

# 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.

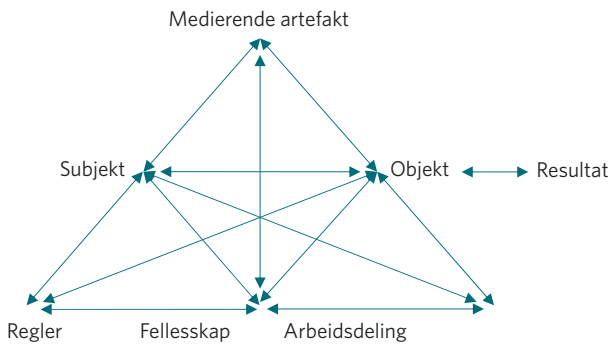
Relatert til denne studiens kontekst, kan et samarbeid basert på en ekstern modell føre til at den eksterne/aktive parten i samarbeidet legger føringer, mens den interne/passive parten stoler på at arbeidet blir gjort av den eksterne og i mange tilfeller kan ta samarbeidet for gitt. I slike tilfeller 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 fornøyd 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 syns 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 korrigerende 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, tilnærming 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 tilnærming til undervisning og en annen tenkning rundt elevs 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>
- Ernststad, 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.