

barna å kjenne, og å forstå deres verden, vil forestillingen bli et uttrykk for deres tanker og handlinger. Dette synes sentralt for egenskapete produksjoner med målgruppe; det handler om å gi en stemme til målgruppen, gjennom å formidle deres perspektiv og blick på verden, i scenisk form.



**Figur 2.** Kunstnerne og barnas arbeid med materialet er en frem-og-tilbake-bevegelse der kunstnerne idéer går i dialog med barnas responser og idéer. Barnas innspill genererer nytt materiale for kunstnerne som de igjen kan la seg inspirere av

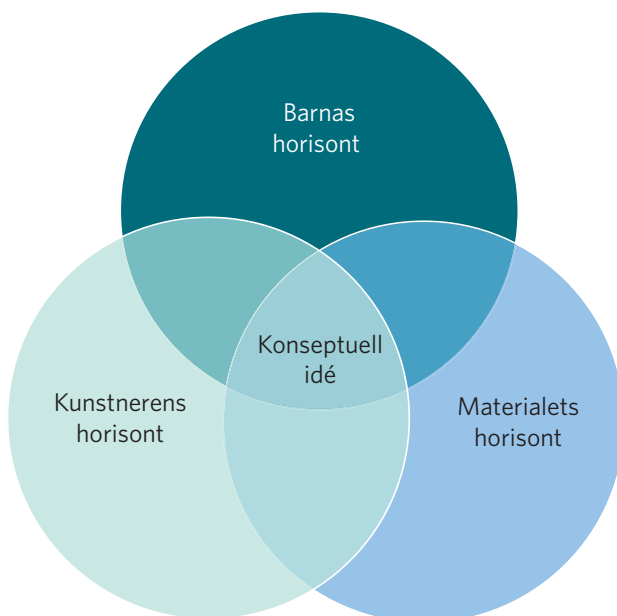
Gadamerens forståelse og bruk av begrepene *forståelseshorison* og *horison*-*sammensmelting* vil også kunne være relevante i analyse av egenskapete teaterproduksjonsprosesser i samspill med målgrupper.

Materialet, i dette tilfellet impulsen vi tar utgangspunkt i og det sceniske materialet som stadig produseres, har sin egen forståelseshorison. Det har også de kreative personene. Materialet har sin egen historisitet og kontekst, mens kunstnerne og barna har hver sine forståelseshorisonter med seg inn i prosessen. Og det er når disse tre horisontene møtes og smelter sammen, at en tolkning eller her, en konseptuell idé, kan oppstå.

Likevel vil det være viktig å moderere den gadameriske forståelse av møtende horisonter noe for vår bruk. Gadamer har blitt kritisert for tolkningsteoretisk relativisme i den forstand at det kan være nærliggende å se alle tolkninger som likeverdige, ettersom alle tolkninger må være annerledes enn andre (Kittang, 1979, s. 50; Kjørup, 1999, s. 285 f). Forståelse kan lett fremstå som et uregulert spill av horisonter i stadig sammensmelting, mener Kittang. Han mener at Gadamer misforstås, fordi Gadamer selv fremhever at tolkningen må ses i nær sammenheng med «saken selv». Han påpeker også at det for Gadamer ikke er slik at alle fordommer, autoriteter og tradisjoner er like viktige. Det finnes nemlig en riktig måte å

gripe saken an på, og det finnes fordommer som er legitime, mens andre er det ikke. Kittang viser at Gadamer også mener man må ha en innforståelse med saksforholdet i teksten, selv om dette alltid betyr å være i dialog med ens egne fordommer (Kittang, 1979, s. 50).

Relativismekritikken kan slik bli vår åpning i bruk av Gadamer i en prosess der tolkninger «vokser frem». Med et konstruksjonistisk ståsted ser jeg at teaterprosessen konstruerer mange ulike perspektiver og meninger. Det er ikke teaterprosessens mål å finne frem til en riktig tolkning, som vi skal basere hele produksjonen på. I den egenskapte teaterproduksjonsprosessen er det nettopp et poeng at det skjer et spill av mulige horisonter i stadig sammensmelting. For det er i en slik komplisert prosess at det kan oppstå mange mulige tolkninger, som blir til konseptuelle idéer som kan brukes for det videre arbeidet med forestillingen. Modellen jeg har utviklet, og som blir et sentralt analyseverktøy, viser hva som skjer når horisontene i teaterprosessen smelter sammen. Den viser at det i rommet mellom materialets, barnas og kunstnerens horisont kan vokse frem en konseptuell idé for forestillingen.



**Figur 3.** I den kunstneriske prosessen med forestillingen vil en konseptuell idé kunne oppstå når de tre horisontene (barna, kunstnerne og materialet) smelter sammen

## Metodiske betraktninger knyttet til samarbeidsprosjektet «Musikkteater i barnehagen», 2020

Dette kunstbaserte forskningsprosjektet har selve den meningsgenererte og skapende teaterprosessen som sitt fremste materiale, og i stor grad ledes selve forskningen gjennom praksis (Haseman, 2006; Rasmussen & Gjørnum, 2012). Min rolle som kunstnerisk forsker i prosessen har hatt betydning for teaterprosessens fremdrift, og derfor også for den kunnskap det har vært mulig å hente ut på ulike tidspunkt. Jeg var imidlertid ikke eneansvarlig for fremdriften i prosessen for studentene. Det har vært tre veiledere i prosjektet, og jeg har vært en av disse. Sammen med de andre veilederne har jeg lagt an til viktige stopp-punkter i prosessen, der studentene, sammen med oss, skulle reflektere over utviklingen av sitt konsept, og se dette i relasjon til målgruppa. Det har vært lagt inn refleksjonspunkter både i etterkant av hvert av de tre referansebesøkene, men også ved konseptveiledning, samt etter produksjonens slutt. I tillegg til min nærhet til prosessen, som altså har vært med på å sikre refleksjon i og over teaterprosessen underveis, har jeg vært svært bevisst mine egne forforståelser, og en utfordring her har vært å unngå å la dette påvirke mine observasjoner i for stor grad.

Både studentgruppen og barnegruppen har vært godt informert om at prosjektet har vært et kunstnerisk forskningsprosjekt, og studentgruppen har således vært klar over at også deres refleksjonsnotater kunne brukes som en del av forskningen i prosjektet. Avtaler om bruk av bilder er gjort særskilt i etterkant. Det er ikke brukt video- eller lydopptak av barn eller studenter.

Det ble gjennomført tre referansegruppebesøk, der de fire studentene møtte en barnegruppe på 10–12 barn fra en lokal barnehage. Under disse besøkene testet studentene ut sitt materiale sammen med barnegruppa gjennom både visninger av skisser til scener, dramapedagogiske metoder og samtaler med barna. I mitt forskningsprosjekt har jeg sett nærmere på det første og siste referansegruppebesøket, da det var disse to jeg var med på. En sentral metode har vært observasjon, loggført av meg gjennom hele prosessen som forskerlogg. For at observasjonene ikke skulle



bli for farget av egne forforståelser i for stor grad, har jeg testet mine for-  
tolkninger underveis i prosessen gjennom samtaler med de andre veile-  
derne. Jeg har også hatt tilgang på deres notater og oppsummeringer fra  
møter. I tillegg til dette har materialet bestått av studentenes individuelle  
refleksjonsnotater, som ble levert etter endt produksjon. Disse skulle leve-  
res som en del av emnet, og hver student reflekterte over prosessen med  
utgangspunkt i egen valgt problemstilling. Som materiale har jeg derfor  
også fire slike refleksjonsnotat, der hvert notat er på om lag fire sider.  
Dette har vært et viktig materiale, fordi det har gjort det mulig for meg å  
se egne observasjoner opp imot studentenes observasjoner og refleksjo-  
ner. Jeg har således brukt dette aktivt både som støtte for egne synspunkt  
der mine observasjoner har fått forsterket støtte, men også til å justere og  
moderere egne observasjoner, der det har vært riktig.

I analysen av materialet har jeg sett etter hermeneutiske sirkler som  
har oppstått mellom barna, kunstnerne og materialet, og jeg har forsøkt  
å se hvilket nivå dialogen har skjedd på, for eksempel om barnas innspill  
har vært knyttet til utvikling av narrativ, tema eller form. Disse kate-  
goriene viste seg å ikke være så avgjørende som jeg først hadde tenkt,  
da det gikk litt på siden av mitt forskningsspørsmål. Jeg valgte å heller  
konsentrere meg om å undersøke om noen av mine antagelser fikk støtte  
enten hos de andre veilederne, eller hos studentene. Det har likevel vært  
forskerloggen som har vært viktigst for å oppdage både de hermeneutiske  
sirklene mellom barna og studentene, og ikke minst for å se hvordan den  
konseptuelle idéen ble utviklet. Dette var et tydelig øyeblikk som gjorde  
at jeg måtte gå tilbake til teorien, nettopp for å finne en utvidet forstå-  
else som kunne forklare hvordan idéen oppsto i mellomrommet mellom  
studentene, materialet og barna. Gjennom teorien om horisontsammen-  
smelting ble det mulig å sette ord på prosessen jeg hadde vært vitne til,  
og å utlede en ny modell for hvordan horisontsammensmelting nettopp  
utvikler den konseptuelle idéen i en slik hermeneutisk prosess. Dette er  
typisk for en prosess innenfor kunstbasert metodologi i drama og teater.  
Forskeren arbeider ikke ut fra en hypotese eller gransker en teori som  
skal etterprøves, men i stedet anerkjennes praksisen, noe som kan legge  
til rette for at ny teori kan vokse frem fra selve praksisen (Nelson, 2013,  
s. 39).

I ettertid ser jeg at det kunne ha vært interessant å ha egne samtaler med barna som deltok, for at jeg som forsker kunne få tak på deres perspektiver underveis i prosessen. Jeg mener likevel at jeg har prøvd å utligne dette ved at jeg i prosessen faktisk la til rette for en bevisst og systematisk observasjon av barna, som involverte også de andre veilederne og studentene til enhver tid. Jeg la opp til at studentene lagde en stor plakat der de dokumenterte prosessen. I løpet av prosessen har studentene sammen med veilederne oppsummert sine observasjoner av barna etter hvert referansegruppebesøk. Vi har skrevet ned barnas innspill på alle nivå (tema, form, narrativ). I tillegg har scenisk materiale og idéer som studentene har produsert kommet opp på plakaten. Underveis i prosessen har vi sammen pekt på sammenhenger mellom studentenes skisser og barnas innspill.

## Analyse av empirisk materiale

### Hermeneutiske sirkler i arbeid med øyestikkeren som impuls

Studentene fikk utdelt en impuls med en med en kort fortelling samt noen fakta om øyestikkeren (Renslebråten, 2016). Vi kan si at impulsen var en *fabelfaktisk fortelling*, en fortelling der man blander fakta og fabler for å nærme seg et tema fra ulike synsvinkler (Rønningen, 2015, s. 90). En slik impuls åpnet for utforskning av de faktiske egenskapene til øyestikkeren, samtidig som studentene kunne la seg inspirere av selve fortellingen, når de skulle utvikle scenisk materiale (Rønningen, 2020, s. 7f).

Hvordan skulle så studentene gripe an impulsen og faktisk skape scenisk materiale? Studentene fikk innføringer fra veilederne i ulike måter å skape scenisk materiale fra en impuls på. En metode som kan starte, og åpne opp prosessen med å skape barneteater, er arbeid med *dramaturgiske innganger* (Gladsø et al., 2015, s. 183f). I en videreføring av dette, i metoden *teatral kiasma*, krysser man grunnelementer og arbeidsmetoder for å gi seg selv en oppgave som man må løse scenisk. Fordelen med en slik metode er at man kan gjøre kombinasjoner man ellers ikke ville ha tenkt på, og at man derfor kan få opp sceniske skisser ved å komme seg raskt opp på gulvet (Rønningen, 2018, s. 32).

Studentene lagde flere raske skisser basert på denne metoden. Da de krysset grunnelementet *figur* med uttrykket *sirkusgjøgleri* skapte de en scene der to utøvere dannet et akrobatisk hjul. Dette ble en tilblivelsscene: to øyestikkere møttes, danset sammen i et hjul (parringsdans), og slik ble den lille øyestikkeren til. Studentene prøvde også ut hva som skjedde når de krysset grunnelementet *rom* med *lydforming*. Skissen ble da til en sekvens der aktørene lagde alle lydene som kunne høres på myra, stedet der øyestikkeren bodde.

På det første referansegruppebesøket kombinerte studentene noen av disse skissene til en liten visning, som ble etterfulgt av en felles drama-pedagogisk lekseanse. Studentene begynte med å lage lydene på myra, og introduserte gjennom dette flere av dyra som bodde der. Dernest fikk vi møte to øyestikkere som bodde der, som møttes gjennom lyd og bevegelse, og der de til slutt endte opp i et «parringshjul». Ut ifra dette hjulet dukket en hanskedukke opp, i form av en sokk, som så sa «og sånn ble jeg, øyestikkeren, til». Med bakgrunn i denne scenen fortsatte leken og utforskingen sammen med barna. Studentene spurte barna hva slags andre dyr som bodde på myra, og her fikk de stor respons, og ikke minst mengder med kunnskap som barna hadde om alle dyra. En student reflekterer slik:

Under det første referansemøtet med barna skjønte vi fort at barn er smartere enn det vi tror, og at vi voksne ofte gjør dem dummere enn de fortjener å være. Dette viste de helt klart ved å komme med masse dyrefakta som vi selv ikke var klar over når vi stilte dem spørsmål om hva slags dyr som lever i en myr. (Student i refleksjonsnotat, 2020)

Gjennom denne enkle øvelsen fikk studentene kunnskap om hva slags dyr som var spesielt interessante for barna (bl.a. bever, hval og skilpadde), og de fikk også innspill til at det å skape ulike dyrelyder var spennende for barna, og at de selv også gjerne ville bidra i dette. Barna ga således innspill til arbeidet med form; både gjennom hvilke karakterer som kunne være interessante, samt til ønsket om fokus på lyd i uttrykket. Dette førte til at studentene senere utforsket blant annet skilpadda som karakter, og at de skapte materiale der barna fikk ta del i å lage lydkulisser som en del av forestillingen.



**Figur 4.** Øyestikkeren møter ulike dyr. (Foto: Lene Helland Rønningen)

I den videre utforskningen spurte studentene barna hvem øyestikkeren skulle møte på myra (for eksempel sommerfugl, bever og løve) og de spilte så ut møtene, gjennom improvisasjon, for barna. Innimellom stoppet de opp og spurte barna «hva skjer nå?». På denne måten utforsket barna og studentene sammen hva som skulle skje. I dette oppsto det idéer til både relevante formgrep, slik som bruk av lyder eller type karakter, men også til tematikk. Det var svært interessant at barna ønsket å se en «krig» mellom øyestikker og bever, og de utforsket gjennom dette det som er farlig, og det å løpe unna, men også hvordan en slik situasjon kunne løses. I denne scenen var det beveren som sprang etter øyestikkeren. Barna fikk foreslå hvordan det kunne løses, og «snakk sammen» og «bli venner» var forslag som ble prøvd ut. Men dette viste seg vanskelig å løse. Det som var interessant var at barna i møte etter møte mellom øyestikkeren og andre farlige dyr (løve, gepard) tok opp det samme; de ville undersøke hva man skulle gjøre i farlige situasjoner. Til og med da øyestikkeren skulle møte et veldig lite dyr, mauren, undersøkte de denne tematikken, men denne gang var det mauren som hadde gjemt seg i maurtua og der

øyenstikkeren sto utenfor og ville inn. Men kan man stole på noen som kanskje er farlige? Og hva skal til for at man gir noen en sjanse? Dette ble noen svært sentrale spørsmål som barna utforsket gjennom dette. Barna mente at så lenge øyenstikkeren sa «helt ærlig» og «jeg lover» så måtte man stole på den når den påsto at den skulle oppføre seg fint. Dette ble til en interessant diskusjon mellom barna; kunne man egentlig stole på noen når de har lovet det? For å være på den sikre siden måtte de også spørre dronningen, som kanskje kunne representere en morsfigur. Dersom hun sa ja, var det greit, da kunne øyenstikkeren få slippe inn i maurtua.

I dette utdraget fra det første referansegruppemøtet ser jeg flere hermeneutiske sirkler mellom barna, studentene og materialet. Vi kan si at studentene, med utgangspunkt i impulsen, lagde scener som forsket i det faktiske ved det å være øyenstikker, ved å lage en scene om stedet den bodde (lydforming), hva som skjedde når den ble unnfanget og senere født. Videre åpnet studentene utforskingen sammen med barna ved å forske i øyenstikkerens «hvem er jeg, og hvem kjenner jeg?». Dette førte til en utforsking der barna ville forske i hva man gjør i møte med det skumle. Svaret er først og fremst at man springer, men hva gjør man så videre? Det utkrySTALLISerte seg en relevant tematikk for barna; hvem kan man stole på? Og



**Figur 5.** Haren lurer skilpadda. (Foto: Unge Viken Teater)

hvordan kan man være sikker på at man kan stole på noen? Dette ble altså et innspill til studentene på tematisk nivå, som igjen førte til at studentene senere utviklet en ny scene. De skapte en scene med en treg skilpadda som gjerne ville leke. Skilpadda lures av en kjekk og rask hare som påstår at hun vil leke med han, men som egentlig bare erter han. Når skilpadda faller i leken, later haren som hun skal hjelpe han opp, men hun lurer han gang på gang. Til og med selv om hun sier «jeg lover» bryter hun hans tillit.

En av studentene sier det slik:

Barna selv tok opp tematikk rundt tillit og det å kunne stole på andre eller ikke. For meg virker det derfor som om de er opptatt av å finne en viss dybde i karakterene og å skape en motstand i forestillingen [...] I forestillingen vi lagde har vi skapt noen karakterer med en viss form for dybde. Vi møter blant annet haren helt i starten som fremstår som veldig søt og ufarlig. Den er likevel litt slem der den hensynsløst leker med skilpadda når den vet at den er mye raskere enn han. Haren lurer skilpadda flere ganger og barna lurer på om man kan stole på haren eller ikke. Dette tilfellet er noe likt øyenstikkeren som vi prøvde å skape i det første referansegruppebesøket. Noen sier det ikke er lov å lure, mens andre fryder seg på skilpaddas bekestning. (Student i refleksjonsnotat, 2020)

Her ser vi at barna gir innspill til den opprinnelige tematikken («hvem er jeg?») gjennom å løfte frem en tematikk knyttet til hvem man kan stole på. Dette fører igjen til en videre utforskning for studentene om hvem hovedkarakteren (som senere har blitt skilpadda) er, og hva han har opplevd. På bakgrunn av dette lager de altså nytt scenisk materiale der vi ser at skilpadda blir lurt av en hare. Tema går således i hermeneutiske sirkler som utvides og får mer dybde for hver runde.

I tillegg bidrar barna også til utviklingen av formgrep. Slik sitatet fra studenten viser får dette studentene til å tenke mer komplekst rundt karakterene og hvem de er, og de utvikler nytt materiale der flere av karakterene også er mer todimensjonale enn det som kanskje er vanlig innenfor en del type barneteater.

## Horisontsammensmelting og konseptuell idé

Jeg har sett at den kunstneriske prosessen var en dobbel hermeneutikk der tematikk ble utviklet gjennom en kontinuerlig prosess av sirkler

mellom barna, studentene og materialet. Men hvordan kan man som kunstneriske aktører, ved hjelp av barnas innspill, skape kunstopplevelser for barn som bygger deres nysgjerrighet, men også speiler deres identitet? Hvordan kan egentlig en konseptuell idé som er relevant for dem, men også for kunstnerne, oppstå?

Begrepet brennpunkt er ifølge Barbro Rønning knyttet til hvordan du kan få idéen din til å flamme opp og begynne å brenne hos flere enn deg selv. Et personlig brennpunkt gjør at de forestillingene vi lager, alltid filtreres gjennom vår egen livsverden og erfaring. Det er først når vi byr på oss selv og vår egen sårbarhet, og der dette vil legge seg som en film over regikonseptet, at forestillingen kan berøre andre (Rønning, 2018, s. 142). Et slikt personlig brennpunkt er en sentral del av de involverte kunstnerne, her studentenes, forståelseshorisont fordi det i stor grad speiler deres virkelighetsoppfatning og syn på verden. Et brennpunkt skapes fordi vi ser og forstår verden på en bestemt måte. Dette er en viktig del av forforståelsen. Hermeneutikken har vist oss at en tolkning kan oppstå når kryssende horisonter møtes og smelter sammen, og slik vil det også være for en kunstnerisk prosess som dette. En konseptuell idé kan først oppstå i møtepunktet mellom kunstnerens brennpunkt (og hele deres forståelseshorisont), og barnas- og materialets forståelseshorisont.

I denne prosessen var det tydelig hvordan studentenes konseptuelle idé for forestillingen vokste frem nettopp i krysningen mellom disse tre horisontene. For eksempel var studentene opptatt av det å være annerledes, og det å «søke ut» for å svare på hvem man kunne være i verden. Dette knyttet de til blant annet kjønnsproblematikk; kan man være den man føler seg som? Andre sentrale spørsmål i dette var hvordan andre oppfatter en, og hvordan man egentlig kan finne seg selv i en tid der mange identiteter (knyttet til kjønn) er mulig. Dette er interessant som et personlig brennpunkt, og svært relevant for personer i deres egen aldersgruppe. Studenttiden innebærer ofte en prosess der man ønsker å finne ut hvem man er og hvem man kan være i verden. Gjennom et slikt personlig brennpunkt ser vi tydelig at det er preget av deres historiske og kontekstuelle betingede forforståelse. Det innebærer et syn på verden som mange unge voksne i Norge anno 2020 vil kjenne seg igjen i. Man anerkjenner virkeligheten som et sted der man kan bli mange ulike, og der selv tidligere mer låste

kategorier som kjønn, også er åpen for utforskning. En ung voksen i Norge anno 1950 ville neppe hatt den samme forståelsen av virkeligheten. De unge voksne av i dag sin virkelighetsforståelse er i stor grad knyttet til identitet; til hvem man kan bli og hvem man kan være.

Men selv om barna i denne prosessen på mange måter lever i samme kontekst som de voksne kunstnerne, betyr ikke det at deres forforståelse innebærer det samme synet på verden. Gjennom analysen har vi sett at relevant tematikk for barna var knyttet til hvem man kan stole på. Vi kan med andre ord si at deres virkelighetsforståelse handler om hvordan verden kan være både trygg og utrygg for dem.

Fra den hermeneutiske gjennomgangen har vi sett at også fordommer er en del av alle aktørenes (veilederne, studentene og barna) forforståelse, og at det er viktig å bli klar over disse, gjerne i møte med stoffet. Dette ble tydelig da studentene presenterte sitt personlige brennpunkt for veilederne, omkring midtveis i prosessen. Studentene begynte med å si at de syntes kjønnsproblematikk var spennende, og at de hadde tenkt på transpersoner som ønsket å bytte kjønn. De hadde stor forståelse for hvorfor mange ønsket det, dersom de følte de var født i feil kropp. De pekte videre på en undersøkelse de hadde lest der en del personer hadde angret seg etter kjønnskifteoperasjoner, og de spekulerte på hva årsaken til dette kunne være. Dette fikk dem til å tenke på at de ville lage en historie om en skilpadde som hadde et ønske om å bli en annen. Den skulle søke ut mot en magisk ugle som kunne gjøre den om til et annet dyr. Til slutt skulle skilpadden innse at den var god nok som den var, og likevel ikke ønske å bli et annet dyr. Dette skulle han oppdage gjennom en reise der han så seg selv gjennom møte med andre. I loggen min skriver jeg blant annet følgende:

Rent tematisk var dette overraskende for meg for jeg så at dette var noe som de (studentene) var opptatt av, men hva hadde dette med barnas hverdag og deres innspill til tema å gjøre? (Forskerlogg, 2020)

Som veiledere etterspurte vi hvor barnas horisont var, og hvordan deler av deres tematikk faktisk ble gjenspeilt i en konseptuell idé. Denne prosessen gjorde at studentene også ble klar over sine egne fordommer. Vi, veilederne, begynte å stille spørsmål som: Hva er det dere egentlig forteller



med en slik historie? Gjennom refleksjon innså studentene at man slett ikke kunne fortelle en historie om noen som følte seg som noe annet (her et annet dyr, men i overført betydning et annet kjønn), men som egentlig «bare» kunne bli kjent med seg selv, så ville de bli fornøyde. Studentene hadde ikke ment å bringe frem et slikt perspektiv, fordi de hadde jo selv-sagt forståelse for at det å være født i feil kropp ikke «går over». Det var først da vi gikk i dybden på deres forslag til fortelling at det ble tydelig at det var det de sa, men ikke mente å si. Med andre ord; det er når vi går i dybden på stoffet og ser det i forhold til en annen horisont (her barnas) at vi kan se og bli klar over våre egne fordommer, selv om disse kan være underliggende og egentlig ikke en sentral del av vårt syn, slik tilfellet var for disse studentene. Dette førte til at de heller måtte gå i en ny dialog med barnas (og materialets) horisont.

Gjennom dette fikk studentene klargjort for seg selv, og oss veiledere, at det de egentlig ville fortelle var knyttet til følelsen av å være annerledes, å strebe mot noe, og å ikke godta seg selv. Dette var et mer allment tema som vokste ut av studentenes opprinnelige brennpunkt. Her kunne man skape en fortelling om en skilpadde som ikke følte seg bra nok, men som legger ut på en reise for å se og oppdage seg selv gjennom møter med andre. Hvordan kunne så dette knyttes til barneperspektivet? Gjennom å prøve å gå inn i barnas horisont kunne vi koble dette til barn ved å stille spørsmål som: Når føler barn på å være annerledes? I hvilke situasjoner? Hva har skjedd som gjør at skilpadda føler på at han er annerledes?

Gjennom å gå inn i barnas horisont var det mulig å arbeide med det anvendte perspektivet, slik vi har sett er avgjørende i den hermeneutiske forståelsen. Den konseptuelle idéen kan få betydning dersom den er satt inn i en konkret og nåtidig situasjon som barna kan kjenne seg igjen i. Studentene tenkte på egen barndom, og påpekte at de alle hadde opplevd å bli utestengt fra leken. I slike situasjoner ble de usikre på om de var gode nok for de andre barna, og de følte på en annerledeshet. Og her koblet de seg virkelig på barnas horisont, og barnas tematiske innspill gjennom prosessen: lureri. Noen i gruppen husket at utestengelse da de var barn ofte kunne starte med at andre barn prøvde å lure dem, og at de da ble usikre på hvem de kunne stole på.

I materialet (og dets horisont) fant studentene en søken etter identitet, for eksempel hadde de på det første referansegruppebesøket utforsket hvem øyenstikkeren var, og hvem han kjente på myra. I tillegg tok historien i den opprinnelige impulsen opp ensomhet som tema, og det å søke trøst gjennom andre. I den historien finner en jente trøst i en dukke som hennes bror har formet som en øyenstikker. For jenta blir den levende, og hun blir glad igjen.

Og i dette skjer altså horisontsammensmeltingen, og en ny konseptuell idé oppstår. Studentenes horisont og brennpunkt knyttet til å være annerledes, å bli noen andre versus være seg selv, møter barnas horisont og tematikk knyttet til å kunne stole på andre, og begge disse møter materialet i dets fokus på identitet og trøst gjennom venner. Ut ifra dette oppstår den konseptuelle idéen, som på samme måte som brennpunktet kan legge seg som et filter over regikonseptet: *Skilpaddas reise for å finne seg selv gjennom møte med andre*. I denne konseptuelle idéen blir barnas fokus på å stole på noen, det som setter fortellingen i gang. Det hele starter med at hovedkarakteren skilpadda blir lurt av haren, som ikke vil leke med han. Dette gjør at han ikke føler seg bra nok fordi han er så «dum og treg». Derfor legger han ut på en reise, der han møter andre dyr. Han ser så sine egne verdifulle egenskaper i møte med dem. For eksempel innser han, i møte med en strandet hval, at han selv faktisk er ett av få dyr som både kan gå til lands og til vanns.

Også formmessig utvikler studentene en idé der reisen blir interaktiv, og der blant annet lydlig utforsking sammen med barna hjelper dem å skape landskapet, og dermed reisen for skilpadden gjennom forestillingen.

## **Avsluttende refleksjoner: Egenskapt barneteater i samspill med barnegrupper – en dobbelt hermeneutisk prosess**

Jeg har i dette kapitlet analysert utviklingen av en barneteaterproduksjon ved å knytte an til sentrale begreper og modeller fra den hermeneutiske tradisjon. Jeg har undersøkt på hvilken måte kunstneriske aktører

kan utvikle en konseptuell idé gjennom nær dialog med barnegrupper i prosessen.

Å utvikle egenskapt barneteater i nært samspill med barnegrupper som en del av prosessen, kan ses som en dobbel hermeneutisk prosess. I møtet mellom barna, kunstnerne og materialet utvikles både tematikk og form gjennom en kontinuerlig prosess der innspill sendes ut, mottas og skapes. Dette åpner for at svært mange ulike tolkninger, eller konseptuelle idéer, kan bli til. I dette kapitlet har jeg sett at det er sentralt at forståelseshorizontene smeltes sammen, slik at en konseptuell idé kan stige frem. I en slik prosess er det helt avgjørende at studentenes egen horisont, og brennpunkt, settes i spill med barnas innspill, og materialet, for at en slik idé kan vokse frem, og bli tydelig nok til å brukes som grunnlag for å utvikle forestillingen.

Jeg har funnet ut at egenskapt teater for en målgruppe nettopp innebærer at kunstnere må prøve å få tak på hvem målgruppen er, slik at man evner å formidle deres blikk på verden. Å skape egenskapt teater for barn handler om å forstå deres verden, og la deres perspektiver gå i dialog med de involverte kunstners idéer. Den doble hermeneutikken innebærer også at kunnskapsutviklingen går begge veier; kunstnerne lærer mye om hva barna er opptatt av. I denne prosessen har jeg sett at barna ga innspill til en tematikk knyttet til å stole på andre, samt til form som dybde i karakterene, blant annet. Den kunstneriske forskningsprosessen har dessuten en helt spesiell mulighet til å bringe kunnskapen tilbake til samfunnslivet, slik at det får betydning også for informantene. I denne prosessen endte utforskningen med å bli en forestilling der barna kunne se sine egne innspill, men også kunnskapsutviklingen som hadde foregått. I forestillingen kunne de se sine egne bidrag knyttet til å stole på noen, og å lure noen. Samtidig fikk de også utvidet egen forståelse fordi denne forestillingen handlet ikke bare om hvem vi kunne stole på. Den så også på sammenhengen mellom å bli lurt gjennom utestengelse, og det å ikke føle seg bra nok. I forlengelsen av dette viste den også hvordan det å søke ut og møte andre, kan bety at man også kan lære mer om seg selv. Slik kan vi si at barnegruppas forståelse av tema også ble utvidet fordi den gikk i dybden på en annen måte enn det barna selv hadde gjort.

## Referanser

- Böhnisch, S. (2010). *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere; et bidrag til en performativ teori og analyse* [Doktorgradsavhandling]. Institut for Æstetiske Fag, Aarhus Universitet.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1960)
- Giddens, A. (1987). *Social theory and modern sociology*. Polity Press.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Det Norske Samlaget.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi, Forestillinger om teater*. Universitetsforlaget.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia*, 118(1), 98–106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Heddon, D. & Milling, J. (2006). *Devising performance: A critical history*. Palgrave MacMillan.
- Hovik, L. (2014). *De Røde Skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste* [Doktorgradsavhandling, Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/229706>
- Haagenen, C. (2018a). Gruppeprosesser og faseinndeling i egenskapt teater. I V. Aune & C. Haagenen (Red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonsetetiske innganger* (s. 179–198). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43>
- Haagenen, C. (2018b). «Speil, speil på veggen der»: Målgruppearbeid i egenskapt teaterproduksjon for ungdom. I V. Aune & C. Haagenen (Red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonsetetiske innganger* (s. 199–221). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43>
- Haagenen, C. (2014). *Lived experience and devised theatre practice: A study of Australian and Norwegian theatre students' devised theatrical practice* [Doktorgradsavhandling, Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/243417>
- Hingorami, D. (2016). Creating theatre work for a diverse teenage audience. I T. Maguire & K. Shuitema (Red.), *Theatre for young audiences* (s. 69–68). ULC IOE Press.
- Instituttet Musikkteaterhøyskolen. (2020). *Emnebeskrivelse, aktuelt emne (AKT2)*. Høyskolen Kristiania.
- Kittang, A. (1979). Hermeneutikkens historie fra Dilthey til Habermas. I A. Kittang & A. Aarseth (Red.), *Hermeneutikk og litteratur* (s. 40–66). Universitetsforlaget.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskaberne*. Roskilde Universitetsforlag.

- Leahey, K. (2016). The youth respondent method: New work development of theatre for young audiences. I M. Romanska (Red.), *The Routledge companion to dramaturgy*. Routledge.
- Nelson, R. (2013). From practitioner to practitioner-researcher. I R. Nelson (Red.), *Practice as research in the arts. Principles, protocols, pedagogies, resistances* (s. 23–48). Palgrave Macmillan.
- Oddey, A. (1994). *Devising theatre. A practical handbook*. Routledge.
- Rasmussen, B. & Gjørsum, R. G. (2012). Vitenskapsteori og kunnskapssyn i anvendt drama/teaterforskning. I B. Rasmussen & R. G. Gjørsum (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 7–23). Fagbokforlaget.
- Renslebråten, L. (2016). *Insekter og krypdyr. Fakta og fortellinger for barn*. Arneberg forlag.
- Rønning, B. (2018). ODA: Opplevelsesbasert dramaturgisk analyse – fra tekst til regikonsept. I A. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon – ti produksjonsetetiske innganger*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43>
- Rønningen, L. H. (2020). Metodikk. I H. Pettersen (Red.), *Musikkteater i barnehagen. En rapport om utviklingsprosjektets første år* (FOU-rapport). Høyskolen Kristiania, Institutt Musikkteaterhøyskolen.
- Rønningen, L. H. (2018). Teatral kiasma – for å skape en bredere tilgang til dramaturgiske åpninger i teaterproduksjon. I V. A. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon – ti produksjonsetetiske innganger* (s. 35–56). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43>
- Rønningen, L. H. (2015). Den fabelfaktiske fortellingen – en interaktiv metodikk for kreativ utforskning og læring. I A. Hammer & G. Strømsøe (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 85–114). Fagbokforlaget.
- Wiseth, H. (2015). Kunstneriske prosesser i arbeid for og med barn. I A. Hammer & G. Strømsøe (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 85–114). Fagbokforlaget.
- Wynne-Wilson, P. (2012). Creating plays for children from children's play. I T. Maguire & K. Shuitema (Red.), *Theatre for young audiences* (s. 47–58). ULC IOE Press.

## KAPITTEL 12

# Det store bildet: En kartlegging av faget sal og scene i Norge i 2019

*Solveig Salthammer Kolaas*

Nord universitet

*Jens Knigge*

Nord universitet

**Abstract:** The (elective) school subject *sal og scene* (stage and scene) was introduced as a multi-aesthetic arts education subject at Norwegian secondary schools in 2012. The main objective of the subject is to create and perform various audiovisual or scenic expressions and productions. The purpose of this article is to provide a picture of what characterizes the subject *sal og scene* in the Norwegian school in 2019. The data for the article is generated through a nationwide questionnaire survey among subject teachers. The study is designed as a quantitative study in an exploratory design, and the analysis is conducted as descriptive statistical analysis. Results show that 70,3 % of schools in Norway offer the subject as an elective subject, 73,8 % of the pupils participating in the subject are girls, and 61,4 % of the teachers are women. Further results show that the most common forms of scene production in the subject are theatre and musical theatre productions, 77,29 % of the teachers have some form of arts education, and music is the most commonly represented artform in the teachers' areas of competence. Results also show that the subject has a position of high status in the school's management, and that 46% of the teachers teach the subject alone, without collaborating with other teachers.

**Keywords:** arts education, elective in secondary school, musical theatre, performing arts, questionnaire survey

På 80- og 90-tallet var valgfag et litt ubestemt fenomen i ungdomsskolen, med fagtilbud som for eksempel skoleradio, mopedopplæring, maskinskriving, foto, sjakk, badminton og tysk. Med L-97 (Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996) ble valgfagene i realiteten erstattet av fremmedspråk 2, og i 2012 ble valgfagene gjeninnført i ungdomsskolen etter i praksis å ha vært borte fra skolen siden 1997.

Valgfag i dag er noe ganske annet enn i perioden før 1997. Hensikten med den nye valgfagsordningen er ifølge Kunnskapsdepartementet at den skal føre til økt motivasjon og læring, bidra til helhet og sammenheng i opplæringen og skape en mer variert skole (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 1). Det er tydeligere ambisjoner om læringsutbytte, og det blir lagt vekt på at elevene skal arbeide praktisk i faget de velger som valgfag. I dag finnes 15 ulike fag skolene kan tilby som valgfag, og hver skole er pliktig til å tilby minst to av dem (Utdanningsdirektoratet, 2018). Alle valgfagene har egne læreplaner, og målinger fra 2018 viser at de største valgfagene på landsbasis er *fysisk aktivitet og helse, sal og scene*<sup>1</sup> og *natur, miljø og friluftsliv*. Målingene viser at 55 % av elevene velger ett av disse tre fagene, at sal og scene er det nest største faget med en prosentvis andel på 12,38 % og at jenter velger sal og scene i større grad enn gutter, med en prosentvis fordeling på 77,6 % jenter og 22,4 % gutter (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Hensikten med denne artikkelen er å gi et bilde av hva som kjennetegner valgfaget sal og scene i Norge i 2019. Med utgangspunkt i en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse blant lærere som underviser i faget undersøker vi alt fra innhold, arbeidsformer, organisering og status til hvilken kompetansebakgrunn lærerne som underviser i faget har. Dette gjør vi gjennom først å posisjonere studien i forhold til tidligere forskning, for videre å presentere spørreskjemaundersøkelse som metode for datainnsamling. Analyseresultatene presenterer vi i fire bolker: (1) skolene, (2) elevene, (3) lærerne og (4) faget sal og scene. Til slutt oppsummerer vi resultatene i en beskrivelse av hva som kjennetegner faget sal og scene og hvilken praktisk og teoretisk relevans denne studien kan ha for faget og for forskning på feltet.

---

1 Fra høsten 2020 har faget fått nytt navn: produksjon for scene <https://www.udir.no/lk20/soso1-02>

Sal og scene er ett av mange valgfag. Det er grenseoverskridende, det representerer alle de estetiske fagområdene i skolen og det kan benevnes som tverrestetisk eller flerkunsthaglig i betydningen at flere kunstfag er representert. Vi har valgt å benevne sal og scene som et samkunstlig fag. Begrepet rommer et utvidet meningsinnhold i form av krav om aktiv samhandling, både mellom de ulike fagene og mellom aktørene som deltar i produksjonene (Kolaas & Angelo, 2021).

## Læreplanen i valgfaget sal og scene

I sal og scene er alle scenekunsthagene og de estetiske fagområdene i skolen samlet i ett tverrestetisk fag. Faget har en relativt åpen læreplan som legger til rette for ulike tilnærminger, og vi erfarer fra for eksempel praksisbesøk og lærersamtaler at faget gjennomføres svært ulikt fra skole til skole. Dette støttes i en evalueringsrapport om valgfagene i Norge fra 2015 (Dæhlen & Eriksen, 2015). Funn i rapporten viser at valgfagene gjennomføres på ulike måter på de forskjellige skolene, og at det først og fremst er lærerne ved hver enkelt skole som utvikler lokale læreplaner for sitt fag. I rapporten hevdes det også at gjennomføringen på ulike skoler i stor grad gjenspeiler lærernes interesser og kompetanse, noe som er mulig fordi de sentrale læreplanene blir vurdert som svært generelle (Dæhlen & Eriksen, 2015).

I læreplanen for faget står det at elevene skal «gjennom praktiske prosesser skape og formidle ulike audiovisuelle eller sceniske uttrykk og produksjoner» og at lærerne skal «legge til rette for mestringsopplevelser og motivere for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 1). Faget omfatter to hovedområder: *skape* og *formidle*. Hovedområdet *skape* omhandler prosessen fra idé til produksjon. En slik produksjon kan være et omfattende og komplekst arbeid, og elevene skal få innblikk i alle sider ved produksjonen – alt fra utøvende scenekunst og redigering til arbeid med lys, lyd, regi, koreografi, scenografi, kostymer, sminke, markedsføring og økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det andre hovedområdet, *formidle*, omfatter selve presentasjonen av produksjonen. Her er kommunikasjon med publikum, valg av spillested, presentasjonsform og kunstneriske virkemidler sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2012).



Størrelse på produksjonene er ikke omtalt i læreplanen, så det er muligheter for å gjøre både store og små produksjoner.

Selv om sal og scene er et relativt nytt fag i norsk sammenheng, har faget sin historie. Faget støtter seg både på musikk, drama, dans og kunst og håndverk. Våre erfaringer antyder at faget kan variere mellom å være et rent dramafag, et rent musikkfag, et «frifag» der elevene underviser hverandre, eller det kan være et scenekunsthøgskolefag med høyt kvalifiserte lærere. Dette gjør det interessant å spørre: Hva kjennetegner faget sal og scene i Norge i dag?

## Tidligere forskning

Søk i Oria, Utdanningsdirektoratets databaser og flere typer handsøk (Krumsvik, 2016), viser at det finnes flere rapporter om valgfagene i Norge i dag generelt, men at det finnes svært begrenset forskning spesifikt på faget sal og scene. Om valgfagene generelt finnes én større evalueringsrapport, gjennomført av NOVA på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Dæhlen & Eriksen, 2015). Rapporten bygger på en kvalitativ kasusstudie av 12 ungdomsskoler fra ulike deler av landet og datamateriale fra en av de såkalte «spørringene» (halvårlige undersøkelser rettet mot skoler og skoleeiere), gjennomført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) i 2014. Evalueringsrapporten konkluderer blant annet med at gutter og jenter gjerne velger ulike fag, at mange valgfag gjennomføres med små økonomiske og materielle ressurser og med stor lærerdrivkraft, og at valgfagene ser ut til å bidra til økt skolemotivasjon (Dæhlen & Eriksen, 2015). Det finnes årlige statistikker som viser tall på antall fag som tilbys ved skolene, antall elever som velger de ulike valgfagene, kjønnsfordeling og karaktersnitt (Utdanningsdirektoratet, 2018). Disse rapportene og statistikkene omhandler valgfagene generelt, og i liten grad de enkelte fagene.

Resultater i vår studie viser at musikkteaterproduksjon er av de vanligste produksjonsformene i faget i 2019 (i tillegg til teaterproduksjon, jf. analysedelen nedenfor). Musikkteater som arbeidsform er samkunstlig i sin egenart, og kan i så måte relateres til hensikten med faget sal og scene. Forskning om dette anser vi derfor som relevant for vår studie, og med

den argumentasjon har videre litteratursøk blitt gjort på «musikkteater i skolen», «skolemusikal» og «musikal i skolen». Inkluderings- og ekskluderingskriterier for relevansberegning har vært at konteksten for det samkunstlige arbeidet skal være i en nordisk skolekontekst, og konseptuelle kriterier har vært at det estetiske arbeidet skal være prosjektbasert og tverrfaglig i form. I disse søkene finner vi blant annet en svensk doktorgradsavhandling om møter, makt og musikk i skolemusikalprosjekt (Edberg, 2019). Edberg har i denne avhandlingen gjort en forskningsgjennomgang vi har brukt som grunnlag for videre søk. Der finner vi blant annet litteratur om hvordan arbeid med skolemusikal kan føre til samhold mellom elever, lærere og andre ved en skole (Bobetsky, 2009), om lærerrollen i arbeid med skolemusikal (Nilsson, 2011), om produksjon av opera og musikaler i skolen (Notland, 2011) og om hvordan arbeid med skolemusikal forutsetter et grenseoverskridende samvirke mellom flere emner og uttrykk (Nielsen, 2010). Denne litteraturen er skrevet ut fra en kontekst der det obligatoriske skolefaget musikk danner premisset for det samkunstlige arbeidet. Spesifikt om faget finner vi kun en masteroppgave med tittelen *Sal og Scene: en studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning* (Rønning, 2019), som viser at faget i stor grad møter læreplanens forventninger om praktiske arbeidsformer, prosjektbasert arbeid og høy grad av elevmedvirkning. Ut over dette arbeidet finner vi ikke noe forskning på selve faget sal og scene. Kunnskap om et samkunstlig fag som valgfaget sal og scene fra et lærerperspektiv kan altså anses som et underforsket område, og der plasserer vi vårt kunnskapsbidrag til forskningsfeltet.

## Metode

### Design

Siden det fins svært begrenset forskning på faget sal og scene så langt, så vi det som hensiktsmessig å gjennomføre en deskriptiv tverrsnittstudie (f.eks. Miksza & Elpus, 2018, s. 17–30). Samtidig er designet eksplorerende i egenskap av at det ikke er teoridrevet eller hypotesetestende, og at vi i analysen søker etter strukturer, trender og mønstre i et datamateriale (Behrens & Yu, 2003; Tukey, 1977). Vi ønsket å utforske dagens situasjon

angående sal og scene i norske skoler ved å utvikle et spørreskjema og gjennomføre en spørreskjemaundersøkelse blant lærere som underviser i faget. Hoveddelen av spørreskjemaet består av spørsmål som blir behandlet og analysert kvantitativt, og det er disse som danner kunnskapsgrunnlaget for denne artikkelen.<sup>2</sup>

## Populasjon, estimert utvalg og datainnsamling

Datamaterialet artikkelen bygger på er generert våren 2019, gjennom en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse blant lærere som underviser i faget. Prosjektet er ikke meldt inn til NSD, da dette etter avtale ikke var nødvendig når svaropplysningene blir behandlet anonymt og ikke kan spores tilbake til avsender. E-postadresser til alle ungdomsskolene i landet (= populasjon) fikk vi tilsendt av Utdanningsdirektoratet. Vi sendte ut 1223 e-poster og fikk feilmelding på 70, så det reelle grunnlaget for antall mulige svar er 1153. Én fagansvarlig lærer ved hver skole ble bedt om å svare på spørreskjemaet. Estimeringen på bakgrunn av denne populasjonsstørrelsen gir en nødvendig utvalgsstørrelse på minst 289 skoler (konfidensnivå = 95 %; feilmargin = 5 %; Miksza & Elpus, 2018, s. 24–26).

Spørreskjemaet ble distribuert via en internettplattform (<https://www.socisurvey.de>) og det tok i gjennomsnitt 9 minutter ( $SD = 6$  minutter) å fylle ut skjemaet. Skjemaet inkluderte spørsmål som kan systematiseres på fire områder: (1) skolene; (2) elevene; (3) lærerne; (4) faget sal og scene. Hvert område har flere delspørsmål og spørreskjemaet består av totalt 24 spørsmål. Utforming av spørsmålene i skjemaet ble gjort med bakgrunn i at vi ønsket et bredt bilde av faget. Vi ønsket kvantitative data i form av antall elever som velger faget, antall lærere som underviser i faget, fordeling av kjønn og hvilke type produksjoner som gjøres i faget, og vi ønsket informasjon om hvilken formell utdanning og kunstfaglige kompetanse lærere som underviser i faget har, hvem som bestemmer innholdet i faget, i hvilken grad faget verdsettes blant kolleger og ledelse og i hvor stor grad læreplanen er styrende for innholdet i faget. 15 av spørsmålene er lukkede

---

2 Spørreskjemaet inneholder også kvalitative spørsmål om fagets betydning for elevers læring, men dette materialet blir behandlet i en annen artikkel (Kolaas & Angelo, 2021).

spørsmål med svaralternativ i form av avkrysning, gradert skala eller rene tall, tre har åpne kommentarfelt i tillegg. Ni av spørsmålene krevde svar i fri tekst.<sup>3</sup>

## Analysemetode

Analysen av de 20 første spørsmålene i spørreskjemaet danner forskningsmaterialet for denne artikkelen, og er gjort som deskriptiv statistisk analyse. Målet i statistisk analyse er å oppsummere og organisere store mengder datamateriale. Analysemetoden kan for eksempel være hensiktsmessig for å identifisere og visualisere trender og gi klarhet og orden i store mengder data (Miksza & Elpus, 2018, s. 4). Datamaterialet artikkelen bygger på består av 391 innsendte svar på et spørreskjema, noe som kan karakteriseres som et relativt stort materiale å orientere seg i. Gjennom å organisere og visualisere det kvantitative datamaterialet kan deskriptiv, statistisk analyse benyttes for å skape orden og formidle den informasjonen som ligger i materialet (Miksza & Elpus, 2018, s. 31–46). I tillegg til deskriptiv statistikk blir også inferensstatistiske metoder (*t*-test, variansanalyse) brukt når forskjeller mellom grupper eller sammenhenger mellom variabler skal testes på signifikans (Miksza & Elpus, 2018, s. 47–67). Som analyseverktøy har vi brukt datavarene SPSS 27 og JASP 0.14.1.

Svarene som er skrevet i fritext er kodet og kategorisert tematisk med mål om å skaffe oversikt over tekstmaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Koding bryter ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en tekst ned i mindre enheter, og er i denne sammenhengen gjort som datastyrt koding, da dette har vært mest hensiktsmessig for å få svar på hva datamaterialet har å tilby av informasjon. Kodingen er gjort som forberedelser til videre deskriptiv statistisk analyse.

---

3 Hele spørreskjemaet er tilgjengelig på «Open Science Framework» (OSF): [https://osf.io/6kfeg/?view\\_only=82867d36b06a44deaea59f2f5ad2459d](https://osf.io/6kfeg/?view_only=82867d36b06a44deaea59f2f5ad2459d).

## Resultat

### Utvalgsstørrelse

Vi fikk svar fra 391 skoler, dvs. klart mer enn estimeringen av nødvendig utvalgsstørrelse, som hadde krevd minst 289 skoler (se ovenfor). Siden spørreskjemaet ble sendt til alle skoler med (fungerende) e-postadresser, tilsvarende  $N = 391$  en svarprosent på 33,91 %. Internettbaserte surveys har ofte en svarprosent under 20 %, og sett i lys av det er resultatet positivt. Likevel tilfredsstillende realisert svarprosent ikke kravet man vanligvis stiller til en representativ studie der svarprosent bør ligge over 50 %, eller helst over 60–70 % (Holand, 2018; Miksza & Elpus, 2018, s. 28–29). Utfordringen med studier som har for lav svarprosent er at analysene delvis kan ha «non-response bias», det vil si at variasjonen som kan antas å eksistere i populasjonen ikke blir representert på tilstrekkelig måte (Miksza & Elpus, 2018, s. 28). For å sikre og vurdere representativiteten (Miksza & Elpus, 2018, s. 28–29) har vi blant annet sjekket forskjeller mellom «early» og «late responders», og framfor alt sammenlignet utvalgets karakteristikk med populasjonens karakteristikk (skoler per fylke, kjønnsfordeling blant lærere og elever, andel elever som velger sal og scene).<sup>4</sup> De gjennomførte analysene viser at datamaterialet ganske presist gjenspeiler fordelingen av ungdomsskoler per fylke og likeså den nasjonale kjønnsbalansen når det gjelder lærere som underviser på ungdomstrinnet (61 % kvinner nasjonalt; Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 132; 61,4 % kvinner på de skolene som deltok i vår studie). Det samme gjelder når vi sammenligner kjønnsfordelingen til elevene som velger valgfaget sal og scene nasjonalt (77,6 % jenter; Utdanningsdirektoratet, 2018) og andel jenter som velger faget på de skolene som er representert i vår studie (73,8 %). Dessuten ser vi at det på landsbasis er 12 % av elevene i ungdomsskolen som velger sal og scene (Utdanningsdirektoratet, 2018), mens det bare er en minimalt høyere andel (13,4 %) i vår studie. Basert på disse analysene er det fortsatt ikke sikkert at datamaterialet kan anses som representativt for hele Norge, ettersom vi ikke kan kontrollere en respons bias i henhold til variabler som potensielt kan være relevante, men som ikke var

---

4 Se «bias check»-analysene som inneholder detaljert informasjon og som kan lastes ned fra OSF: [https://osf.io/6kfg/?view\\_only=82867d36bo6a44deaea59f2f5ad2459d](https://osf.io/6kfg/?view_only=82867d36bo6a44deaea59f2f5ad2459d)

inkludert i spørreskjemaet. Men de kontrollerte variablene støtter antagelsen om datamaterialets reliabilitet og validitet.

Analysen av spørsmålet «Tilbyr din skole *sal og scene* som valgfag?» viser at 29,7 % av skolene ikke tilbyr *sal og scene* som valgfag, og disse skolene har derfor ikke fylt ut spørreskjemaet videre. 275 svar utgjør derfor grunnlaget for analysen av de resterende spørsmålene. I tillegg har vi sjekket *missing values* (= en person som ikke svarer / som hopper over et spørsmål) per spørsmål og de varierer mellom 0 og 32 %; gjennomsnittlig 21,9 %.

## Analyser

Vi vil nå presentere resultatene fra analysen i fire bolker: (1) skolene; (2) elevene; (3) lærerne; (4) faget *sal og scene*. I bolk 1 kommer resultater om skolenes størrelse og antall skoler som tilbyr faget *sal og scene*. Bolk 2 omhandler antall elever som velger faget og kjønnsfordeling i elevmassen. I bolk 3 presenterer vi resultater om antall lærere som underviser i faget, kjønnsfordeling, lærernes formelle og uformelle kunstfaglige kompetanse, lærernes motivasjon for å undervise i faget og om lærernes samarbeid. Bolk 4 handler om fagets innhold og struktur: hvilke produksjoner som gjøres, i hvilken grad læreplanen er styrende for virksomheten, hvordan elevene organiseres og hvordan faget verdsettes blant skolens ledelse og kolleger som ikke underviser i faget.

### (1) Skolene

**Tabell 1.** Hvilke fylker tilbyr faget *sal og scene* som valgfag?

	Tilbyr skolen <i>sal og scene</i> ?		Total
	ja	nei	
Akershus	32 82,1%	7 17,9%	39
Aust-Agder	5 83,3%	1 16,7%	6
Buskerud	13 81,3%	3 18,8%	16
Finmark	11 64,7%	6 35,3%	17

(Fortsatte)

**Tabell 1.** (Fortsatte)

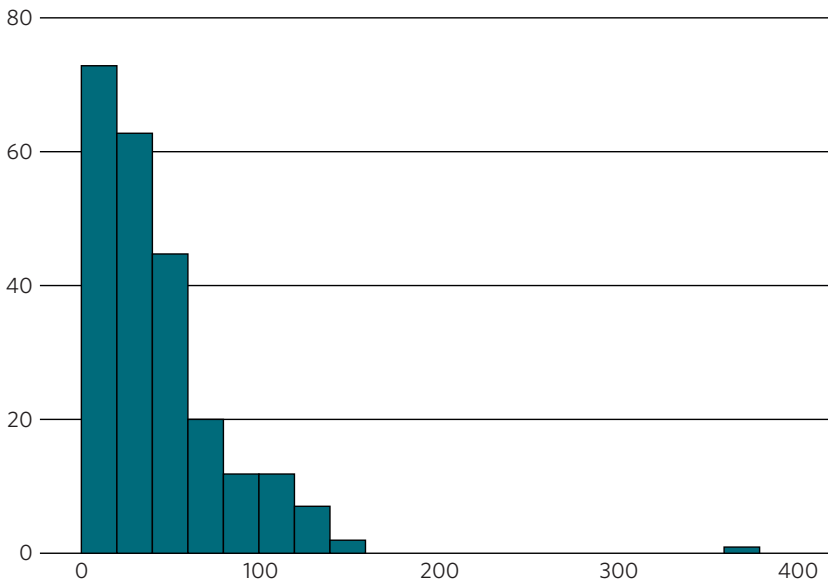
	Tilbyr skolen sal og scene?		Total
	ja	nei	
Hedmark	9 64,3%	5 35,7%	14
Hordaland	21 75,0%	7 25,0%	28
Møre og Romsdal	26 68,4%	12 31,6%	38
Nordland	15 42,9%	20 57,1%	35
Oppland	12 80,0%	3 20,0%	15
Oslo	23 76,7%	7 23,3%	30
Rogaland	19 70,4%	8 29,6%	27
Sogn og Fjordane	7 63,6%	4 36,4%	11
Telemark	4 36,4%	7 63,6%	11
Troms	11 47,8%	12 52,2%	23
Trøndelag	35 79,5%	9 20,5%	44
Vest-Agder	7 63,6%	4 36,4%	11
Vestfold	6 100,0%	0 0,0%	6
Østfold	19 95,0%	1 5,0%	20
Total	275 70,3%	116 29,7%	391

70,3 % av skolene i Norge tilbyr sal og scene som valgfag. Spørreskjemaundersøkelsen gir grunnlag for å presisere dette bildet på fylkesnivå, og viser at Vestfold er fylket der sal og scene tilbys ved størst andel skoler. Der tilbyr 100 % av skolene sal og scene som valgfag. Telemark

er i andre enden av skalaen, der tilbys faget ved 36,4 % av skolene. Disse tallene må ses i lys av at de to fylkene også er blant de fylkene som har lavest svarprosent i spørreskjemaundersøkelsen. Trøndelag er fylket med flest svar, her har 44 skoler sendt inn svar (37 % av populasjonen på fylkesnivå), og analysen viser at 79,5 % av disse tilbyr sal og scene som valgfag. Det fylket som har størst svarprosent, og dermed også kanskje størst representativitet, er Møre og Romsdal (48 % av populasjonen på fylkesnivå). Der viser analysen at 68,4 % av skolene tilbyr sal og scene som valgfag.

## (2) Elevene

Resultatene fra analysen (figur 1) viser at en gjennomsnittlig elevgruppe i sal og scene er på 41,35 elever ( $SD = 38,36$ ). Analysen viser at det gjennomsnittlig er 307 elever per skole, og det betyr at gjennomsnittlig 13,4 % av elevene ved hver skole velger sal og scene som valgfag.



**Figur 1.** Antall elever i valgfaget sal og scene (y-akse) antall skoler (x-akse)

Studien vår gir ikke grunnlag for å si noe om hvor mange og hvilke valgfag hver enkelt skole tilbyr, så dette tallet kan naturligvis leses ulikt ut



fra hvor mange fag elevene har å velge i. Men tallet samsvarer i stor grad med statistisk informasjon som viser at 12,38 % av elevene valgte sal og scene i 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dessuten viser vår studie at kjønnsfordelingen blant elevene som velger faget er 73,84 % jenter og 26,16 % gutter, og dette resultatet samsvarer også godt med opplysninger fra Utdanningsdirektoratet (2018), som viser en fordeling der 77,6 % jenter og 22,4 % gutter valgte faget i 2018.

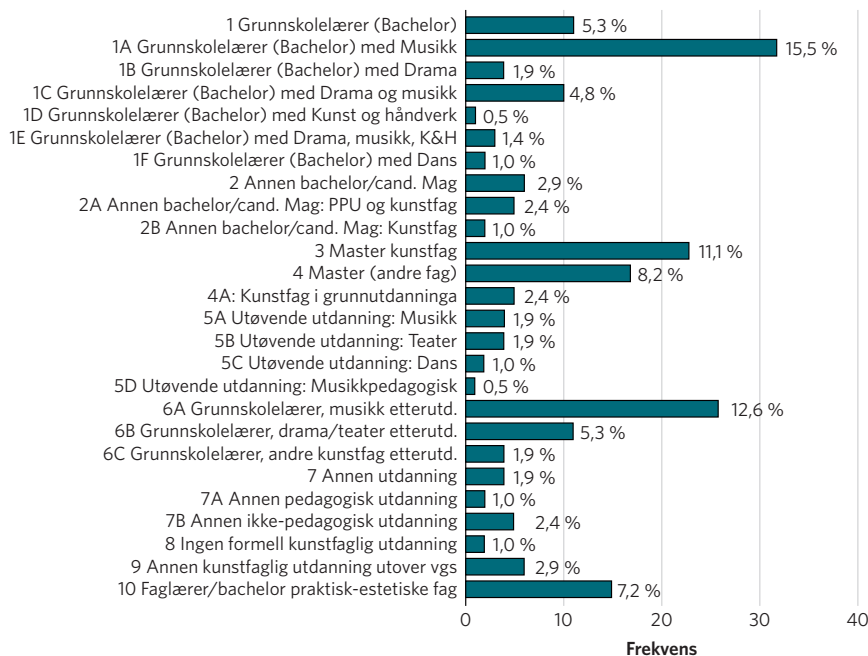
### (3) Lærerne

Analysen angående *antall lærere* viser at det gjennomsnittlig er to lærere ( $SD = 1,37$ ; min.: 1, maks.: 9) ved hver skole som underviser i faget sal og scene. Mest vanlig er det å være én lærer i faget (38,9 %), og nest mest vanlig er det å være to (34,4 %). Det å være flere lærere enn tre er sjeldnere (tre lærere: 14,9 %, fire lærere: 5,9 % og fem lærere eller mer: 6 %).

Analysen viser også at *kjønnsfordelingen* mellom elevene samsvarer med bildet av kjønnsfordelingen blant lærerne: 61,4 % av lærerne som underviser i faget sal og scene er kvinner. Kjønnsfordelingen blant lærerne gjenspeiler den generelle kjønnsfordelingen blant lærere som underviser på ungdomstrinnet (se bias check over = 61 %), og utmerker seg derfor ikke spesielt i faget sal og scene. Det gjør det derimot på elevnivå, der vi ser at 77,6 % som velger faget er jenter.

I spørreskjemaet spurte vi etter hvilken formell utdanning lærerne hadde og hvilke kunstfag de hadde i utdanningen sin: «Hvilken utdanning har du, og hvilke kunstfag har du i utdanningen din?» Svarene på dette spørsmålet er skrevet som fri tekst. Svarene er forhåndskodet og kategorisert i følgende kategorier (se figur 2).

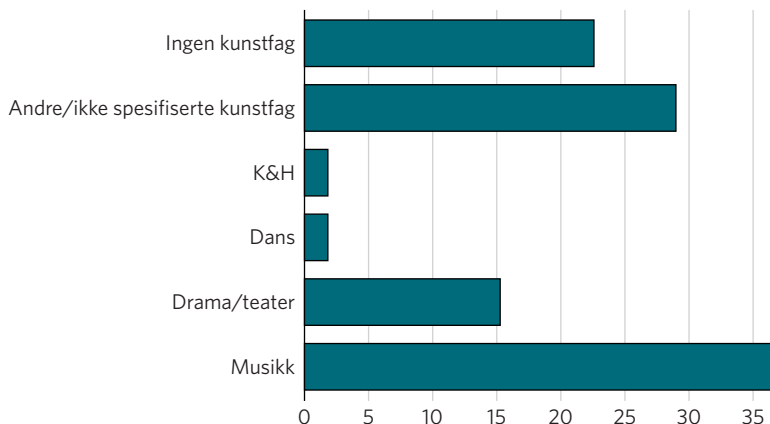
Den store hovedkategorien er lærere som har grunnskolelærerutdanning som formell utdanning, og vi valgte å dele denne kategorien i to: De som har kunstfag som en del av utdanningen (kat. 1 A-F) og de som har tatt kunstfag som etterutdanning (kat. 6). Den andre hovedkategorien er lærere som har masterutdanning. Her delte vi i to kategorier: De som har master i kunstfag (kat. 3) og de som har master i andre fag (kat. 4). Den tredje hovedkategorien er lærere som har utøvende kunstfaglig utdanning (kat. 5), og den fjerde er lærere med faglærerutdanning eller



**Figur 2.** Lærernes formelle utdanning (antall og prosent per kategori)

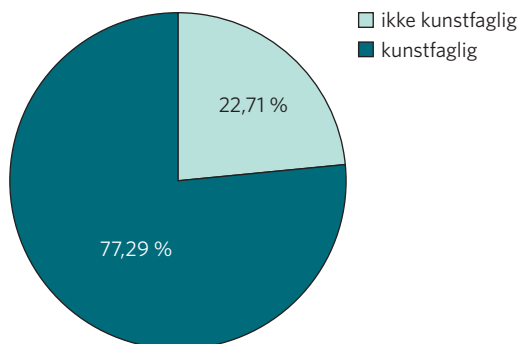
bachelor i praktisk-estetiske fag (kat. 10). En helhetslesing av materialet gir et klart bilde av at den største andelen lærere som underviser i sal og scene har grunnskolelærerutdanning som formell utdanning (kat. 1 og 6, til sammen 50,23 %), og at det kunstfaget som er klart mest representert blant alle lærere, uansett utdanning, er musikk (36,71 % av alle lærerne har musikk som fag i utdanningen; se fig. 3). Drama/teater (15,46 % av lærerne har drama/teater som fag i utdanningen) er det faget som er nest mest representert, mens dans (1,93 %) og kunst og håndverk (1,93 %) utgjør en betydelig mindre andel (9,61 %). Dessuten angir 28,99 % at de har andre eller ikke spesifiserte kunstfag i utdanningen sin (for eksempel filmvitenskap, teknologi og design eller faglærerutdanningen praktisk-estetiske fag).

Musikk og teater er også de fagene som er oftest representert blant de lærerne som har utøvende utdanning. Av de andre gruppene av en viss størrelse er det også verd å merke seg at 11,11 % av lærerne har master i et kunstfag og at 7,25 % har faglærerutdanning (bachelor) i et kunstfag.



**Figur 3.** Fordeling av fag i utdanningen (i prosent)

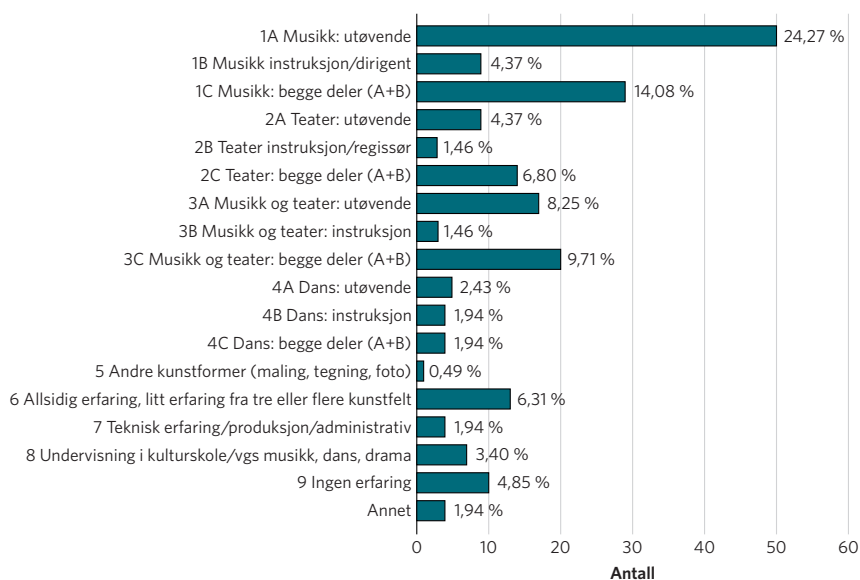
Det store bildet viser at 77,29 % av lærerne som underviser i faget sal og scene har formell kunstfaglig kompetanse, og at 22,71 % ikke har det (figur 4).



**Figur 4.** Lærernes formelle kompetanse: kunstfaglig vs. ikke kunstfaglig utdanning

Vi spurte også etter hvilken *annen relevant kunstfaglig erfaring* eller *ekstern kunstfaglig kompetanse* lærerne hadde («Hvilken annen relevant kunstfaglig erfaring eller ekstern kunstfaglig kompetanse har du utover din formelle utdanning?»). Svarene (N = 206) på dette spørsmålet er skrevet som fri tekst og forhåndskodet for videre deskriptiv analyse. Svarmaterialet er i hovedsak kategorisert etter fagområder (figur 5): *musikk* (kat. 1), *teater* (kat. 2), *dans* (kat. 4) og *andre kunstformer* (for eksempel kunst og håndverk og fotografering) (kat. 5), og innenfor disse videre delt

opp etter erfaringsform: *utøvende* (A), *instruksjon* (B) eller *begge deler* (både *utøvende* og *instruksjon*) (C). Mange av lærerne har erfaring fra både musikk og teater, og kombinasjonen *musikk og teater* utgjør derfor en egen kategori (kat. 3). I erfaringsformen *utøvende* har vi plassert alle som skriver at de driver med, eller har drevet med, *utøvende virksomhet* i en eller annen form, for eksempel synge i kor, spille i korps eller band, er skuespiller eller har danset eller deltatt i teatergruppe. Erfaringsformen *instruksjon* omfatter erfaring med ledelse og annen type *instruksjon* eller pedagogisk *virksomhet* innenfor fagområdet, for eksempel kor/korpsdirigent, teaterregissør eller danseinstruktør.



**Figur 5.** Lærernes annen kunstfaglige erfaring (utover formell utdanning)

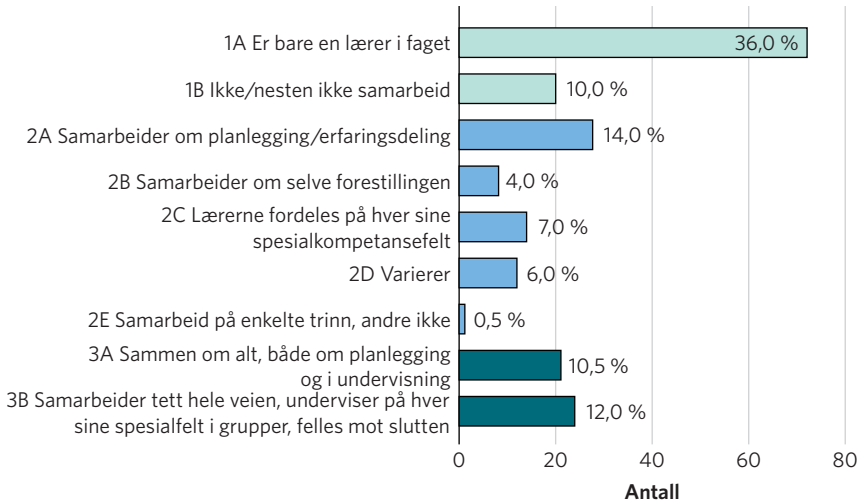
Svarmaterialet gir lite grunnlag for å si om lærernes erfaringer kommer fra det profesjonelle feltet eller fra amatørfeltet, da svært få presiserer det. Få presiserer også i hvilket *omfang* erfaringene deres er innenfor. Om «har sunget i kor» betyr at de har sunget i kor på høyt nivå i en årrekke eller om de ved et enkelttilfelle har deltatt i korsang, har vi ikke grunnlag for å si noe om, og derfor representerer erfaringsformene *utøvende* og *instruksjon* både de med *litt utøvende erfaring* og de med *mye utøvende erfaring*, både på profesjonelt nivå og på amatørnivå.

Analysen viser at den klart største gruppa er lærere som har erfaring fra musikkfeltet, både innenfor utøvelse og instruksjon (til sammen 42,7 %). Den nest største gruppa er de som har erfaring fra både musikk og teater (til sammen 19,5 %), og den tredje største gruppa er lærere med erfaring fra teater (til sammen 9,5 %). 71,7 % av lærerne har altså erfaring fra musikk og/eller teaterfeltet. 4,85 % svarer at de ikke har kunstfaglig erfaring. 15 lærere har ikke besvart dette spørsmålet. Tolker vi «ikke svart» som ensbetydende med «ingen kunstfaglig erfaring», blir den gruppa (kat. 9) større (11,3 %). Vi har valgt å ikke inkludere lærerne som ikke har svart i kategorien «ingen kunstfaglig erfaring», fordi vi ikke kan slutte at det å unnlate svare automatisk betyr at de ikke har kunstfaglig erfaring.

På spørsmålet om *lærernes motivasjon* for å undervise i faget, «Hvorfor underviser du i faget *sal og scene?*», fikk lærerne tre svaralternativer: 1) «Fordi jeg ønsker det selv», 2) «Fordi jeg er pålagt det av ledelsen» og 3) «Annet (spesifiser)». Analysen viser at omtrent 8 av 10 lærere underviser i faget fordi de ønsker det selv, at 1 av 10 gjør det fordi de er pålagt det av ledelsen og at 1 av 10 gjør det av andre eller blandede årsaker. I kategorien «annet» er flere av svars spesifikasjonene lagt inn i kategori 1 og 2. For eksempel er kommentarer som «fordi jeg brenner for faget» og «fordi sal og scene er et viktig fag for elevene» lagt inn under kategori 1, og kommentarer som «ingen andre vil» lagt under kategori 2. Frie kommentarer utdyper bildet og viser blant annet at enkelte lærere underviser i faget både av egen motivasjon og at de er pålagt det av ledelsen, og også at enkelte underviser i faget på tross av manglende erfaring, fordi de ønsker det selv.

På spørsmålet «Hvordan samarbeider lærerne om og i undervisningen?» har lærerne svart i fritekst. Svarene er forhåndskodet i tre hovedkategorier etter i hvor stor grad lærerne samarbeider: *ikke samarbeid* (kat. 1), *noe samarbeid* (kat. 2) og *mye samarbeid* (kat. 3). Disse kategoriene er videre delt i underkategorier etter *hva* lærerne samarbeider om. Noen har svart at det er kun en lærer i faget (1A), og at de dermed i realiteten ikke har noen å samarbeide med. Vi valgte å analysere dem i en egen kategori for å få et bilde av i hvor stor grad lærerne faktisk arbeider alene eller sammen med andre lærere i faget. I tillegg så vi at en forholdsvis stor

gruppe lærere ikke hadde besvart akkurat dette spørsmålet. I en kryss-jekk (Miksza & Elpus, 2018, s. 32) opp mot spørsmålet «Hvor mange lærere underviser i faget *sal og scene* ved din skole?» fant vi at dette var hovedsakelig lærere ( $n = 43$ ) som var alene i faget, og dermed heller ikke i realiteten hadde noen å samarbeide med. For å få et så riktig bilde som mulig av lærernes samarbeid, valgte vi å inkludere disse i kategori 1A, *bare én lærer i faget*.



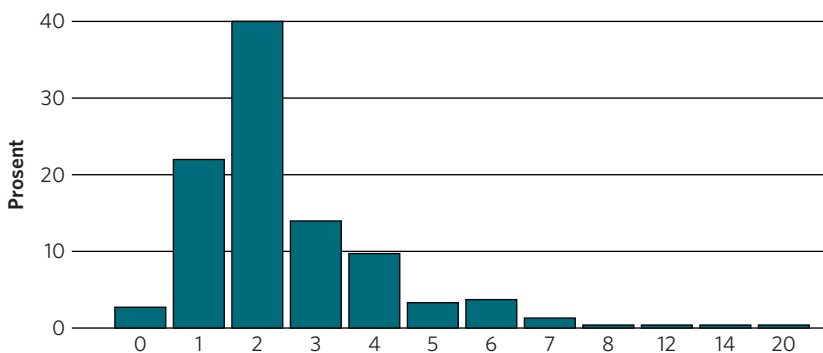
**Figur 6.** Lærernes samarbeid og organisering

Analysen (figur 6) viser at nesten halvparten av lærerne (46 %) er i kategori 1 (*ikke samarbeid*), og at de altså arbeider med faget helt alene. Grappa lærere som *samarbeider mye* (kat. 3), er på til sammen 22,5 %. Lærerne i denne grappa er ganske jevnt fordelt mellom de som samarbeider tett med andre lærere både om planlegging og undervisning og som fordele oppgaver ut fra de enkelte lærerne sine spesialkompetanseområder (kat. 3B), og de som samarbeider tett hele veien både om planlegging og gjennomføring (kat. 3A). Grappa lærere som har *noe samarbeid* (kat. 2) er på 31,5 %. Av figuren ser vi at den vanligste måten å samarbeide på i denne kategorien er å samarbeide om planlegging eller å dele erfaringer med andre lærere. Analysen viser at også lærere som har *noe samarbeid* av og til fordele undervisningsoppgaver ut fra lærernes spesialområder og samarbeider tettere rundt en felles forestilling.

Det store bildet av hvordan lærerne samarbeider om og i faget sal og scene, viser at nesten halvparten av lærerne *ikke samarbeider* i faget, og dermed både planlegger og gjennomfører de ulike prosjektene i faget alene. Omtrent en av tre *samarbeider noe* og en av fire *samarbeider mye* med andre lærere i faget. Det vi kan presisere og utdype ut fra datamaterialet, er at flere av lærerne som ikke samarbeider selv om de har muligheten til det, oppgir at årsaken er at de «ikke har tid». Dette samsvarer med funn om at lærerne opplever faget sal og scene som et krevende fag å undervise i, nettopp på grunn av dårlige rammefaktorer som tid og materielle forhold (Kolaas & Angelo, 2021).

#### (4) Faget sal og scene: Innhold, struktur og status

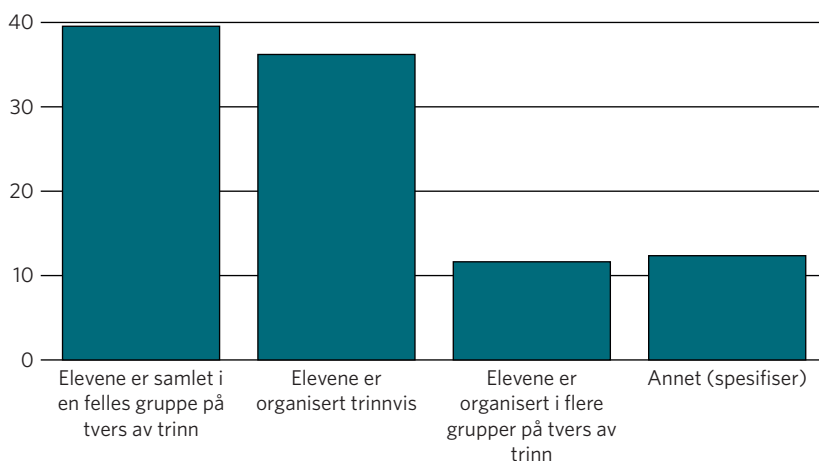
Hva vet vi om *produksjonene* som gjøres i faget sal og scene? Vi spurte «Hvor mange produksjoner ble gjort i faget skoleåret 2018/2019?». Analyseresultatet (figur 7) viser at antallet varierer fra 0 til 20. I gjennomsnitt ser vi at det gjøres 2,62 produksjoner ( $SD = 2,19$ ) i løpet av et skoleår. De aller fleste skolene gjør 1–3 produksjoner i året, noen få skoler skiller seg ut fra hovedmengden med å gjøre flere enn 5.



**Figur 7.** Antall produksjoner per år per skole

Dette resultatet er naturlig å se i sammenheng med analysen omkring *organisering av elevene*: «Hvordan er elevene organisert i faget?» (figur 8).

Analysen viser at den vanligste måten å organisere elevene på er at de er samlet i en felles gruppe på tvers av trinn (39,5 % av skolene). Nesten like vanlig er det at elevene er organisert trinnsvis (36,3 %). Under 15 % oppgir at elevene er organisert i mindre grupper eller at dette varierer etter behov fra år til år.



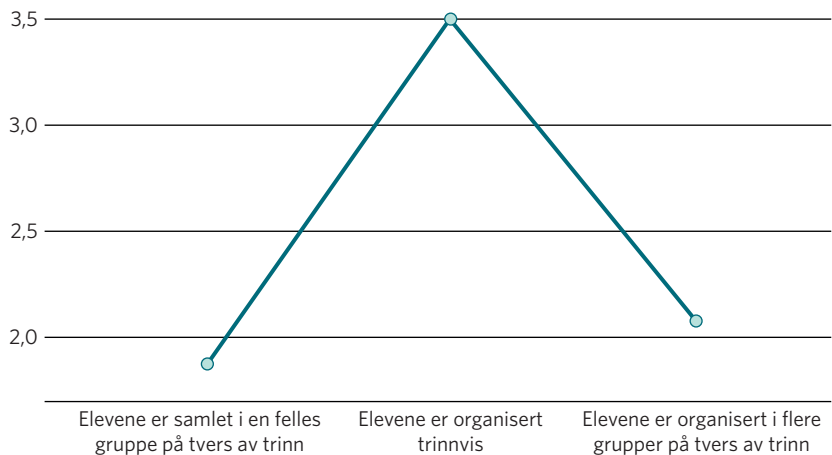
**Figur 8.** Hvordan er elevene organisert i faget? (i prosent)

Analyserer vi resultatene om antall produksjoner og hvordan elevene organiseres i faget i sammenheng (se figur 9), ser vi at i de tilfellene elevene organiseres i en stor gruppe er det færre produksjoner per år ( $M = 1,88$ ;  $SD = 0,91$  og  $M = 2,10$ ;  $SD = 0,94$ ) enn i tilfeller der elevene organiseres i flere og mindre grupper ( $M = 3,54$ ;  $SD = 2,89$ ); en tilsvarende variansanalyse (ANCOVA) der variabelen «antall elever i valgfaget» er inkludert som kovariat – dvs. vi kontrollerer for skolestørrelsen – viser en signifikant hovedeffekt for elevenes organisering,  $F(2, 170) = 6,20$ ,  $p < 0,01$ .

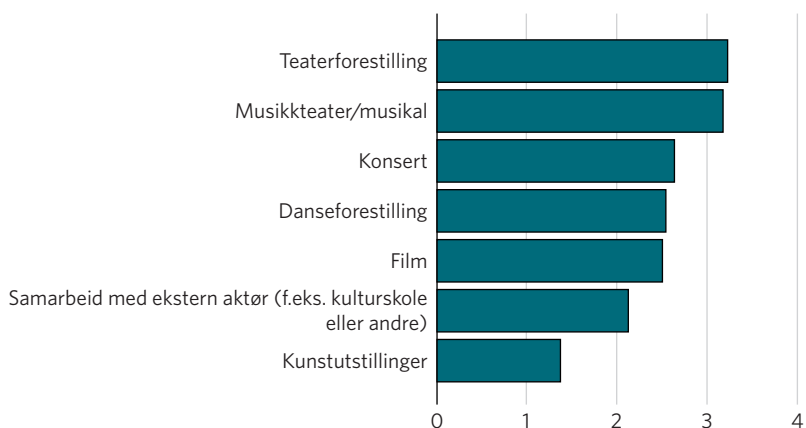
Analysen av spørsmålet «Hvem bestemmer hvilke typer produksjoner som gjøres i faget?» viser at det i hovedsak er elevene og lærerne i samarbeid (47 %). I 36 % av tilfellene er det lærerne som bestemmer, og i færrest tilfeller (17 %) er det elevene alene som avgjør type produksjoner.

Vi spurte lærerne «Hvilke typer produksjoner er gjort i faget de siste årene?» (svaralternativer: 1 = aldri; 5 = veldig ofte).





**Figur 9.** Elevens organisering vs. antall produksjoner (gjennomsnitt)



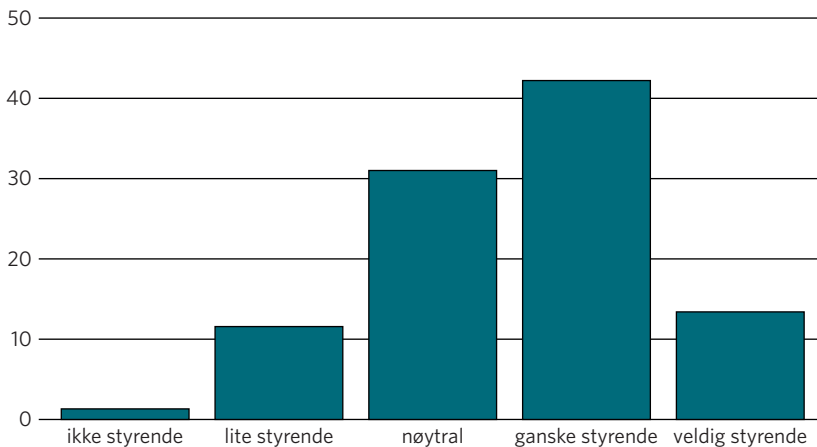
**Figur 10.** Hyppighet av typer produksjoner i faget (1 = aldri, 5 = veldig ofte; søylene = gjennomsnitt)

Analysen (figur 10) viser at *produksjonsformene* musikkteater (gjennomsnitt = 3,28;  $SD = 1,20$ ) og teaterforestillinger (3,32;  $SD = 1,14$ ) gjøres oftest. Konserter (2,87;  $SD = 1,25$ ), danseforestillinger (2,77;  $SD = 1,21$ ) og film (2,64;  $SD = 1,23$ ) gjøres i litt mindre grad, mens kunstutstillinger (1,45;  $SD = 0,85$ ) gjøres sjelden. Vi var interessert å undersøke om det var sammenheng mellom valg av produksjonsform og lærernes kompetansebakgrunn. Kryssjekkanalyser viser at det gjennomgående ikke er noen klar

sammenheng her, verken i forhold til lærernes spesifikke fagkompetanse eller i forhold til lærernes utdanning. Musikkteater og teater som produksjonsform synes dermed å være de mest foretrukne produksjonsformene uansett lærernes kompetansebakgrunn.

Samarbeid med ekstern aktør (for eksempel kulturskole) gjøres ved 60 % av skolene «aldri» og «sjelden», ved 20 % av skolene «noen ganger» og i 20 % av skolene «ofte» eller «veldig ofte» (gjennomsnitt = 2,22;  $SD = 1,26$ ). I kategorien «annet» kommer det fram at også andre typer produksjoner og samarbeid gjøres i faget, for eksempel Ungdommens kulturmonstring og forestillinger for bestemte målgrupper (barnehage og eldre), dukketeater, revy, karneval og festival.

Analysen angående spørsmålet «I hvor stor grad er læreplanen styrende for virksomheten din i faget *sal og scene*?» (svaralternativer: 1 = ikke styrende; 5 = veldig styrende) viser analysen (figur 12) at over halvparten (55,8 %) av lærerne svarer at læreplanen er «ganske styrende» eller «veldig styrende» for virksomheten. 31,2 % svarer at de stiller seg «nøytral» til læreplanen, og 13 % betegner læreplanen som «lite styrende» eller «ikke styrende».



**Figur 11.** Er læreplanen styrende for lærerens virksomhet? (i prosent)

Vi spurte lærerne om hvordan de opplever at faget *sal og scene* *verdsettes blant ledelse og kolleger som ikke underviser i faget*, og i hvilken grad

de opplever at *ledelsen involverer* seg i faget. Her hadde lærerne mulighet til å krysse av på en skala fra 1 (= lav grad) til 5 (= høy grad). Analysen viser at 70,4 % av lærerne opplever at faget verdsettes i høy grad (4 eller 5 på skalaen) hos ledelsen (gjennomsnitt = 4,01;  $SD = 0,98$ ). 5,8 % av lærerne opplever at ledelsen verdsetter faget i lav grad (skala 1 og 2). 55,4 % av lærerne opplever at faget verdsettes i høy grad av kolleger som ikke underviser i faget (4 eller 5 på skalaen) ( $M = 3,60$ ;  $SD = 1,09$ ), mens 14 % av lærerne opplever at faget blir verdsatt i lav grad av kolleger som ikke underviser i faget. Analysen viser altså at lærerne opplever at faget verdsettes signifikant høyere hos ledelsen ved skolene enn blant kolleger som ikke underviser i faget ( $t(196) = -6,28, p < ,001$ ), og at over halvparten av lærerne opplever at faget verdsettes høyt *både* hos ledelsen og kolleger.

Når det gjelder *ledelsens involvering i faget* ser bildet annerledes ut. Vi spurte «I hvilken grad opplever du at ledelsen ved skolen involverer seg i arbeidet med faget?», med svaralternativer på gradert skala (1 = lav grad, 5 = høy grad; gjennomsnitt: 2,67,  $SD = 1,31$ ). 28,8 % svarer at ledelsen involverer seg i høy grad, mens 47,6 % svarer at ledelsen involverer seg i lav grad. Ledelsen synes altså å verdsette faget høyt, men involverer seg mindre i arbeidet med faget.

Resultatene om fagets verdsettelse eller status har vi kryssjekket mot lærernes utdanning og lærernes samarbeidsmåter for å se etter mulige sammenhenger. I kryssjekk mot kunstfaglig vs. ikke-kunstfaglig kompetanse og nivå i utdanning (bachelor/master) finner vi ingen signifikante forskjeller mellom gruppene. Det synes altså ikke å være noen tydelig sammenheng mellom lærernes oppfattelse av fagets status og deres (formelle) kunstfaglige kompetanse. Kryssjekker vi fagets status opp mot lærernes samarbeidsmåter kan vi derimot identifisere en mulig sammenheng. Faget ser ut til å bli litt høyere verdsatt ved skoler der det er to eller flere lærere som samarbeider i faget (korrelasjonsanalyse:  $r = ,19, p < ,01$ ). Faget oppleves også høyere verdsatt hos ledelsen ved skoler der lærerne samarbeider tett ( $M = 4,26$ ;  $SD = ,81$ ) og/eller der lærerne får undervise på sine spesialkompetansefelt i deler av produksjonsarbeidet ( $M = 4,43$ ;  $SD = ,65$ ) enn ved skoler der lærerne underviser i faget alene ( $M = 3,75$ ;  $SD = 1,09$ ).

## Oppsummering og avsluttende refleksjoner: Sal og scene, det store bildet

Hva kjennetegner faget sal og scene i Norge i 2019? Hensikten med denne artikkelen har vært å kartlegge sal og scene-faget gjennom å identifisere trender i datamaterialet ved bruk av statistisk, deskriptiv analyse. Faget skal ifølge læreplanen representere en helhet av alle scenekunsthagene og de estetiske fagområdene i norsk grunnskole (Utdanningsdirektoratet, 2012). Denne studien viser at faget som helhet framstår som et kvinne-dominert musikk- og teaterfag som oppleves som høyt verdsatt hos ledelsen ved skolene.

70,3 % av norske skoler tilbyr sal og scene som valgfag og gjennomsnittlig 13,4 % av elevene ved hver skole velger faget. Tre av fire elever i faget er jenter, og to av tre lærere er kvinner. Det er i hovedsak elevene og lærerne i samarbeid som bestemmer hvilke type produksjoner som gjøres i faget. Teater og musikkteater er de produksjonsformene som gjennomføres oftest, men produksjon av rene konserter, danseforestillinger og film bidrar til å utfylle bildet av faget sal og scene som et mangespektret fag. Studien viser at 22,1 % av lærerne underviser i faget uten å ha formell kunstfaglig kompetanse, mens 77,9 % har kunstfaglig utdanning. Lærernes både formelle og uformelle kunstfagkompetanse kommer først og fremst fra musikkfaget, og deretter fra teater og musikk i kombinasjon. Den tydelige dominansen av musikk i lærernes kunstfagbakgrunn gjenspeiler ikke fagets innhold, der teater har en mer framtrædende plass. Kunst og håndverk er verken en stor del av lærernes kompetansefelt eller en stor del av faget sal og scene. Rene kunstutstillinger gjøres sjelden eller aldri, men i de større scenekunstproduksjonene, som for eksempel musikkteater, kan arbeid med kostymer, sminke og kulisser inngå som en naturlig del av faget. Den mest vanlige måten å organisere elevene på er som en felles samlet gruppe på tvers av trinn, og å gjøre en eller to sceneproduksjoner i året.

Sju av ti lærere opplever sal og scene som et høyt verdsatt fag hos skolens ledelse, og fem av ti opplever det samme blant kolleger som ikke underviser i faget. Kun 5,8 % opplever at faget verdsettes lavt av ledelsen. Studien viser ingen tendens til at lærernes kunstfaglige kompetanse har

sammenheng med fagets verdsettelse. Studien antyder derimot en viss sammenheng mellom fagets verdsettelse og antall lærere og lærersamarbeid. Ved skoler der to eller flere lærere samarbeider og/eller underviser på sine spesialkompetanseområder, oppleves faget å ha høyere status enn ved skoler der en lærer underviser i faget alene. Nesten halvparten av lærerne samarbeider aldri med andre lærere, og ved over en tredjedel av skolene er det kun én lærer som underviser i faget. Lærertetthet og lærersamarbeid kan altså se ut til å styrke fagets status ved skolene.

Hvilke betydninger kan denne studien ha når det gjelder praktisk gjennomføring av faget og forskning på feltet? En samkunstlig sceneproduksjon er et omfattende og komplekst arbeid, og elevene skal ifølge læreplanen få innblikk i alle sider ved en produksjon, alt fra utøvende scenekunst og redigering til arbeid med lys, lyd, regi, koreografi, scenografi, kostymer, sminke og økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2012). Denne studien viser at den samkunstlige intensjonen med faget til en viss grad oppnås, men at faget likevel i hovedsak framstår som tokunstlig; nemlig som et musikk- og teaterfag. Hvis vi ser dette i sammenheng med at nesten halvparten av lærerne aldri samarbeider med andre lærere i faget og at 22,1 % av lærerne underviser uten kunstfaglig kompetanse, vil vi hevde et behov for både etter- og videreutdanningstilbud i faget, mer samkunstfaglighet i lærerutdanningene og mer ressurser til høyere lærertetthet i faget i skolen.

Studien viser at innholdet i faget i hovedsak er kunstfaglige produksjoner for scene, og i mindre grad audiovisuelle produksjoner. I den forbindelse kan det nevnes at faget i ny læreplan fra høsten 2020 har endret navn fra sal og scene til produksjon for scene, og at den audiovisuelle delen av faget er tatt bort til fordel for scenefokuset (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvilken betydning faget sal og scene har for skolen og elevenes læring, og hvorfor faget er så overrepresentert av jenter, gir denne studien ingen svar på. Kjønnsubalansen blant elevene og fokus på fagets potensiale for læring foreslås derfor som aktuelle områder for videre forskning.

## Referanser

- Behrens, J. T. & Yu, C.-H. (2003). Exploratory data analysis. I J. A. Schinka & W. F. Velicer (Red.), *Handbook of psychology Vol. 2: Research methods in psychology* (s. 33–64). Wiley.
- Bobetsky, V. (2009). *The magic of middle school musicals*. Rowman & Littlefield Education.
- Dæhlen, M. & Eriksen, I. M. (2015). «Det tenner en gnist» *Evaluering av valgfagene på ungdomsstrinnet* (NOVA-rapport 2/15). ODA. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5084>
- Edberg, L. (2019). *Skolmusikalen: Om möten, makt och musik i två skolmusikalprosjekt i årskurs ni* [Doktoravhandling, Umeå universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-156733>
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (s. 93–115). Cappelen Damm Akademisk.
- Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Regjeringen.
- Kolaas, S. S. & Angelo, E. (2021). *For selve livet: Om samkunstlig læring i faget produksjon for scene*. [Under utarbeidelse]. Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, Nord universitet.
- Krumsvik, R. J. (2016). *En doktorgradsutdanning i endring*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Miksza, P. & Elpus, K. (2018). *Design and analysis for quantitative research in music education*. Oxford University Press.
- Nielsen, F. V. (2010). *Almen musikkdidaktik*. Akademisk forlag.
- Nilsson, B. (2011). Perspektiv på populärmusik och skola. I C. Ericsson & M. Lindgren (Red.), *Unga, populärmusik och skola. Perspektiv på populärmusik och skola* (s. 83–104). Studentlitteratur.
- Notland, H. A. (2011). *Opera i skolen: Om produksjon av opera og musikal i skolen*. Pareli productions.
- Rønning, O. S. (2019). *Sal og Scene: En studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning* [Mastergradsavhandling, Nord universitet]. Nord Open Research Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2612550>
- Tukey, J. W. (1977). *Exploratory data analysis*. Addison-Wesley.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i valgfaget sal og scene (SOS1-01)*. <https://www.udir.no/klo6/SOS1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Utdanningsspeilet. Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/utdanningsspeilet\\_2015.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/utdanningsspeilet_2015.pdf)

- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Valgfag på ungdomstrinnet*. Statistikknotat 1/2018. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/valgfag-pa-ungdomstrinnet/#140196>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan for valgfaget produksjon for scene* (SOS01-02). <https://www.udir.no/lk20/sos01-02>

# #livet#døden#kjærligheten – et narrativ av vevd og levd undervisningsliv

*Bjørg Solveig Fretheim*

Nord Universitet

*Kathrine Fosshei*

Nord Universitet

**Abstract:** From where do new thoughts come? This duo-ethnographic study aims to unfold the ways of knowing and being through narrative inquiry, based on our experiences from an interdisciplinary music and literature teaching concept. From a reflexive stance we research our thoughts and ideas on #life#death#love as a performative educational practice, artfulness (Chemi, 2009), searching for ways of “illuminating classroom life” (Bresler 2019). The text raises questions on how and why we as academic educators are continuously in the process of creating and searching for possibilities to encourage “expanded seeing” (Bresler, 2018) and how moments of “epiphanies” (Ellis, 2004) and understanding may begin from “any walk of life” (Kim 2016). Rhizomatic thinking (Deleuze & Guattari, 1980) thus serves nicely as a theoretical framework, enabling us to create/follow paths of listening, wondering, dwelling and resistance and thinking as a flight from within (Jackson & Mazzei, 2017).

**Keywords:** arts education, ethnography, rhizome, narrative

What happens when we reach the edge of our thinking? From where do new thoughts come? How do we go from what we know to what we don't know? Or from what we don't know to what we know?

—Perl, 2004

Sitering av dette kapittelet: Fretheim, B. S. & Fosshei, K. (2021). #livet#døden#kjærligheten – et narrativ av vevd og levd undervisningsliv. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 13, s. 335–355). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch13>  
Lisens: CC-BY 4.0



Hvor kommer de selvstendige tankene fra? Spørsmålet besvares med stillhet, ettertanke og (for)undring. Evne til selvstendig tenkning er høyt aktet og løfter frem individet og individet i relasjon til *noe annet*. Selvstendig tenkning fordrer tilstedeværelse, og som alltid tid, vilje og evne til å dvele, holde tanken, bryne seg og gå videre. Denne teksten fremmer et kunnskapssyn som vektlegger det lyttende og relasjonelle, åpenhet, dwelling, undring og motstand som sentrale verdier for (å lære) å tenke, som en endeløs aktivitet ledsaget av livet (Arendt, 1958 referert til i Bale & Bø-Rygg, 2008). Vi, som representerer fagfeltene musikk og norsk, skriver frem vår fortelling om tankegangene, om å være underveis i et tverrfaglig undervisningskonsept som nødvendigvis veves med selve livet. Dette *samarbeidet realiserer det* å «truly collaborate, not just conduct team work» (Bresler, 2002, s. 17). Gjennom denne fortellingen uttrykker eller formidler vi noen filosofiske betraktninger omkring hvordan estetikk, musikk og litteratur kan anvendes i utdanning (undervisning? lærerutdanning?) for å «access inner worlds» og til «expanded seeing» (Bresler, 2002, 2018). Liora Bresler spør og svarer slik om forholdet mellom kunst og pedagogikk:

What is it in the arts that makes them pedagogically powerful? Engagement with art, both making and viewing it, calls for skill and imagination, creativity, and playfulness with norms and expectations. The intensity of engagement and its capacity to help access inner worlds make the arts attractive pedagogical tools. (Bresler, 2018, s. 657)

Ved å rette våre forskerblikk innover forsøker vi å artikulere et *tankegods* som utgjør våre «kloke vurderinger» (jf. pedagogisk klokskap, Biesta, 2017) og hvordan dette skaper noen spenninger innenfor en utdanningskulturell kontekst. Bresler hevder at «the ultimate task of education, is discernment about which narratives are conducive to wisdom and skillful action» (Bresler, 2020, s. 149). Nettopp derfor er det viktig at vi også vender blikket mot oss selv som lærere og som lærerutdannere: «Narrative inquiry begins with a story that may be quite ordinary, and from any walk of life» (Kim, 2016, s. 22). Hensikten med studien er altså ikke først og fremst å belyse *effekten* av estetiske undervisningsmetoder, men å gjennomlyse et sammenflettet og levd undervisningsliv, fordi vi forsøker å finne ut av drivverket bak, og betydningen av og for vår *presens* i (klasse)rommet:

Lærerens oppgave er i Biestas pedagogikk å skape dialogiske og refleksive praksiser. En lærer må forstå hva som har betydning i relasjonen og i situasjonen. Dette krever tilstedeværelse, finfølelse i hvert av de mange pedagogiske øyeblikk som oppstår i barnehager, skoler og *lærerutdanningspraksiser* (vår utheving). Det krever også kloke vurderinger av hva som skal bringes inn, og hva som skal følges opp. Ikke alt har like stor verdi, læreren spiller en rolle som verdsetter hva som gis aktualitet og betydning i utdanning, og hvordan dette gjøres. (Sæverot et al., i Biesta, 2017, s. 20)

Gjennom en autoetnografisk, mer spesifikt co-autoetnografisk (Baarts, 2010; Coia & Taylor, 2009; Ellis, 2004) eller duoetnografisk (Sørly & Blix, 2017) tilnærming, skriver vi frem en fortelling som sporer noen tankeretninger, stoppesteder og åpenbaringer («epiphanies», jf. Ellis, 2004) vi møter som forskere underveis. Hvem er så *vi*? Denne teksten er hovedsakelig skrevet i vi-form, og fremstod slik i formen også i de første utkastene, selv om det der fantes avsnitt og tematikker som var solistiske, fremfor unisone. Dette var nok en naturlig konsekvens av våre to fagdisipliner, slik som også undervisningskonseptet vårt startet, men etter hvert veddes mer sammen. I det skrivende opplever vi også stor grad av samstemthet, med interesse og sans for poetiske ord og vendinger, og til tider fullfører eller viderefører vi hverandres formuleringer. Ved hjelp av det narrativt undersøkende («narrative inquiry», Barrett & Stauffer, 2009; Bresler 2020; Smith & Hendricks, 2020) og en refleksiv fremstilling veves denne teksten med tråder fra våre kroppslige, estetiske og kognitive erfaringer fra en performativ undervisningspraksis og vår levde tilværelse. Bresler (2019, s. 80) skriver om å bevege seg fram og tilbake mellom «the experiential and the verbal», og i denne veven inngår også våre møter med og samtaler rundt relevant forskning og vår lesning av teoretikere som spinner med tråder som ligner på våre. Spor, forgreininger, vev, sammenfletninger og slektskap utgjør alle i denne sammenhengen virksomme metaforer. Ifølge Lenz Taguchi (2012) omfavner Karen Barads onto-epistemologibegrep (uten at vi i denne teksten går nærmere inn på Barad) slike «sammanflätade tillblivelser». *#livet#døden#kjærligheten* omfavner alle mulige materialiteter, realiteter og fantasier, og kan sies å gå

*bortom* de för givet tagna sätten att tänka i binära uppdelingar som subjekt/objekt, teori/praktik, intellekt/kropp och diskurs/materialitet. På det sättet gör vi rättvisa åt de materialiteter, dvs. rum, platser, ting, material och de intra-aktive krafter och intensiteter, som är en oundvikelig del av lärandet. (Taguchi, 2012, s. 43)

Som forskningsprosjekt ville vi at forskningen skulle utvikle seg gjennom en åpen og undersøkende utdannelsespraksis som *forente* undervisning og empirigenerering (Illeris, 2018, s. 26–27), og i et forsøk på å håndtere dette materialet har det vært det nødvendig å beskrive, analysere, fortolke og reflektere over konseptets ulike dimensjoner. I denne prosessen fremtrer et rhizomatisk forskningsperspektiv, som omfatter et «koblende begrepsunivers» (Deleuze & Guattari, 1980, vår overs.). Rhizomet, som «the image of thought» (Deleuze & Guattari, 1980), gir det beste bildet på hvordan vi i denne sammenhengen har levd gjennom dette som personer, lærere og forskere, og spesielt hva som trer frem som viktig på ulike tider, og som utvikles og endres. Denne teksten fremstår her som et avtrykk av denne for oss betydningsfulle, langstrakte og (tør vi si?) dyptgående prosessen slik vi tolker og opplever det hele *inntil nå*. Det er spennende, for i dette sammenvevde landskapet, eller rhizomet, kan vi skimte eller plassere oss selv. Hva leser eller forstår vi da, og hvilke former for kunnskap veves?

Vår felles utviklingshistorie som forskere og undervisere, som også utgjør tematikken i denne teksten, springer ut fra det vi opprinnelig kalte en tverrfaglig workshop/verksted<sup>1</sup> med tittelen «Livet, døden og kjærligheten – en reise i tekst og tone». Vårt faglige samarbeid var inspirert av samtale på kontoret eller når vi gikk tur med hundene, og vi diskuterte musikk og litteratur i faglige og didaktiske vendinger, innimellom alt og ingenting. Undervisningskonseptet er sammensatt og flerdimensjonalt og åpner for ulike innfallsvinkler og muligheter i forskningssammenheng. Ved å tilby noe vi anså som et alternativ til

---

1 Det engelske ordet workshop synes å favne noe videre enn det norske verksted, som kanskje mer viser til et spesifikt rom eller håndverk, mens workshop gjerne knyttes til en intensiv gjørende, erfaringsbasert undervisning, ofte for en mindre gruppe over en kortere begrenset periode, med fokus på spesifikke teknikker eller ferdigheter innenfor et felt. (Merriam Webster, workshop)

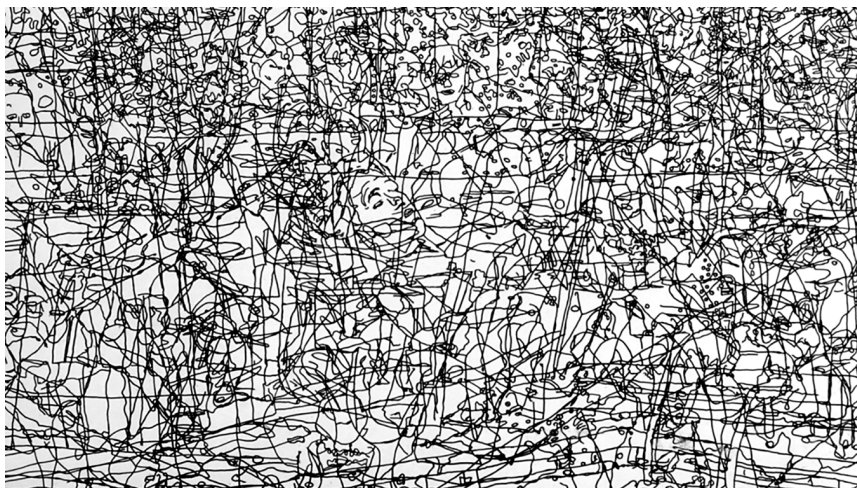
tradisjonelle undervisningsmetoder, prøvde vi å skape et levende rom for undring og fantasi med kunstuttrykk og handlinger som kunne «illuminate classroom life» (Bresler, 2019, s. 83). Bresler har et interessant perspektiv på behovet for å innta en *beginner's mind*-holdning (2006, 2018), og *knowing/unknowing* (Bresler, 2019) – en kan også snakke om *dypsindig naivitet* og det å *foredle en uskyld* (Steinsholt & Ness, 2016, s. 80), eller Arendts natalitetsbegrep (Arendt, 1958), om å fristille seg fra det man kan, for å slippe til noe nytt.

På konferansen «Den gode lærer» i 2018 ved Nord universitet, campus Nesna, presenterte vi «Livet, døden og kjærligheten» som et *kreativt* verksted, og beskrev det slik:

«Livet, døden og kjærligheten» er et tverrfaglig og kreativt verksted for GLU-studenter i tillegg til å være et pågående forskningsprosjekt. I «Livet, døden og kjærligheten» tilbyr vi et mangfold av tekstlige, verbale, visuelle og musikalske uttrykk og oppgaver som inviterer og til tider utfordrer mottakeren til å tenke, lytte og formidle på nye måter. Dagens samfunn byr på et mangfold av tekster, og det kreves et kritisk og selvstendig blikk for å kunne forholde seg til disse. Denne tilnærmingen berører grunnleggende ferdigheter og bruk av språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre gjennom det musikkpoetiske. Som lærere ønsker vi at 'stoffet skal sitte,' at relasjonene er gode, og at elevene skal lære. Men hvordan skaper man en god stemning, som er til å føle og ta på? Hvordan kan musikk og tekst berøre store og små følelser, trigge ulike oppfatninger, gi ro, vekke empati og handle om å forstå seg selv og andre? Hvor åpent er klasserommet for individuelle betraktninger, det uforutsigbare og opplevelse som gyldige læringsmål? (Abstrakt/flyer, konferanse «Den gode lærer», 2018)

Første gjennomføring av «Livet, døden og kjærligheten – en reise i tekst og tone» var med elever på mellomtrinnet som deltakere (på Vega i 2013), og var et ledd i Forskningsdagens «Lån en forsker». Basert på våre erfaringer i møte med elevene (deres responser og kroppslige uttrykk, samtaler med både elever og lærere, i tillegg til skriftlige evalueringer), ble det åpenbart for oss at dette rommet noen interessante knuter og gnister vi anså som et rikt og ladet didaktisk tankegods i møte med våre egne lærerstudenter. Vi gjennomførte det derfor sammen med

studenter i forbindelse med Forskningsdagene ved Høgskolen i Nesna (senere Nord universitet) i 2013, og siden den gang har det vært gjennomført som et 6-timers verksted med førsteårsstudenter i grunnskolelærerutdanningen.



**Figur 1.** Mark Ingham, *Boy Pool Rhizome*, tegning (1999/00)<sup>2</sup>

Dette bildet (figur 1) av oss som forskere, eller selve forskningen, henger godt sammen med autoetnografi, som ifølge Ellis (2004) blant annet handler om å dokumentere øyeblikkene og detaljene i livet, som en viktig «way of knowing» (Ellis, 2004, s. xvii; Fretheim, 2020). En slik refleksiv forskerfortelling spenner fra å starte med oss selv og observere oss selv som forskere og deltakere i relasjon til den andre, til å danne grunnlag for erkjennende fortellinger, altså ny innsikt. Ellis oppsummerer at «the researcher's endeavors in doing the study become the focus of investigation» (2004, s. 46–47). Gjennom et narrativt forskerblick er selve skriveprosessen en undersøkende og oppdagende metode (Ellis, 2004). Hanley (2019) foreslår skrijving som en form for tenkning, og skriver om tekst som henholdsvis «a creative», «generative», «integrated» og «dissolving

2 Bildet er hentet fra <http://socialdigitelective.wordpress.com/groups/rhizomes/> med tegnerens forklaring: «The image is a drawing I made in 1999–2000 and is a multiple mapping of 12 of my Grandfather's (The mathematician who supervised Alan Turing, A. E. Ingham) transparencies. I call it 'Boy Pool Rhizome'. More can be seen at my website <http://www.markingham.org>»

space». Dette innebærer et rom der det tenkes høyt, hvor teorier settes i bevegelse og det empiriske materialet skapes gjennom ord, som videre bekrefter og argumenterer for hvordan ting henger sammen og hvor man til slutt befinner seg innenfor et eget teoretisk landskap (Hanley, 2019, s. 417). Disse tolkningsrommene gir noen forklaringer på hvordan også vår fortelling trer frem. Et premiss for forskningen er at vi over tid har tilført det noe nytt, næret det, og ikke alene «snudd bunken». Næringen vi har tilført, underveis, kan være ny musikk eller nye tekster, og det kan handle om performative idéer, som en konsekvens av at vi «lever med konseptet» og dermed nærmest som en selvfølge finner andre (bedre?) innganger. Vi har også erfart hvordan dagsaktuelle hendelser griper inn i vårt arbeid og påvirker retningen det tar; for eksempel da artisten David Bowies dødsfall (tilfeldigvis!) sammenfalt med en av våre gjennomføringer av #livet#døden#kjærligheten, og vi fikk idéen om å starte dagen med hans siste musikkvideo, *Lazarus*. En slik åpen og dynamisk prosess bidrar til en faglig delingskultur oss imellom, som ytterligere styrker vårt samarbeid og samvær.

Tolknings- og persepsjonsprosesser og meningsdanning utgjør en viktig del av vår *knowing* (jf. Bresler, 2004) og *profesjonelle rammeverk*, som gjør oss i stand til å være performative i vår undervisning. Samtidig representerer fagdisiplinene en *unknowing* for/hos hverandre, som også har krevd og inspirert til å tre inn i et mer perifert fagdomene. Her opplever vi begge helt klart en «expanded seeing» (Bresler, 2018). Musikk, litteratur og kunstuttrykk mer generelt er virksomt i våre respektive liv; arbeidsliv, inne- og uteliv, morsliv og følelsesliv, for å nevne noen etablerte inndelinger av *liv*. Det faktum at vi begge er jenter/kvinner/mødre er også en foreløpig litt ullen, rød (!) tråd i dette arbeidet, men noe vi anser som et svært interessant forskningsperspektiv til en senere anledning. Nedenfor er en visualisering av «places of beauty» (Varkøy & Rinholm, 2020), eller arbeidsloggen vår, plassert i en ramme. Det konkrete materialet er primært hentet fra musikk- og litteraturfeltet, supplert med andre elementer som stimulerer ulike deler av sanseapparatet. Ordene bærer med seg lydspor, fortellinger, følelser, minner og assosiasjoner, sanseerfaringer og kunnskaper om selve verket og *vårt forhold* til det.

likfunn jakob sande frøet inger hagerup schubert quatre impromptu op 90 andante mosso olav h haugre ny duk john cage 4'33 pulp fiction hamlet the seven ages of man susanna wallumrød freight train elizabeth cotton freight train love fool filmmusikk romeo & juliet laban seigmenn ida maria quite nice people edgar varrese poéme électronique olav h haugre du var vinden dead poets society hyllepoesi inger lise rypdal en spennende dag for josefine beethoven symfoni nr. 5 skuggar jon fosse tirilil skjæråsen elgar enigma variations nimrod hvad kjærlighet er ham-sun jeg er døden helland larsen schneider handelsmannen falch salt sild siste reis wergeland das veilchen mozart goethe ingefær george crumb black angels marco fusinato man black implosion rasmus og verdens beste band verdens fineste katt irina ibramovic caruso og sangen til månen bach aria goldberg variasjonene kvitretten who/what/when/where begravelse vakkervalsen min vemods fryd larsen moe henriksen kirsebærtreet år ingrid oberboerbeck mozart lachrimosa requiem marmelen vaffelhjarte maria parr laleh some die young eadni vuotto mana steve cutts animasjon rudolf nilsen jeg hadde tenkt admiral p kallenavn hamlet to be or not to be bad karma bjørnson treet roy gro dahle david bowie love hearts holbergsuite grieg preludium sarabande mari boine epitaffio arne nordheim dido and aeneas purcell moldau smetana old abraham brown

**Figur 2.** Illustrasjon/liste over litterære og musikalske verk og ting/godteri, som kretser rundt temaet på en eller annen måte (PowerPoint-presentasjon til forskningskonferanse, 2018)

For oss utgjør denne rammen handlingsrommet vårt, et rhizome som flater ut sjangere, kategorier, objekter, handlinger, titler og kunstnere, og som blir *levende og virksomt* når vi går inn i det; et kreativt, genererende, sammenvevd og *dissolving space* (Hanley, 2019). Verklisten er ikke en *liste*, en rekkefølge, men et bilde på at noe kan uttrykkes i andre former enn det tradisjonelle. Når det står slik, er det plutselig ikke åpenbart at «sande» er etternavnet til «jakob»; blir det plutselig en lek med konvensjoner? En kommentar til pensumlista og tradisjonelle, lineære kronologiske fremstillinger vi kjenner fra mange lærebøker og didaktiske fremstillinger? Og forventninger om struktur og oppsett i forskningsartikler (jf. Jackson & Mazzei, 2017)?

Fra 2019 skrev vi inn # i tittelen, et tegn fra det digitale hverdagslivet, for å merke av for potensielt relaterte og relevante kategorier eller linker, og interessant nok sammenfallende med et apropos og «i forlengelsen

av»-dimensjonen i rhizometenkningen. #livet#døden#kjærligheten er mer et undervisningskonsept enn en metode, på bakgrunn av å forstå konseptbegrepet som en tanke, et utkast eller en «(opp)fatning». Vi forbereder oss på å gjennomføre 8–12 estetiske *betoninger*, *anslag* eller *fragmenter*, med ulike kvaliteter og uttrykksformer som knyttes til tydelige eller mer diffuse handlinger hos deltakerne. Vi undersøker disse som en *vitaliserende* didaktisk tenkning og dramaturgi i lærerutdanningen (Steinsholt & Ness, 2016; T. P. Østern et al., 2019; A.-L. Østern, 2014), og *animating experiences*, som Bresler (2009) skriver om. Slike levende erfaringer er for oss (!) når studentene også *gir oss* estetiske opplevelser, når de gir uttrykk for noe *utenom det vanlige*, flater ut hvem som erfarer, den erfarne og det erfarte, maktforhold, og byr på seg selv – på tross av at de «bare gjør» det vi ba dem om. Studentene får for eksempel gruppeoppgaven vi kaller «Hyllepoesi», der de skal velge ut og sette sammen bokrygger slik at det blir et dikt, ofte med ett av de motiv som verkstedets tittel uttrykker som utgangspunkt. Dette er en typisk kreativ oppgave som fordrer samarbeid, spontanitet og eksperimentering både i forhold til utforming og formidling, samtidig som den representerer en lavterskel fordi man starter med et konkret utgangspunkt (*ready-made*), bokryggene.



Figur 3. Eksempel på «Hyllepoesi» (studentoppgave, 2017)



Vi involverer oss ikke når selve utvelgelsen og utformingen av diktet pågår, men følger med når de formidler diktene, og hva skjer med oss da? Studentene responderer i forhold til de ulike anslagene vi «utsetter dem for» i *#livet#døden#kjærligheten*, både spontant og som en konsekvens av konkrete oppdrag vi har gitt dem, og det hender at vi får bekreftet noen antakelser, men like ofte blir vi overrasket. De gangene vi gir dem et konkret oppdrag, er dette likevel så åpent at responsen vi får fra studentene ikke alltid er forutsigbar. I hyllepoesien får de det konkrete oppdraget å legge bokrygger i stabel, som så formidles gjennom lyd, musikk og tekst. Enkelte ganger kan det være interessant å høre om hvordan de samarbeidet, hva de tenkte, hva de vektla, men oftere skal man kanskje verdsette øyeblikkene, og det som Varkøy skriver særdeles fint om, nytelsen og verdien av «formålsløse aktiviteter» (Varkøy, 2017, s. 130). Hvis vi forsøker å redusere det å stable sammen et dikt, og formidle det til noen – må det ikke alltid være noe annet eller *mer* enn det, og det kan rett og slett handle om å løfte det poetiske ut av det hverdagslige, slik Viktor Sjklovskij skriver om «underliggjøring»:

Men nettopp for å gi oss livsfølelsen tilbake, for at vi igjen skal føle tingene, for igjen å gjøre stenen til sten, eksisterer det som kalles kunst. Kunstens mål er å gi oss følelse for tingen, en følelse som er et syn og ikke bare en gjenkjennelse. Kunstens virkemiddel er «underliggjørelsens» virkemiddel og den vanskeliggjorte forms virkemiddel, som øker vanskeligheten og lengden av persepsjonsprosessen, for i kunsten er persepsjonsprosessen et mål i seg selv og må derfor forlenges. Kunsten er en måte å oppleve tingenes tilblivelse på, det som allerede er blitt til, er i kunsten uviktig. (Sjklovskij, 1916/1991, s. 18)

I forlengelsen av det Sjklovskij her sier, er det naturlig for oss å spørre om denne underliggjøringen kan åpne for den selvstendige tanken? For er det ikke egentlig det vi undrer oss over, når vi stadig vekk prøver ut nye verk og tilnærminger, og i våre samtaler om hva det er vi egentlig driver med? Her skilles kanskje også pedagogikken og kunstens driv: for pedagogikken legitimeres gjennom læring, mens kunstopplevelsen ikke direkte har kravet om nytte eller hva det er godt for (Varkøy, 2017). Og her; nettopp her, kunne vi også koblet på *dybdelæring*, og med Bresler stilt spørsmålet «What learning matters most?» (2018) – eller hvilken kunnskap er det

underviseren etterstreber (T. P. Østern et al., 2019, s. 72). Eller forskeren, for i dette ligger også noe av forskningens fantastiske og utmattende endeløshet, som svært gjerne kan være «en formålsløs tilværelse». Dette kommer ikke minst til uttrykk i den begeistring som oppstår når man oppdager nye sammenhenger og forstår mer, slik den ene halvdelen av oss uttrykker det i en e-post, etter å ha lest «Kunsten som grep» av Sjklovskij:

Det synes jeg er så vidunderlig, og jeg opplever også at det har stor overføringsverdi til det vi holder på med, og våre tanker om å dvele, subjektivere; det siste han sier, hvis vi overfører det til skolens kontekst; det er ikke kunnskapen vi er ute etter, den kan vi google, vi er ute etter noe mer essensielt – vi forsøker å finne fram til det underliggjørende element som gjør skolen og undervisningen til noe mer enn automatisering (det instrumentelle?), apropos hvor den selvstendige tanken kommer fra ...

Ja, det er ikke meningen å bringe inn nok en ny teoretiker, men sitter her og leser noe mer avanserte greier til masteremnet i neste uke, og **LDK ligger jo alltid der**, sånn at koblingene dukker opp på de mest underliggjørende måter. Jeg vet ikke helt om jeg klarer å fange essensen i det jeg ønsker å formidle her, men noe er det, og da er dette en måte å komme inn i flytsonen på 😊! Kath.  
(E-post 18.10.20, kl. 10:32)

Apropos underliggjøring; et annet anslag i verkstedet, som vi for øvrig har hatt med oss gjennom alle disse åra, er «Seigmannen». I denne øvelsen deler vi ut en seigmann, og denne skal studentene bruke til å tegne konturene av en menneskekropp. Oppdraget videre er å markere på tegningen sin hvor i kroppen de tror livet, døden og kjærligheten bor, samtidig som de spiser seigmannen og Ida Marias «Quite Nice People» flyter i bakgrunnen. Det er slett ikke sikkert at kjærligheten bor i hjertet, selv om symbolet for kjærligheten i vår kultur nettopp er hjertet; og bor døden mer i magen enn i hodet? Mens de tenker og tegner i 3:22, fylles vi av forventning, for denne lille oppgaven genererer alltid nye livsanskuelser, assosiasjoner og spenninger mellom det man tenker og det man vil eller tør å dele. Musikken luntrer avgårde i tre-takt; «How come I'm so afraid of people? [...] How come I'm so in love with people? [...] Maybe I'm afraid someone will see right through me. Terrified that someone will

tell someone that you're just a waste of time.» Vi *hørertenker* musikken, smiler anerkjennende til hverandre, for vi liker denne sangen så godt, og hverandre, og opplever en søt og selvsikker, ærlig og skjør tilstedeværelse.

Studentenes brede respons og dynamikken som oppstod i gjennomføringene av undervisningskonseptet, resulterte i at vi endret vår forhåndskategorisering av verkene. I starten var vi opptatt av at en tekst eller musikk handlet om det ene, enten liv, død eller kjærlighet, men vi fornemmet at denne måten å tenke på bød på utfordringer, og vi fikk det heller ikke til å stemme med for eksempel sangen «Das Veilchen» av Mozart, som virkelig handler om både liv, kjærlighet og død – i den rekkefølgen! Dette kan illustrere det faktum at vi selv har vært i en stadig bevegelse parallelt med konseptets utvikling. Er det så grunnlag for å utdanne lærere værensorientert, og ikke kunnskapsorientert? Nei, tenker vi, men kunnskapsbegrepet må ta opp i seg en større *rikdom*, flere perspektiv og mer mangfold, eller kan vi kanskje heller si at væren og viten må befinne seg innenfor samme forståelseshorisont? Det er her vi ser at sammensmeltningen mellom det epistemologiske og det ontologiske gir mening. Som lærere og lærerutdannere må vi ha oppmerksomheten rettet mot både viten og væren; med ensidig fokus på viten, risikerer vi å miste mennesket og her-og-nå-dimensjonen, og med et ensidig fokus på det subjektive, her-og-nå, står vi i fare for å miste fagligheten. Her er vi kanskje på linje med Taguchi, når det snakkes om en «immanensontologi», eller Barads onto-epistemologi, «att vi måtte skapa kunnskap mitt i vårt beroendeförhållande til världen. Vi måste försöka förstå världen medan vi erkänner och visar hur vi är en del av den kunskapsskapande processen» (Taguchi, 2012, s. 45). Så kan man spørre seg igjen, hvor i kroppen sitter livet, døden og kjærligheten, og hvor i kroppen sitter – eller flyter? banker? føler du? forsikrer du? – kunnskapen din?

Volumknappen er stilt langt til høyre, belysningen er dunkel og vi vet at straks vil elektriske insekter sverme i rommet: «Threnody I. Night of the Electric Insects» fra *Black Angels* av George Crumb. Komposisjonen var datert fredag 13. (!) mars 1970, *in tempore belli* – i krigstid, et lament til Vietnamkrigen og hva mennesker kan være i stand til. Dans macabre, djevelmusikk, lyden av bein og fløyter. Vi *vil* og forventer at studentene skal sense et snev av ubehag når de hører musikken, som for de fleste har

et fremmed og fordreid uttrykk. En provokasjon (Stavik-Karlsen, 2013), kropp blir urolig, og øret yter motstand i drøye fem minutter. *Expanded listening. Access inner worlds*. Kathrine måtte også «innrømme» at hun opplevde Crumb som støy første gang, og dro paralleller til modernistisk diktning:

Men så har jeg sakte, men sikkert, funnet gull ved å ikke vende ryggen til disse uttrykkene som bryter med alle mine forventninger, men tvert imot våge meg inn i dem, kjenne på ubehaget, bryne meg og oppdage at det som ligger under den umiddelbare overflaten kan gi meg noe. Jeg tror at det at jeg har våget meg inn på en våg jeg bare har drømt om, har gitt meg økt toleranse og tålmodighet, mer innsikt og mot ... Og glede, kanskje ... (Skriftlig kommentar underveis i skrivearbeidet, 2021)

Vi hører om igjen, men denne gangen får de samtidig smake sylta ingefær, som har til hensikt (i alle fall symbolsk) å rense og nullstille den lyttende for nye lydige inntrykk. Det oppleves som om vi trer litt inn i en ubestemmelig rolle når vi serverer ingefær. De lytter til ulike sekvenser, og blir bedt om å veksle mellom å sitte og stå når de hører endringer i lydbildet. Noen blir sittende på vent mens andre reiser seg nølende, usikre på om de hører rett. Varkøy og Rinholm (2020) presiserer at *hvordan* vi lytter som like viktig som *hva* vi lytter til. Bresler lar alltid det lyttende og narrative være gjennomgående: «An experiential activity, listening to narrative is embodied, cultivated and improvised. The notion of listening in diverse art forms (visual, kinesthetic) [...] implies a way of 'being with' beyond the auditory» (Bresler, 2020). Hansen viser til Arendt, som uttrykker at «tenkningens bolig er et stillhetens sted», og sier videre at

Når vi forundres, bliver vi [...] tavse. Vi standser op, bliver opmærksomme og lytter intenst. Først når denne tavshed og lytten indfinder sig, kan vi blive nærværende over for det, vi dybest set anser for at være det værdifulde i vores liv. Først da bliver vi i stand til at give udtryk for de livsindtryk, som berører os og opleves som meningsfulde. (Hansen, 2008, s. 16)

Hvor ofte gis det slik tid eller rom til å lytte og å dvele ved noe, enten dette *noe* er knyttet til ord, toner eller andres og egne narrativer? Varkøy og Rinholm (2020) er inne på noe av det samme når de tilbyr det

de kaller for «slowness and resistance» på bekostning av vår moderne kulturs verdsetting av «effectiveness and smoothness»; i deres kontekst koblet til Vestens klassiske musikktradisjon, men åpenbart overførbart til både annen musikk og andre (kunstneriske) uttrykksformer.

«Åpningsnummeret» i *#livet#døden#kjærligheten* er muligens litt underlig og dramatisk: gjennom et *medias res* – uten forvarsel, observerer studentene at vi stormer inn i klasserommet, visker ut den didaktiske relasjonsmodellen fra tavlen, bevæpnet med en lekepistol og akkompagnert av hektisk og drivende filmmusikk og replikken «This is a robbery!», hentet fra filmen *Pulp Fiction* (1994). Vi kaller dette anslaget «*Pulp Fiction* og mordet på den didaktiske relasjonsmodellen», og her hever vi stemmene våre, plasserer oss i front av hva vi står for: at det å utdanne fremtidige lærere innenfor et målrasjonelt paradigme, er å frarøve de studerende ikke bare troen, men *evnen* til å være selvstendig tenkende. Og enda verre: *viljen* til å tenke selv. Med denne generaliserende tilnærmingen, og i vår kontekst, ønsker vi å avlive (dog på ganske komisk vis!) modellens konsistente og allmenngyldige kvaliteter, og vi spør; hvor skal performative, og muligens fagoverskridende, opplegg som dette plasseres inn i lærerutdanningens studieprogram? Haaland (2011) skriver om hvordan pedagogikken jobber med forhåndsbestemte mål og i all hovedsak er begrenset til et instrument for ukritisk tilpasning, og hevder at når skolen ikke er «basert på lærernes (autentiske) autoritet og alminnelige solidaritet, skaper det en formalistisk skole styrt av byråkratiske regler utformet for å drenere enhver pedagogisk situasjon for personlig engasjement, og pedagogikkens plass i utdanningssamfunnet er glemt» (Haaland, 2011, s. 18).

Vi lurer på om lærerutdanningen har utviklet seg for langt i en retning der den målrasjonelle pedagogikken er rådende, og at dette hindrer en reell mellommenneskelig undring og utviklingen av den selvstendige tanken? Arendts begrep *natalitet* «rommer et menneskesyn som sier at alle nye mennesker [*newcomers*] i verden er unike, interessante og gir verden mulighet til å bli tilført nye tanker til nettopp uventet forandring og fornyelse» (Arendt, 1954/2000, referert i Taraldsen, 2020, s. 3). I tråd med dette ønsker vi velkommen og bringer inn andre begreper og fenomener i utdanningen enn de som verdsetter måling, testing og nøytral

meningsløshet. Ved å vektlegge det performative åpnes det for en didaktikk mer preget av iscenesettelse enn representative kunnskapstaksonomier, men å forstå den *performative* læreren er ikke en kunnskap som kommer fra tynn luft. Den er først og fremst fremtredende og virksom innenfor det kunstfaglige feltet, med sine ekspressive kvaliteter. Dette henger sammen med vårt kritiske blikk på den didaktiske relasjonsmodellen, en modell vi oppfatter som en representant for den forhåndsbestemte målstyringspedagogikken som bl.a. Haaland er inne på. Modellen (Bjørndal & Lieberg, 1978), som er et verktøy for undervisningsplanlegging, består av de seks komponentene deltaker-/elevforutsetninger (målgrupper), rammefaktorer, mål, innhold, arbeidsmetoder (pedagogisk tilnærming) og evaluering. Det kan kanskje virke noe ekstremt at vi utsetter akkurat denne modellen for det vi kan kalle for et karakterdrap, men gjennom denne handlingen setter vi noe på spill – både av de grunner vi har pekt på over, og fordi vi ser at modellen har en dominerende plass i våre egne lærerutdanningsløp ved Nord universitet. Med utgangspunkt i de musikalske og litterære uttrykkene vi til enhver tid velger og de narrativene som fremkommer i møte med disse, kan undervisningsplanlegging ta en annen vending enn den didaktiske relasjonsmodellen og det instrumentelle synet på hva kunnskap er. Muligheten for å være representanter for en motvekt til målstyring, A4-tenkning (Steinsholt & Ness, 2016), og tradisjonelle faggrenser (*intertwining; integration; interdisciplinary; cross-curricular*; Cslovjecsek & Zulauf, 2018), driver oss inn i et spenningsfelt bestående av narrative spor, provokasjoner, undring og fantasi, det uforutsigbare, emosjonelle, og intuitive. Illeris (2018) understreker at kunst, utdanning og forskning ikke kan styres av læreplaner alene, men må ha karakter av «uforutsigbare og eksperimenterende praksiser» (Illeris, 2018, s. 33).

Mange av anslagene vi har i verkstedet, kan oppleves som kontroversielle, blant annet fordi de berører følelser og forhold som noen opplever som høyst private eller personlige, utenfor vante soner (jf. Bresler, 2002). Eksempel på slike anslag er kanskje særlig de som kan knyttes til døds-motivet; portretter som avbilder døde og levende barn sammen, deltakelse i en begravelse osv. Likeledes kan ulike kroppslige aktiviteter virke inngripende i forhold til den enkeltes intimsone, at å være tett innpå et

annet menneske, fysisk eller mentalt, kan oppleves krevende. Illeris skriver om hvordan læring «primært foregår gjennom konfrontation med radikal anderledeshed» (Illeris, 2018, s. 35), eller som hun refererer til Bishop (2004) om kunstprosjekter som får oss til å lære noe på den harde måten «præget af indre modstand og gerne en oplevelse af ubehag og fremmedgjorthed» (Illeris, 2018, s. 35), noe vi kjenner igjen i sekvensen med Crumb. Jacques Derrida er inne på noe lignende når han blant mye annet sier at «Ved å åpne porten for det ukjente og uvante åpner vi for spørsmål og handling som skaper liv og vitalitet», fremfor en logikk eller tilnærming som «stenger oss inne i et mer eller mindre solid teoretisk festningsverk» på bakgrunn av fastlåste eller forhåndsbestemte forståelsesmønstre (Derrida referert i Wiestad, 2019, s. 136).

Noe av vår intensjon med undervisningskonseptet, forskningen og denne teksten, er å utfordre det etablerte kunnskaps- og utdanningsparadigmet – hvem er det som bestemmer hva som er god, nødvendig eller pålitelig kunnskap – hva er kunnskap; hvem er det som avgjør hvilken forskning, eller undervisning, som er til nytte i utdanning? Hvem bestemmer hvilken forskning som kan medføre skade på enkeltmennesker, samfunn og miljø? Hvem er det som definerer hva som til enhver tid skal være et samfunns (og dermed skolens og utdanningens) sannhet og virkelighet? Vi anser dette som høyst relevante spørsmål å stille, noe også Taraldsen gjør når han peker på den dissonans som over lang tid har oppstått mellom opplæringslovens formål (Opplæringsloven, 1998, § 1-1) og den rådende pedagogiske praksis, og han hevder at «Det vi er i ferd med å miste innenfor omfavnelsen av den målrasjonelle pedagogikken, er både muligheten og evnen til å tenke selv» (2020, s. 2). Dette er en bekymring vi deler, og som danner et viktig bakteppe for selve tilblivelsen (og varigheten?) av undervisningskonseptet *#livet#døden#kjærligheten*. Gjennom mange år som undervisere på grunnskolelærerutdanningen ved Nord universitet, tidligere Høgskolen i Nesna, og med nær kontakt til praksisfeltet, har vi erfart at skolen (og deler av utdanningen) fremstår som et lukket system «der nytenkning, annerledeshet, undring og kritiske spørsmål blir sand i maskineriet» (Taraldsen, 2020, s. 2). Ifølge Biesta må all utdanning innebære risiko, «for når vi lar pedagogikken være åpen, kan hva som helst skje, hva som helst komme» (2017, s. 145), og det vi gjør,

er å by på / eksponere oss selv, både i kraft av vårt nærvær, men også i og med våre valg, slik at studentene får noe(n) å bryne seg på. Vi «utsetter» studentene våre for den risikoen også de er nødt til å ta dersom vi skal få en utdanning som er noe mer enn (re)produksjon av kunnskap. Vår profesjonalitet er basert på erfaringene og kompetansen vi har opparbeidet oss, og vi *prøver* alltid å opptre dypt ansvarlig og med «care» (Bresler, 2002, s. 35). Biesta utforsker «potensialet for frigjøring som ligger i ideen om motstand, forstyrrelse og overskridelse, for å vise hvor viktig det er å motarbeide ideen om den lærendes identitet som en naturlig og uomgjengelig identitet, og rokke ved vår tids oppleste og vedtatte sannheter om læring» (Biesta, 2017, s. 84). Varkøy uttrykker det slik: «Bare om vi lar kunsten ryste, forurolige og støte oss, og utfordre oss med hensyn til konvensjonelle sannheter og verdier, kan den forandre oss» (Varkøy, 2017, s. 170).

Breslers vide og vevde forståelse av forskning og forskerens prosesser og betydningen av narrativer, kunst, kunnskap, pedagogikk/utdanning og levd liv har vært svært inspirerende for dette arbeidet. I den sammenheng er Jackson og Mazzeis (2017) analytiske bidrag om hvordan vi tenker med teorien særlig inspirerende. Vi har støttet oss på teorier som retter våre forskerblikk i ulike retninger, og ikke dermed en bestemt teori som teksten lener seg på, nettopp på bakgrunn av våre ulike betoning, rhizome-tenkningen og det å være underveis og inni, også med teori: «Thinking is not 'outside' a project but sprouts as a line of flight from within» (Jackson & Mazzei, 2017, s. 722). Når vi skriver denne teksten kan vi heller ikke redusere og sentrere den rundt *ett* forsknings-spørsmål, fordi tenkning kommer fra noe, og fører oss videre, med den konsekvens at dette prosjektet synes å ta den evige vandringens form, jf. Arendt og tenkningen som ikke ender noe sted, annet enn ved fødsel og død (1958).

Chemis tanker omkring *artfulness* i skolen, relateres til «æstetiske, kunstbaserte og kunstneriske opplevelser [...] og til brugen af kunst og dens prosesser som metaforer» (Chemi, 2009, s. 96). #livet#døden#kjærligheten er også en måte å tilnærme seg kunsten som fenomen, ved at vi forsøker å gjøre den relevant, tilgjengelig og meningsfull idet vi «ønsker fortellingene velkommen». I en performativ pedagogikk er det



flerstemmige og *artfulness* viktige forutsetninger for den selvstendige tanken. Bresler (2006), som vi har med oss gjennom hele denne teksten, skriver om «the lingering caress» og «dwelling» i møte med kunst, og behovet for å dvele ved noe og de meningslag som dannes når man gir kunstverket tid. Selv om vi vel kanskje må innse at dette er et ideal for oss i vårt «seks timers dwelling and lingering», betyr ikke det at vi kan overgi oss til en predikerende målstyrt pedagogisk praksis; tvert imot opplever vi det som dypt etisk forsvarlig og nødvendig å løfte fram disse perspektivene.

Vi befinner oss i en performativ sone, der vi lever, underviser og forsker i og med kunsten (jf. T. P. Østern, 2017). Her er vi på sporet av en performativ pedagogikk som er flerstemmig, og som innenfor en onto-epistemologisk diskurs åpner opp for det *værende* også i fag som musikk og norsk. I dette landskapet benyttes estetiske, musiske og litterære tilnærminger i «kunnskapingen» (T. P. Østern 2017), som muliggjør «expanded seeing» (Bresler, 2018). Bresler omfavner *#livet#døden#kjærligheten* i sin beskrivelse av «transformative practice zones»:

TPZ [transformative practice zones] are spaces as well as a way of interacting and thinking, where the participants are touched and often transformed in the process. The sum – a gestalt – is bigger than its parts. Interpretive zones center on interpretation and meaning making. [...] Thus, it moves us away from the traditional role of the teacher as lone, isolated figure working independently in the classroom, to one that is socially embedded, shaping and being reshaped. The concept of polyphony of voices is central. In the transformative practice zone, participants bring together their various areas of knowledge, experiences, and beliefs to forge new curricula and explore teaching styles through the process of the joint thinking and action in which they are engaged. (Bresler, 2002, s. 34)

Disse perspektivene appellerer sterkt til oss, på samme måte som også ordene i «Det er den draumen» (Hauge, 1966/2014, s. 11), gjør det, og åpner opp for noe vi ikke på forhånd vet hva kan være. Vi drømmer om at noe vidunderlig skal skje, på en helt vanlig tirsdag, i møtet mellom lærer(e) og studenter; at det kan tilføre noe nytt, gi en følelse av presens i rommet, å ville videre, i forlengelsen av

... den draumen me ber på  
 at noko vedunderleg skal skje,  
 at det må skje –  
 at tidi skal opna seg  
 at hjarta skal opna seg  
 at dører skal opna seg  
 at berget skal opna seg  
 at kjeldor skal springa –  
 at draumen skal opna seg,  
 at me ei morgonstund skal glida inn  
 på ein våg me ikkje har visst um.

## Referanser

- Angelo, E., Stavik-Karlsen, G. & Østern, A.-L. (Red.). (2013). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Baarts, C. (2010). Autoetnografi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 153–163). Hans Reitzel.
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (Red.). (2008). *Estetisk teori. En antologi*. Universitetsforlaget.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (Red.). (2009). *Narrative inquiry in music education. Troubling certainty*. Springer.
- Biesta, G. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i pedagogikken*. Aschehoug.
- Bresler, L. (2002). Out of the trenches: The joys (and risks) of cross-disciplinary collaborations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 17–39.
- Bresler, L. (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Kluwer Academic Publishers.
- Bresler, L. (2006). Embodied narrative inquiry: A methodology of connection. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010201>
- Bresler, L. (2009). The academic faculty as an entrepreneur: Artistry, craftsmanship and animation. *Visual Art Research*, 35 (1), 12–24.
- Bresler, L. (2018). Aesthetic-based research as pedagogy: The interplay of knowing and unknowing towards expanded seeing. I P. Leavy (Red.), *The handbook of arts-based research* (s. 649–672). Guilford.
- Bresler, L. (2019). Wondering in the dark: The generative power of unknowing in the arts and in qualitative inquiry. I N. Denzin & M. Giardina (Red.), *Qualitative*

- inquiry at a cross-road* (s. 80–95). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056796>
- Bresler, L. (2020). The wisdom of narrative inquiry. An unfolding story. I T. Smith & K. Hendricks (Red.), *Landscapes: The arts, aesthetics, and education, Vol. 28: Narratives and reflections in music education* (s. 149–164). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-28707-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28707-8_11)
- Chemi, T. (2009). Artfulness i skolen: Nydelse og læring for livet. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* (s. 95–122). Dafolo Forlag.
- Coia, L. & Taylor, M. (2009). Co/autoethnography: Exploring our teaching selves collaboratively. I L. Fitzgerald, M. Heston & D. Tidwell (Red.), *Research methods for the self-study of practice*. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9514-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9514-6_1)
- Cslovjecsek, M. & Zulauf, M. (Red.). (2018). *Integrated music education. Challenges of teaching and teacher training*. Peter Lang.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. Bloomsbury.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography*. AltaMira.
- Fretheim, B. S. (2020). Back to Bach. I T. Smith & K. Hendricks (Red.), *Landscapes: The arts, aesthetics, and education, Vol. 28: Narratives and reflections in music education* (s. 237–254). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-28707-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28707-8_11)
- Haaland, Ø. (2011). *Pedagogikk for en ny tid*. Oplandske Bokforlag.
- Hanley, C. (2019). Thinking with Deleuze and Guattari: An exploration of writing as assemblage. *Educational Philosophy and Theory*, 51(4), 413–423. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1472574>
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. Hans Reitzels Forlag.
- Hauge, O. H. (2011). *Olav H. Hauges vakraste dikt*. Samlaget. («Det er den draumen» opprinnelig utgitt 1966)
- Illeris, H. (2018). Uddannelse som social kunstform? Kunstneriske og pædagogiske dilemmaer i forskning med kunstfaglig uddannelse. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1133>
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. (2017). Thinking with theory in qualitative research. A new analytic for qualitative inquiry.
- Kim, J.-H. (2016). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of Stories and research*. Sage.
- Perl, S. (2004). *Felt sense: Writing with the body*. Heinemann.
- Sjkløvsj, V. (1916). Kunsten som grep. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei, *Moderne litteraturteori: En antologi* (s. 11–25). Universitetsforlaget.

- Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Taguchi, H. L. (2012). *Pedagogisk dokumentation som agent*. Glerups Utbildning.
- Taraldsen, E. (2020). De viktigste grunnbetingelsene for pedagogisk- og spesialpedagogisk arbeid. *Spesialpedagogikk*, (6), 32–39.
- Smith, T. & Hendricks, K. S. (Red.). (2020). *Narratives and reflections in music education. Listening to voices seldom heard*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-28707-8>
- Sørly, R. & Blix, B. H. (Red.). (2017). *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. & Rinholm, H. Focusing on slowness and resistance: A contribution to sustainable development in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 28(2), 168–185. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.28.2.04>
- Wiestad, E. I. (2019). Kroppens pedagogik. Om læring gjennom kroppen. I I. Bostad & T. Pettersen (Red.), *Dialog og danning: Det filosofiske grunnlaget for læring* (s. 119–142). Scandinavian Academic Press.
- Østern, A.-L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Fagbokforlaget.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som anslag. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5). <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.982>



# Transgressions Towards Difference: A Tertiary Arts Educator's Reflection on Teaching in Norway

*Rose Martin*

Norwegian University of Science and Technology

**Abstract:** This chapter explores the idea of transgressions within tertiary arts education, focusing on how transgressions might lead us toward understanding notions of difference, and contributing to understandings of culturally relevant pedagogy (CRP), inclusion, and diversity in education. These ideas are explored from my first-person perspective as a tertiary arts educator and researcher, with the research taking a qualitative auto-narrative approach. Through unpacking my auto-narratives this chapter identifies how transgressions within teaching might add to the teaching and learning context, and I ask: How might we, as educators, see these transgressions as opportunities, and as ways to encourage difference in our teaching and learning? Through critiquing my own pedagogical choices and practices, I reveal that when seeking to embark on an inclusive and dialogical approach towards education, transgressions can be made, and through these transgressions there are opportunities to develop teaching practices in arts education.

**Keywords:** arts education, difference, Foucault, Norway, transgression

Citation of this chapter: Martin, R. (2021). Transgressions Towards Difference: A Tertiary Arts Educator's Reflection on Teaching in Norway. In B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger [Arts education: Collaboration, quality and tensions]* (Chap. 14, pp. 357–376). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch14>  
License: CC-BY 4.0

I walked into the large open studio space to teach my first class in Norway. The students, all in the final years of their teaching degree sat behind tables that were haphazardly placed around the room. One tinkered on a drum kit in the back of the studio, another played a few chords of the guitar, however as soon as they saw me in the room and heard me say “hei everyone!” they stopped. I had tried to give the “hei” my best Norwegian accent, but had only had one Norwegian lesson in the two weeks I had been in Trondheim, and didn’t yet know what the word for “everyone” was, so reverted to English. In response to my greeting tables began to move into orderly lines, chairs were straightened, but as I saw them do this I asked them to place the tables and chairs in a circular shape. They followed my instructions diligently, and there was a quiet hush to the space, just table legs scraping over the wooden floor, and the thud of chairs landing in their new locations. I thought to myself: “Maybe it is because the students have never met me that they are being so quiet and ‘well’ behaved?”

This chapter explores the idea of transgressions within tertiary arts education, focusing on how transgressions might lead us toward understanding difference, and contributing to understandings of culturally relevant pedagogy (CRP), inclusion, and diversity in education. I specifically investigate such ideas from my first-person perspective as a tertiary arts educator and researcher from Aotearoa/New Zealand, who recently arrived in Norway. I follow the proposition offered by bell hooks (1994) in *Teaching to Transgress* where she notes: “I celebrate teaching that enables transgressions – a movement against and beyond boundaries. It is that movement which makes education the practice of freedom” (p. 12). bell hooks describes teachers who are willing to transgress as “catalysts” (p. 11) for learning. Inspired by catalysts for learning, and through sharing vulnerable moments of my own teaching with the hope of provoking thought and reflection, this chapter highlights my own willingness (or perhaps unwillingness) to transgress during a particular class I taught early within my tenure in Norway. Through reflecting on my own practice as an arts educator and researcher I hope that there is the potential to unravel the conditions that make it possible for teachers within tertiary arts education to consider how they might engage with acts of transgression. At the same time, I look to encourage reflections on difference

within education environments, and how moments of transgression might be encouraged within teaching and learning.

This chapter takes a qualitative auto-narrative approach. I specifically focus on short auto-narratives developed after one of the first classes I taught in Norway. The auto-narratives I share were generated from informal journal entries I wrote within the week following this one particular teaching experience. At the time of writing these journal entries I did not intend to use them for this chapter, or indeed for any particular piece of research. I scrawled notes and memories of what I saw and felt during my teaching, without too much thought of them ever being shared publicly. These notes were bullet pointed, brief sentences, individual words, and half formed ideas. It was only several weeks later, when beginning the draft of this chapter and contemplating focusing on the ideas of transgressions coupled with difference, that I thought about the moments that happened in this particular class. I returned to my notebook – a small non-descript book with a beige cover and unlined paper that I can write on in any direction – and I looked at what I had written. I started to bridge the notes together, adding what I could recall from my memories of the moments to flesh out the context of the stories shared.

The auto-narratives generated from this one class are used as the data within this chapter, anchoring ideas and offering tangible examples. Catherine Reissman (2005) notes how narratives do not speak for themselves, but rather require unpacking and interpretation when engaged with as data. This interpretation was through a thematic process of analysis. To engage with a thematic analysis process, I created a table to map and sort the auto-narratives I had generated, and based this table on various themes or theoretical viewpoints I was curious to explore. Through constructing a table, it enabled me to shift the theme or lens through which I was analysing the data. This was time consuming and involved disassembling and reassembling the data numerous times, but led to a thorough analysis of the data and the opportunity to be clear on what auto-narratives I needed to share and what meaning there was to be made from these.

I understand that my role, as both the researcher and the writer of the narratives, is one that could be considered to be problematic by some



and certainly not an easy task to take on by others. There is no distance between the data and I – I am the data. With this in mind, a key consideration is my active work to have reflexivity to interpret the underlying themes and concepts of the narratives I offer and how I then present these within a critical discussion (Reiley & Hawe, 2005). I do not at all pretend to have objectivity within my analysis or writing, nor do I pretend that my experiences are necessarily any more significant or special than anyone else's. However, I do purposefully work to be reflexive, continually questioning the data, using theory as a lens to interrogate the data, and stepping away from the analysis and allowing the data to 'breathe' without me for a while before returning to it.

In crafting and analysing these narratives, I have been curious around how the moments of transgression played out to create or limit space for dialogue. This curiosity stems from exploring how dialogue, theoretically and practically, might create conditions for difference to be embraced within education (see: Anttila et al., 2019). However, I view that setting such conditions can be challenging, and our practices as teachers do not always work out as we plan; we have transgressions, and our students have transgressions. Rather than trying to restrict these transgressions, I wonder how they might *add* to the teaching and learning context, and within this I ask: How might we, as educators, see these transgressions as opportunities, and as ways to encourage difference in our teaching and learning? Through critiquing my own pedagogical choices and practices, I hope to reveal that when seeking to embark on an inclusive and dialogical approach towards education, transgressions can be made, and through these transgressions there are opportunities to develop teaching practices. Coupled with this critique and reflection, in this chapter I use quotes from core theorists as 'prompts' into discussions. In this chapter these function as subtitles of sorts, a way to provoke and give impetus into discussions. I do not always seek to make meaning of these and unravel them in their entirety in the chapter. Rather, I invite the reader to see these short quotes as entry or departure into a new idea, to see them as a playful or poetic prompt for thought.

Through my critical unpacking of my own practice, I aim to extend on the theoretical foundation for dialogical pedagogy (Buber, 1937/1970,

1947), and bridge this with Michel Foucault's (1977) theory of transgression. From this theoretical standpoint, this research attempts to uncover and unpack moments that can exist within tertiary arts education classrooms, and how as educators we might have a variety of 'transgressive' moments in our teaching that might reveal our own difference, assumptions and expectations, even when we seek to foster inclusive, liberatory, and participatory learning environments. I conclude the chapter with how the implications of transgressive acts might sit within arts education and how arts educators might explore these in practice.

### **"Perhaps [transgression] is like a flash of lightning in the night" - Michel Foucault (1977, p. 35)**

The Foucauldian term of transgression is viewed as a way that an individual might express or act which subverts historical and dedicated discourses. Foucault (1977) observes that transgressions emerge through biopower, with transgressive actions often operating out of desire, and made in resistance to constraining limits. Biopower, as coined by Foucault, is a term that refers to the managing of humans and is a way to control entire populations. Through these small actions, individuals can be seen to challenge the biopower around them. Foucault did not see acts of transgression as actions that would enable permanent change in society, but as ones that might help individuals to find moments of freedom and otherness, moments away from constraining social dictates, and I would propose, moments of difference to be presented. While the term 'transgression' tends to be loaded with negative connotations within daily language, I, like Foucault, see that transgressive moments can be viewed favourably and as opportunities.

Foucault (1982) envisaged transgression as a means for individuals to challenge the boundaries and limitations set out by society and enforced by biopower. Because transgression can be envisaged as a subversive form of resistance (Foucault, 1977), I wish to explore whether transgression could be considered an important place to locate difference within education. Articulating the subversive nature of transgression, Foucault (1977)

uses lightning as a metaphor to describe an act of transgression and how such an action might strike the social boundaries by which the individual carrying out the transgression is constrained. Foucault writes, “[p]erhaps it is like a flash of lightning in the night which [...] gives a dense and black intensity to the night it denies” (p. 35).

Lightning is a manifestation of intense power, and when it strikes through the sky, it lights it up with an explosive force. In the metaphor offered by Foucault, the night sky could represent the constraining social boundaries experienced by people within various teaching and learning environments. With its power, the lightning lights up the night’s sky; using their power, people in teaching and learning situations highlight the social boundaries that are constraining them. In the same way that lightning denies the night sky its darkness, transgression denies constraining social boundaries of their legitimacy.

Furthermore, since ‘having agency’ implies having the power to take ownership of one’s life and go beyond existing power structures, there may be embedded in any transgressive act an individual’s agency. As Paul Duncum (2009) explains, this agency and transgression relationship may facilitate a playful pedagogy. With this connection between transgression and agency in mind, and as a teacher who aims to facilitate an inclusive and relevant learning environment for my students, how might I understand my own acts of transgression in the class as expressions of agency and in turn enactment of difference?

## **“Let’s start by talking to each other about ourselves ...” – Lee Maracle (1996, p. 139)**

After setting the tables in the circular shape, I started with a small game to get to know the class. The game was simple, and certainly nothing special. Each person would say their name followed by making a sound movement – a clap, a click, a stamp, a tap – with the sounds accumulating as we moved around the circle of about 12 students. I asked the group to make sound movements they liked, followed by sound movements that they felt were quiet, loud, funny, odd, or awkward. I immediately noticed how the group relaxed, there were some

laughs when we forgot the sounds, or when someone perhaps added an extra sound to the composition being made. I remember thinking to myself “this is just like in New Zealand, it will be easy to work with this group”. This thought was one of my first mistakes.

In initiating this opening to the class, I saw it as a way to gently bring a little individuality, fun, and play to the class. To set a tone of everyone being together within the learning space, and creatively find ways to begin “talking to each other about ourselves ...” (Maracle, 1996, p. 139). In using such activities within my teaching, I like to think that I am a culturally responsive educator, as in I often try to adapt and morph my teaching and the activities within the class to suit the context of where I am in the world and who is in the class with me. I write about this within my research (see for example: Martin, 2013) and work to practice it in my teaching. However, how culturally responsive can one be when they have recently arrived in the location in which they are teaching? Culturally responsive teaching (CRT), which is also often referred to as culturally relevant pedagogy (CRP), is a pedagogical approach that has the ability to strengthen relationships between teachers and create a sense of community (Antrop-González & De Jesús, 2006; Gay, 2000, 2002). I must say that teaching in Norway was certainly not the most challenging cultural context I had found myself in to facilitate a class. I have taught in Palestinian refugee camps in Lebanon, dance schools in Jordan, folk dance companies in Egypt, universities in China, and an array of learning environments in Aotearoa/New Zealand, which perhaps has the most diverse student cohort that one could imagine (J. Smith et al., 2018) – Norway should have then been a breeze. However, it is perhaps the idea that it is indeed similar to what I was used to, or what I *assumed* it to be similar, was where the first issue arose. In my mind, early in this class, the students were similar to those that I often taught in Aotearoa/New Zealand. The same game I played with my new group of students in Norway seemed to work well, and without any obvious issue. This then perhaps lulled me into a false sense of security, where my cultural responsiveness was not necessarily heightened in any particular way and if anything, my notion of cultural difference in this situation was rather limited.

After some time discussing a reading about arts education in locations of trauma, and unpacking some of the challenges (and joys) of engaging with arts education in such contexts, we began a task about the idea of ‘privilege’ within arts education. I asked the students to work in pairs on drawing what they saw the idea of privileged to look like in arts education. Two by two they set to work, some at the tables in the circle, others on the floor. When I noticed that most of the drawing had concluded and more chatter was emerging, I asked the class to move to one pair’s drawing so they could explain what was happening in their picture. The image had many instruments sketched out, with stick figures dancing on a proscenium arch stage. The students explained their drawing, noting that privilege was the opportunity to learn arts within a formal context, with lessons, resources, and qualified and supportive teachers. The class nodded in agreement. I was expecting another layer to come – something about how within this privileged there were other layers to consider, issues of genders, cultural identities, sexualities, ages, abilities. But it did not emerge. I was used to the conversation immediately jumping to privilege in relation to financial status and cultural identity. In New Zealand at least these two topics paved the way for much debate between students. Here, in my new teaching environment, there was no debate, there was collective agreement. I wanted debate, so I set about creating it. I asked the group questions, trying to prompt discussion. I got nothing in response.

It has been noted that “culturally responsive teachers endorse positive beliefs about cultural diversity and act as reflective practitioners” (Civitillo et al., 2019, p. 341). While I still consider myself to be a culturally responsive teacher who does indeed hold cultural diversity as a central pillar of what makes education both relevant and important to the world we live in, what can be observed in the narrative above is a moment where my assumptions and expectations coming from one cultural context did not clearly transfer into another situation. I was expecting the students to highlight certain issues that I ‘thought’ they should be aware of, and perhaps I was looking for difference within the group rather than identifying that the difference might have existed between my own expectations, background and experiences and those of the students I was teaching. Coming from a cultural context which is clearly bi-cultural in relation to education policy and practice (L. Smith, 1999), and multi-cultural in relation Aotearoa/New Zealand more broadly, I was used to cultural

difference being a topic of discussion within education, and then particularly within arts education, and specifically questions such as the following being asked on a regular basis: Whose culture is, or is not, part of learning? Who is, or is not, invited or able to creatively express and experience through various artistic approaches to learning? And who is, or is not, marginalized from thinking and representing ideas through artistic approaches in the learning environment?

I led with these questions, or at least questions that were prompting in such directions. But, I received no clear engagement with these questions I was asking. It was one of those moments where you felt like you were talking to yourself, and there were just eyes looking back at you. In the moment I desperately wanted someone to talk, to respond to my queries, but because I received nothing I just kept talking, and asking questions. I did not know this group well, and this was our first meeting. I look back on the encounter and cringe a little at my desire to engage in ‘dialogue’ in my efforts to encourage criticality, and to bring them closer to what I perceived to be active points of discussion. Reflecting on this further, I was struck at how my dialogue in this moment was distant from the notion of dialogue based on Buber’s (1970) relational ontology of dialogue as ‘in-between’ the *I* and the *You*. Dialogue from Buber’s point of view is a state of encounter, of being with the other in direct and embodied ‘I–You’ relation with the whole person. It is a mutual meeting with awareness to “experience the other side” (Buber, 2002, p. 114). There appeared to be no mutual meeting in this moment.

The philosophical underpinning of what dialogue is, connects with Farquhar and White’s (2014) idea of “ontological orientations to pedagogy as a relationship” (p. 821). Such pedagogy clearly exists and echoes the theories of scholars such as Buber (1970) and Merleau-Ponty (2012), in being “relational and systemic because it is capable of seeing relationships rather than related terms [...] capable of generating itself in a constant relationship with the world” (Hoyuelos, 2013, p. 334). The relational aspect in this moment of my teaching in the narrative above seemed to have vanished. At the same time as these dialogical tensions were occurring, I became conscious in the moment that this activity was not working. Yet, I purposefully continued rather than changing the path in the lesson. This

purposeful action could be viewed as a transgression within my pedagogical practice. After pursuing this transgression for a few minutes, I paused. I thought to myself, “maybe *this* is a moment of difference?”.

## **“There’s no need to fear or hope, but only to look for new weapons” – Gilles Deleuze (1994, p. 4)**

Having received blank stares to my questions about privileged and power, I posed a question that I thought might be more straight forward to be explored. I asked, ‘what issues do you care about in the world?’ to the group, and handed out yellow post-it notes to them to write their responses. Some immediately began writing, others sat back for a moment and crossed their arms. I noticed that one student took out his phone and opened Instagram. After a couple of minutes I saw that most people had written at least five or six different ‘cares.’ I asked them to chat with the person next to them about these and then stick the post-it notes on an empty wall to one side of the room. The notes got stuck on the wall and I saw clusters of ideas – ‘refugees’, ‘inequality’, ‘micro-plastics’, ‘animal rights’. We started to talk through the ideas, and the cluster of words such as ‘refugees’, ‘war’, ‘immigration’, ‘conflict’, and ‘displaced people’ was one that kept being returned to. One student asked: “So how can we actually do anything about this? Like, I’ve never been a refugee, how can I know how to work with those who have been through that situation?” This led another student to say: “I am a music teacher, I don’t need to deal with anything like that.” Another followed with: “But it IS our responsibility to think about what it is like to live lives that are not our own, AND attend to this through the arts so everyone is included.” Then quickly a student followed with; “I mean, we are kind of all the same, us, here [in Norway], so it [a refugee experience] is hard for us to understand”. Now the discussion was heating up.

In light of not receiving the response I expected to the questions I was asking, I changed my approach. However, reflecting on this shift I have asked myself, “why did I not pursue this moment of difference?” and “why did I allow this momentary transgression to take place, but not to challenge or extend this further?”. Thinking further about this moment,

I recall feeling that maybe the students were not comfortable with my questions, I remember thinking in the moment that they were perhaps silly questions to ask, or that they did not understand the ideas I was trying to get across because I was speaking English rather than Norwegian. My transgression was perhaps short lived because I did not feel confident to pursue the difference I was encountering – maybe this was because I was new to the context, or because I did not know the students. However, in making the choice to change directions, to ask a question that was more ‘open’ and perhaps allowed space for a multitude of responses to emerge, dialogue began. I could breathe again.

In the conversation that emerged, divergent perspectives were raised. In these views students were voicing their opinions as student teachers engaging with arts education. I was desperate to ask them to explain more, and I wanted to know much more about who they were behind these opinions. But, I let them continue, without my interruptions. On reflection of this moment, I have considered the fine balance between engaging students in tasks that draw on their real life-worlds located outside the classroom, and requiring students to disclose to others potentially sensitive aspects of their lives. I have thought about the statements made by the students, and the phrase that stuck with me over the weeks following was “we are kind of all the same”. This statement shocked me, and it made me feel uncomfortable.

It is clear that the notion of difference is an intricate philosophical concept. While there are many philosophies of the notion of difference, and what this is within an educational setting, what can be observed is that these philosophies reject foundationalism and totalitarianism that marginalize or eliminate that which is different. The following often quoted paragraph by Gilles Deleuze (1994) provides insight to difference, where he notes:

[E]very time we find ourselves confronted or bound by a limitation or an opposition, we should ask what such a situation presupposes. It presupposes a swarm of differences, a pluralism of free, wild or untamed differences; a properly differential and original space and time; all of which persist alongside the simplifications of limitation and opposition. (p. 50)



Drawing on Deleuze's work here is in no way an attempt unravel his philosophical viewpoint – and this chapter is not the location for such conversations, nor can I do this justice in relation to unpacking it in relation my own lived experiences. But rather, I see that Deleuze's view provides a glimpse of what might be able to be understood from these moments of difference in our teaching and learning. According to Löytönen (2017), Deleuze's view of difference strives toward multiplicities and possibilities rather than toward categorical difference that makes distinctions. This view, is perhaps in contrast to what I heard from one of the students in my class where I was hearing “we are kind of all the same”, and difference seemed to be eliminated from the view entirely. Yet, at the same time I was feeling my own difference to be more pronounced than usual within this particular teaching situation.

A few weeks after this teaching encounter, as I began to sketch out the skeleton of this chapter, I stumbled over a quote from Deleuze (1994), where he states that “[t]here's no need to fear or hope, but only to look for new weapons” (p. 4). While the quote might be viewed as rather dramatic for the context that I am speaking about, it resonated with my feelings around not quite knowing what to do within this moment of teaching. What the quote offered me was a suggestion to continue to explore for alternative ways to work within the classroom and negotiate such situations, new teaching ‘weapons’ to work with such encounters. Again, I thought to the ideas of culturally responsive teaching and how Gloria Ladson-Billings (1995) defines this as “a theoretical model that not only addresses student achievement but also helps students to accept and affirm their cultural identity while developing critical perspectives that challenge inequities that schools (and other institutions) perpetuate” (p. 469). Returning to Ladson-Billings (1995) articulation, I thought: How might I encourage my new students in this class in Norway to both accept and affirm their cultural identities while also developing their criticality of the contexts in which they find themselves in? And within this, how might my notions and experiences of difference shape my perceptions of these identities and criticalities? While also asking, how might moments of transgressions within my teaching create space for this difference to be acknowledged?

## **“It is that movement which makes education the practice of freedom” - bell hooks (1994, p. 12)**

As the discussion continued, tensions emerged in the room. I noticed some of the students looking at each other with knowing glances, or there were nods of agreement with certain statements, or frowns that seemed to indicate a different point of view. I was looking for ways for the group to connect their practice as arts educators to wider social responsibilities to attend to these ‘big’ issues. However it seemed clear that the conversation had turned into one based on personal opinions rather than critical discourse offered with sensitivity. I sensed that a couple were waiting for me to intervene and stop the conversation and ask everyone to move on to another task. But, I did not stop the talking, I did not interrupt. Given my ‘new-ness’ to the cultural context of Norway I was unsure about where to step in, and while I had some understanding of the situation around immigration, refugee cases, and a rapidly diversifying Norwegian population from policy, scholarship and conversations with academic colleagues, I was not sure of how the topics were shared at a grassroots level. It seemed that there were differing views among the group yet a clear idea that ‘refugees’ were something very ‘other’ or ‘different’ from the group in the room. I saw that there was a desire from the group to try to ‘resolve’ the differences of opinions, by sharing more opinions. I let them continue, and I am not quite sure why.

Looking back over this narrative I continue to see transgression within my teaching. I let the group continue to debate and talk well beyond what might have been expected. In the moment it was happening I gained a sense of this transgression by the students who were looking to me to change directions. Yet, I did not change the direction of the conversation, I allowed the conversations to continue. It can often be observed that transgressions are treated as delicate matters, with those making the transgression at risk of public admonishment in front of those around them. Moments of transgression have the potential of undermining a member’s social status, with transgressions being frequently mitigated through humour, embodied displays, such as smiling and laughter, and often acknowledged with explicit apologies. In this particular instance

I did not seek to ‘hide’ or apologise for my transgression. However, on reflection I did have a momentary feeling of being a bit embarrassed about not maintaining ‘control’ and ‘direction’ during the class, worrying that this might lead to the group of students thinking that perhaps I was not a competent teacher.

Within Slavoj Žižek’s (1998) article titled «The Inherent Transgression» the idea of inherent transgression is offered. Žižek’s text explores transgression and its relation to the dictated beliefs of nameless powers that tend to leave the subjects to the unknown. Žižek’s exploration of transgression reveals the depiction of new identities. Perhaps in the new context I was encountering, I was exploring transgressions as a way of figuring out my location and my position. Alongside such ideas, Foucault (1977) articulates that transgressions are forms of resistance, that are subversive yet never antagonistic or aggressive, explaining that,

Transgression, then, is not related to the limit as black to white, the prohibited to the lawful, the outside to the inside, or as the open area of a building to its enclosed spaces. Rather, their relationship takes the form of a spiral which no simple infraction can exhaust. (p. 35)

But within these moments was I ‘resisting’? Perhaps my resistance within the transgressional moments of these experiences I reflect on are in this more blurry ‘grey’ zone Foucault identifies, and performed as ways to explore what might result in response to my actions, rather than seeking to achieve a certain aim or objective. Extending on Foucauldian ideas of transgressions and shifting this to the context of education, for bell hooks (1994) education is a site for transgression, as a location for learning communities “to open [students’] minds and hearts so that [they] can know beyond the boundaries of what is acceptable, so that [students] can think and rethink, so that [students] can create new vision” (p. 12). This kind of learning community is one which, according to hooks (1994), “makes education the practice of freedom” (p. 12). With such ideas in mind, I suggest that it is this connection between learning, transgressions, and freedom that must be at the centre of any theory of dialogical and culturally relevant education, that is, education opposed to coercion into predetermined forms of knowing and being.

## Implications of transgressive acts within arts education practice

Although the experiences shared within this chapter are drawn from the context of a tertiary arts education setting, I do not claim that these phenomena are intrinsic to participation in tertiary education, nor especially unique to an arts education context and interaction. However, it has been noted that tertiary education might carry an important purpose within it – that of resistance, transgression, and difference – where, as Nørgård et al. (2017) explain, “the purpose of the university might be the ability and will to push against standardization of education and thinking, to make room for different people and voices, to embrace otherness, strangeness and things that seem intelligible and of no use at first glance” (p. 80).

At the same time, it could be said that arts education is a prime location for transgressive pedagogy to flourish, as artistic practice has often been associated with the transgressive. Often transgressive moments in arts are perceived in moments of what might be deemed as ‘shocking’ or ‘forbidden’ (Cashell, 2009). However, this is perhaps a narrow view of what might be considered as transgression in artistic work, and we can expand our thinking of this to encompass an alternative view deviating more broadly from a norm or expectation, where power and hegemony is challenged in some way. As Cashell (2009) notes, art can give possibilities and can offer liberation, while also noting that transgressive moments within art can be a “valued cultural practice” (p. 2). This could mean that as arts educators we can consider how additional space might be given within practice and dialogue, while also contemplating how we might allow a ‘slowness’ to be encouraged for transgressive moments in arts education to unfold. While we are often encouraging the idea of trying something ‘new’ in arts teaching and learning, how might we guide this ‘newness’ to be driven by desire or what might be considered as ‘gut’ instinct, which again might allow for transgressions.

My moral or ethical views perhaps directed the transgressions I reflect on in this chapter. These moral and ethical views stem from my concern with promoting particular social values informed by principles such as inclusion and diversity. Acknowledging this, it can be said that in moments of transgression consideration must be given to the ethics of

the actions taking place. Transgressions might highlight unequal power relations, where, for example, the teacher holds the ‘power’ to engage in a transgression, but students might not. The teacher may also be in the position to make decisions about where transgressions (for students and themselves as teachers), might begin and end, and in turn, some might see moments of transgressions within pedagogical practice to be forms of manipulation. Transgressions taking place increases the teachers’ ethical responsibility to create safe and healthy settings for learning.

Within our arts education practices, many of our encounters are relational and deeply embodied (Green, 2003). This means that our bodies and minds (as teachers and as learners) can become disciplined to particular knowledge regimes. We can become accustomed to certain approaches, and in turn perhaps make assumptions about what might ‘work’ or be ‘new’ within particular lessons or learning moments. In teaching and learning certain artistic ideas, skills, or forms, a docility of the body and practice can be created, which in turn might inhibit transgressive opportunities and the emergence of transgressive moments within our pedagogies (Rowe et al., 2020).

With these thoughts in mind, as arts educators we can look to further reconcile our agendas of inclusive, culturally relevant, dialogical and non-authoritarian pedagogies that have so frequently been explored in arts education scholarship (see for example: Almqvist & Christophersen, 2017; Fox & Macpherson, 2015; Hatton, 2015), and the reality of our pedagogical practices. Attempts to escape the hegemony of existing structures, knowledge and expectations in arts can involve acts of transgression. Transgressive acts do not need to compete or replace other modalities of teaching, but rather we could explore how they might sit with and alongside our work as arts educators, providing “moments of freedom and otherness” (Allan, 2007, p. 93).

It can be said that when a limit is transgressed in our teaching, there is only the uncovering of a new limit. Transgressing such limits can expose our preconceptions, assumptions, and differences, in turn revealing the structures that underpin different forms of the relationship between knowledge and power within the learning space. Through revealing moments within my teaching that I perceive to have been transgressive,

and considering how and why these moments might have taken place, I can see that there is the potentiality for difference to be highlighted and for my preconceptions and assumptions about the students I was teaching to be brought to light. In my efforts to engage in a culturally responsive way with the notion of dialogue at the centre of my teaching practice, I found challenges that perhaps motivated my transgressions when located in a new cultural context.

From the small reflective narratives shared within this chapter I have sought to reveal the personal. It is clear within the literature that narratives have the rich potential to focus on researching the personal dimensions of human experience. However, reflection can be considered a slippery concept, one that is highly subjective. With this in mind I consider Foucault's (2000) words: "I'm imprisoned, enmeshed in that tangle of problems. What I am saying has no objective value but may shed light on the problems" (p. 257). While not necessarily offering resolution, I hope that reflections on my personal teaching experiences shed light on some problems. Within this I hope to have illuminated how transgressions within pedagogical practice may both challenge and attend to culturally relevant pedagogy in practice. At the same time, I continue to hold awareness that I write of these transgressions from a position of privilege – as a teacher, as a white woman, and as an individual who has a platform and space such as this chapter to voice such reflections.

From developing this chapter, I ask: What spaces currently exist within our tertiary education for transgressions? How might arts education within tertiary education offer unique spaces for transgressions? How might transgressions occur while simultaneously embracing Otherness? And can tertiary arts education simultaneously be a non-violent, affectionate, and caring place of resistance and space for transgression without losing the 'disorderliness' and 'disobedience' that transgressions might also hold? These queries may frustrate readers at the conclusion of this chapter. That is the point of asking them – I want to transgress from trying to offer 'the answers', and I especially want to encourage thinking. These questions sit in line with current discussions within social justice education pertaining to 'safe' and 'brave' spaces for teaching and learning (see for example: Arao & Clemens, 2013). Thinking around what future

tertiary education, and specifically tertiary arts education, might offer to promote places of resistance and spaces of transgression might bring about deeper considerations of difference within education, and specifically facilitating agency and awareness over these differences we all hold.

## References

- Allan, J. (2007). *Foucault and the art of transgression. Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Springer.
- Almqvist, C., & Christophersen, C. (2017). Inclusive arts education in two Scandinavian primary schools: A phenomenological case study. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 463–474. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1218954>
- Anttila, E., Martin, R., & Nielsen, C. S. (2019). Performing difference in/through dance: The significance of dialogical, or third spaces in creating conditions for learning and living together. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 209–216. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.006>
- Antrop-González, R., & De Jesús, A. (2006). Toward a theory of critical care in urban small school reform: Examining structures and pedagogies of caring in two Latino community-based schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(4), 409–433. <https://doi.org/10.1080/09518390600773148>
- Arao, B., & Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. In L. Landreman (Ed.), *The art of effective facilitation: Reflections from social justice educators* (pp. 135–150). Stylus Publishing.
- Buber, M. (1947). *Between man and man* (R. G. Smith, Trans.). Kegan Paul.
- Buber, M. (1970). *I and Thou* (W. Kaufman, Trans.). T & T Clark. (Original work published 1937)
- Buber, M. (2002). *Between man and man* (2. ed., R. Gregor-Smith, Trans.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203220092> (Original work published 1965)
- Cashell, K. (2009). *Aftershock: The ethics of contemporary transgressive art*. Bloomsbury Publishing.
- Civitillo, S., Juang, L. P., Badra, M., & Schachner, M. K. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341–351. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.002>
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition* (P. Patton, Trans.). Columbia University Press. (Original work published 1968)

- Duncum, P. (2009). Toward a playful pedagogy: Popular culture and the pleasures of transgression. *Studies in Art Education*, 50(3), 232–244. <https://doi.org/10.1080/00393541.2009.11518770>
- Farquhar, S., & White, E. (2014). Philosophy and pedagogy of early childhood. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 821–832. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.783964>
- Foucault, M. (1977). *Language, counter-memory and practice: Selected essays and interviews by Michel Foucault, Part 1* (D. Bouchard, Ed.). Cornell University Press.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
- Foucault, M. (2000). Interview with Michel Foucault. In M. Foucault & J. D. Faubion (Eds.), *Power: The essential works of Michel Foucault 1954–1984, Vol. 3*. (pp. 239–297). New Press.
- Fox, A., & Macpherson, H. (2015). *Inclusive arts practice and research: A critical manifesto*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315732558>
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Green, J. (2003). Foucault and the training of docile bodies in dance education. *Arts and Learning Research Journal*, 19(1), 99–125.
- Hatton, K. (2015). *Towards an inclusive arts education*. Trentham Books.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hoyuelos, A. (2013). *The ethics in Loris Malaguzzi's philosophy*. Isalda.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Löytönen, T. (2017). Educational development within higher arts education: An experimental move beyond fixed pedagogies. *The International Journal for Academic Development*, 22(3), 231–244. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1291428>
- Maracle, L. (1996). *I am woman – a native perspective on sociology and feminism*. Press Gang Publishers.
- Martin, R. (2013). Pushing boundaries: Reflections on teaching and learning contemporary dance in Amman. *Journal of Dance Education*, 13(2), 37–45. <https://doi.org/10.1080/15290824.2012.686677>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. Landes, Trans.). Routledge. (Original work published 1945)
- Nørgård, R. T., Arndt, S., & Bengtson, S. S. (2017). The defiant university: Places of resistance and spaces for transgression in higher education. In *The Purpose of*



- the Future University: Philosophy of Higher Education Conference*, 6–8 November 2017, Aarhus University, Denmark.
- Reiley, T., & Hawe, P. (2005). Researching practice: The methodological case for narrative inquiry. *Health Education Research*, 20(2), 226–236. <https://doi.org/10.1093/her/cyg122>
- Reissman, C. K. (2005). Narrative analysis. In N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts, & D. Robertson (Eds.), *Narrative, memory and everyday life*. (pp. 1–8). University of Huddersfield Press.
- Rowe, N., Xiong, X., & Tuomeiciren, H. (2020). Dancing from policy to pedagogy in China: Transgressions, surveillance and resistance from students, teachers and institutional leaders. *Policy Futures in Education*, 18(8), 995–1010. <https://doi.org/10.1177/1478210320907802>
- Smith, J., Pohio, L., & Hoeberrigs, R. (2018). Cross-sector perspectives: How teachers are responding to the ethnic and cultural diversity of young people in New Zealand through visual arts. *Multicultural Education Review*, 10(2), 139–159. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2018.1460895>
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books.
- Zizek, S. (1998). The inherent transgression. *Journal for Cultural Research*, 2(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/14797589809359285>

# Author biographies

**Elin Angelo** (PhD) is professor of music education at Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Department of Teacher Education/Department of Music, and visiting professor at Nord University, Faculty of Education and Arts. Her research interests include music teacher education, higher music education and music and art school-related research. Further information: <https://www.ntnu.edu/employees/elin.angelo>

**Anne Haugland Balsnes** (PhD) is professor of music at University of Agder (UiA), Department of Classical Music and Music Education. Her research interests include singing in choral, educational and religious contexts and music and health. Further information: <https://www.uia.no/kk/profil/annehb>

**Bjørn-Terje Bandlien** (PhD) is associate professor of music at Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Department of Teacher Education. His research interests include music learning and teaching, music technology in music education, pupils' composing music, design theory and performative inquiry. Further information: <https://www.ntnu.no/ansatte/bjorn.t.bandlien>

**Jorun Christensen** is associate professor of music at University of Agder (UiA), Department of Classical Music and Music Education. She teaches ear training and music didactics and music pedagogy. Further information: <https://www.uia.no/kk/profil/jorunc>

**Jan Duve** is a research assistant at the Institute of Music and Musicology, Technical University of Dortmund. His research focuses on composition with digital media, sociomaterial aspects of music education and

reflexive music teacher training. Further information: <https://www.musik.tu-dortmund.de/institut/personen/wissenschaftliche-mitarbeiterinnen-und-mitarbeiter/jan-duve/>

**Anne Berit Emstad** (PhD) is professor in educational leadership, and a innovation manager at Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Department of Teacher Education. The Innovation Manager's most important responsibility is to realize more of the innovation potential in research and research collaboration. Emstads research interests includes educational leadership, leadership by learning, leading teachers learning, school development, schoolbased evaluation, newly educated teachers, and music and art school-related research. Further information: <https://www.ntnu.edu/employees/anne.emstad>

**Kathrine Fosshei** is an Assistant professor in literature science at Nord university, Faculty of Education and Arts. Her fields of teaching and research interests include children's literature and critical pedagogy, aesthetic teaching methods, arts-based research, cross-disciplinary work, narrative inquiry and autoethnographic research. Further information: <https://www.nord.no/no/ansatte/kathrine-fosshei>

**B. Solveig Fretheim** is an Associate professor in music at Nord University, Faculty of Education and Arts. Her fields of teaching and research interests involve philosophy of music education, transdisciplinary work, collaborative and creative teaching methods, voice, gender and the arts. Lately, special attention has been given to narrative inquiry and autoethnographic research. Further information: <https://www.nord.no/no/ansatte/bjoerg-solveig-fretheim>

**Mali Hauen** is a Public sector PhD fellow in a collaborative project between Tynset commune and the University of Agder. Her research interests includes development in Schools of Music and performing Art, children and art-education and politics in education and art. Further information: <https://www.uia.no/kk/profil/malih>

**Kåre Hauge** (PhD) is associate professor in pedagogy at Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Department of Teacher Education. His research interest include teachers professional development and learning, school development, dialogues and collective processes and is concerned with the concepts of teaching and learning. Further information: <https://ntnu.edu/employees/kare.hauge>

**Kerstin Heberle** (Dr. phil) is a Research Fellow at Technische Universität Dortmund, Department of Music and Musicology. Her research interests include video-based music teacher education, inclusion and diversity in music education, and reconstructive methods in music education research. Further information: <https://www.musik.tu-dortmund.de/institut/personen/wissenschaftliche-mitarbeiterinnen-und-mitarbeiter/dr-phil-kerstin-heberle/>

**Anna Sterud Hellandsvik** is a professional dancer and choreographer, and a dance teacher at Stjørdal kulturskole. Her research interests include dance education, kulturskole-related research, the art teacher professionalism and leadership. Further information: <https://www.stjordalkulturskole.no/om-oss/vare-laerere/?spwiteacherid=2970>

**Jens Knigge** (Dr. phil) is professor of music education at Nord University, Faculty of Education and Arts, Campus Levanger. His research interests include music teacher education, musical competency development, and psychological aspects of musical teaching and learning. Further information: <http://jensknigge.info>

**Solveig Salthammer Kolaas** is associate professor of music at Nord University, Faculty of Education and Arts. She is also a candidate in the program for PhD in the study of professional practice at Nord University. Her research interests include music and art school-related research, productions for stage, musical theatre, co-art learning and aesthetic learning. Further information: <https://www.nord.no/en/employees/solveig-salthammer-kolaas>

**Ulrike Kranefeld** (Dr. phil.) is professor of music education at TU Dortmund University, Institute of Music and Musicology. Her research interests include music teacher education, composing in schools and video-based classroom research. Further information: <https://www.musik.tu-dortmund.de/institut/personen/professorinnen-und-professoren/univ-prof-dr-phil-ulrike-kranefeld/>

**Mari-Ann Letnes** is Ph.D and Associate professor at Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Department of Teacher Education. Her research interests include digital technology in pedagogical practice both in kindergarten, school, and teacher education. Further information: <https://www.ntnu.edu/employees/mari.ann.letnes>

**Rose Martin** (PhD) is Professor of Arts Education with a focus on Dance and Multiculturalism at Norwegian University of Science and Technology, Department of Teacher Education, and Professor II at Nord University, Faculty of Education and Arts. Her research interests include dance education, arts and politics, community arts, and contemporary ethnographic practices. Further information: <https://www.ntnu.edu/employees/rosemary.k.martin>

**Ingvild Olsen Olaussen** (PhD) is associate professor in drama and theater at Queen Maud University College of early Childhood education (QMUC), Her research interests include storytelling, multimodal perspectives, artistic and bodily approaches to learning and interaction. Further information: <https://intranett.dmmh.no/min-side>

**Lene Helland Rønningen** is an associate professor of Drama and Theatre Studies at the Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Department of Art and Media Studies. Her research interests include theatre for young audiences (TYA), devised theatre and educational drama. She also works as the artistic director of Fabularium Produksjoner, where she produces and directs theatre for young audiences. Further information: [www.fabularium.no](http://www.fabularium.no), Lene Helland Rønningen – NTNU

**Morten Krogstad Strand** is a principal at a primary school in Trondheim, and he also works as an assistant professor at The Norwegian University of Science and Technology, The Department of Teacher Education. At the university he teaches and researches in the field of school management and leadership, with a particular focus on professional learning communities with school leaders. Further information: <https://www.ntnu.no/ansatte/morten.k.strand>

**Gry O. Ulrichsen** is a PhD-fellow in art and craft/visual art education at Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Department of Teacher Education. Her research interests include whiteness and de/coloniality within Nordic community schools of music and art, and collaborative, participatory and socially engaged practices in the fields of art, art education and research. Further information: <https://www.ntnu.no/ansatte/gry.o.ulrichsen>

**Jenny Elise Øyen** (MA) is currently working as a primary teacher. She delivered her Master's Thesis on a interdisciplinary cooperation between a primary teacher and a teacher in visual art at Norwegian University of Science and Technology (NTNU) in 2020. Further information: <https://www.researchgate.net/profile/Jenny-Elise-Oyen>



# Review Panel

**Gry Sagmo Aglen** Associate Professor, Inland Norway University of Applied Sciences

**Anne Bjørkvik** Associate Professor, UiA, University of Agder

**Brit Ågot Brøske** Associate Professor, Norwegian Academy of music

**Ralph Buck** (PhD), Associate Professor, University of Auckland

**Laura Johansen Dobrowen** (PhD), Primary school teacher, Asker municipality

**Bendik Fredriksen** (PhD), Associate Professor, OsloMet

**Pia Skog Hagerup** (PhD), Associate Professor, NTNU

**Sunniva Sjøstad Hovde** (PhD), Associate Professor, music, NTNU

**Liisa Jakonaho** Lecturer in dance pedagogy, University of the Arts Helsinki

**Cecilia Jeppsson** (PhD), Associate Professor, Linnæus University

**Gro Anita Kamsvåg** (PhD), Associate Professor, pedagogy, Queen Maud University College of early childhood education

**Atle Krogstad** (Dr.art), Associate Professor. Queen Maud University College of early childhood education

**Tone Cronblad Krosshus** Associate Professor, University of South-Eastern Norway, Campus Notodden

**Anne Jordhus-Lier** (PhD), Associate professor, Inland Norway University of Applied Sciences

**Jeff Meiners** (Dr.), Adjunkt lecturer at the University of South Australia's School of Education Jeff Meiners



**Elizabeth Oltedal** Associate Professor, Volda University College

**Åsta Rimstad** (PhD), Associate professor, University of South-Eastern Norway

**Lene Helland Rønningen** Associate professor, Drama and theatre, NTNU

**Anders Rønningen** (PhD), Associate professor, University of South-Eastern Norway,

**Lisbet Skregelid** (PhD), Associate Professor Art Education, UiA, University of Agder

**Lovise Søyland** (PhD), Associate Professor. University of South-Eastern Norway

**Jon Helge Sætre** (PhD), Associate Professor / leader for CEMPE, Norwegian Academy of music

**Adriana Di Lorenzo Tillborg** (PhD), lecturer, Malmö Academy of Music, Lund University

**Tony Valberg** Professor Dr. Fil, University of Agder

**Roy Waade** (PhD), Associate Professor North University

**Ola Buan Øien** (PhD), Associate Professor, North University