

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 planverkene 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.¹ Arbeidsgruppen vurderte at kulturskolen kunne være en god støttespiller for at elevene skulle oppnå kompetansemålene i kunnskapsløftet innenfor de estetiske fag.² 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. Etsiske 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 kulturskolelektoren. 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 spennig. 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 musikktimene 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 musikklærere 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. Grunnskolenes 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,³ 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. & Sköldberg, 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

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
- 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.
- Børøke, 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. & Hjelmbrække, 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
- 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>