

Kulturskole–grunnskole-samarbeid som diskursivt felt: En undersøkelse av skoleslagenes plandokumenter med fokus på musikk

Bjørn-Terje Bandlien

Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, NTNU, Norge

Abstract: This article examines how the curriculums of the compulsory school and the *kulturskole* can be understood as expressions of different positions in a common discursive field that revolves around collaboration on music education. The two school types' governing documents are examined with regard to how the two plans refer to the opposite party, how the textual structure of each plan can be understood as discursive expression, what the nodal points in each of the discourses are, and what constitutes dislocations in the discursive field. Some important results show that the curriculum of the compulsory school ignores the *kulturskole*, while the framework of the *kulturskole* assigns the *kulturskole*¹ higher academic and pedagogical quality than the primary school. The analysis sees “education” (*Bildung*) as a nodal point in the discourse of the compulsory school, and “high quality and competence” as a nodal point in the discourse of the *kulturskole*. Furthermore, the difference between a *kulturskole* organized as a differentiated step-by-step progression and a compulsory school where the inclusion of everyone is a leading principle appears as a dislocation in the discursive field.

Keywords: kulturskole, compulsory school, collaboration, music, curriculum, discourse

1 *Kulturskole* is the name of the Scandinavian community music and art schools. Translations have proved difficult, because this specific school type does not exist anywhere else in the world.

Denne artikkelen dreier seg om diskurser i samarbeidsfeltet kulturskole–grunnskole. Dette er et tverrfaglig felt med plass for alle kunstfag, men i denne artikkelen avgrenser jeg til det som dreier seg om musikkfag. Avgrensningen begrunnes både i plasshensyn og i at musikkfag skiller seg ut som det største fagfeltet i kulturskolen, det med lengst historikk i kulturskolen og som et fag med egne sterke tradisjoner i høyere utdanning. Samtidig er det et eget fag i grunnskolen og et vanlig fagfelt for samarbeid mellom kulturskole og grunnskole.

Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole er ikke et nytt felt i det norske utdanningslandskapet. Siden 1998 har alle kommuner vært pålagt å ha et «kulturskoletilbud som skal utformes i tilknytning til skoleverket» (Opplæringslova, 1998, § 13–6). Det har eksistert ulike former for samarbeid mellom kulturskole og grunnskole rundt om i landet gjennom lang tid, også før lovteksten fra 1998 (Dalín et al., 1981; Trondheim kommune, 2022). Likevel er dette et praksisfelt som er aktualisert, vitalisert og til dels formalisert de siste årene, blant annet gjennom forskning (Aglen, 2022; Angelo & Emstad, 2017; Balsnes & Christensen, 2021; Bandlien, 2021; Brøske, 2017; Glasare, 2016; Hauge, 2021; Jordhus-Lier, 2018; Kalsnes, 2012a, 2012b; Westby, 2017), gjennom Kunnskapsdepartementets (2019) strategi *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* og gjennom lokale satsinger i praksisfeltet (Tolga kommune, 2020; Trondheim kommune, 2022).

Forskningslitteratur om forholdet mellom kulturskole og grunnskole har påpekt hvordan skoleslagene er ulike og medfører utfordringer og spenninger for lærere som beveger seg mellom skoleslagene eller samarbeider på tvers av skoleslagene (Brøske, 2017; Hauge, 2021; Jordhus-Lier, 2018; Westby, 2017). Forskningen har også vist eksempler på at samarbeidene kan medføre utvikling av ulike skolekonsepter (Angelo & Emstad, 2017; Bandlien, 2021). Også i en videre nordisk kontekst finnes forskning som foreslår at lignende samarbeidskonstellasjoner kan medføre musikkpedagogisk utvikling. Holst (2016, 2017, 2018) foreslår å betrakte samarbeidsfeltet som et «tredje felt», som åpner for nytenkning hvor både grunnskolens og musikkskolens tradisjonelle undervisningspraksiser kan overskrides, og samtidig åpne for nye undervisningsformer. En beslektet idé ble skrevet fram av Stålhammar (1995), som fant at samarbeidet ledet

til endring av pedagogisk praksis. Den nevnte forskningslitteraturen viser stor enighet om at kulturskole-grunnskole-samarbeid bærer i seg potensial for utvikling av musikkpedagogisk praksis, men at potensialet er relativt lite realisert, og at dette kan ha med å gjøre at det finnes kulturelle ulikheter som medfører spenninger mellom de to skoleslagene (Balsnes & Christensen, 2021; Brøske, 2017; Hauge, 2021; Holst, 2016, 2017, 2018; Westby, 2017).

I tråd med den nevnte forskningens idé om at samarbeid mellom kulturskole og grunnskole innebærer potensial for utvikling, foreslår jeg å betrakte dette samarbeidsfeltet som et diskursivt felt – et felt hvor sosial virkelighet kan forhandles og utvikles diskursivt (Foucault, 2005, 2018; Laclau, 1990; Laclau & Mouffe, 2002, 2014). Eksisterende forskning som fokuserer direkte på dette aktuelle samarbeidsfeltet er imidlertid i stor grad preget av praksisstudier og intervjustudier, og det er behov for mer forskning som betrakter samarbeidsfeltet helhetlig som diskursivt og undersøker aktive styringsdokumenter i feltet. Det finnes flere relevante diskursstudier som kan knyttes til ulike deler av dette feltet (Bartnæs, 2022; Ellefsen, 2017; Ellefsen & Karlsen, 2020; Jeppsson, 2020; Jordhus-Lier, 2018; Karlsen & Nielsen, 2021; Østern, 2017). Det er imidlertid lite forskning som undersøker styringsdokumentene fra begge skoleslag i sammenheng (Westby, 2017), og meg bekjent ingen slike studier i norsk kontekst etter overgangen til nytt læreplanverk for grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Slik jeg ser det, baseres både praksisfeltets streben etter samarbeid og den nevnte forskningslitteraturen som fokuserer på dette samarbeidsfeltet på underforståtte forventninger om at eksisterende sosiale strukturer, forståelser og verdier kan utvikles og implementeres gjennom at skoleslagene møtes til konkret praksissamarbeid. I dette forskningsprosjektet stiller jeg kritisk spørsmål ved slike forventninger gjennom å undersøke hva slags forståelser, verdier og maktposisjoner som er diskursivt nedfelt i styringsdokumentene som i praksis settes i berøring med hverandre ved samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. Hansen (2016) skriver: «Laclau & Mouffes diskursteori [tar] som regel utgangspunkt i samtidige kampe mellom forskjellige diskurser, der kjemper om at opnå hegemoni på et felt» (s. 345), og synes dermed som et relevant metodisk valg for

denne studien. Jeg undersøker kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016) og grunnskolens læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020) i sammenheng. Dette innebærer å undersøke hvordan planene synliggjør ulike forståelser, praksiser, verdier og maktposisjoner, hvordan begge skoleslagene omtales i den andre partens planer, samt hva som skiller eller samler mellom planene. Prosjektets overordnede problemstilling er: Hvordan kan grunnskolens læreplan og kulturskolens rammeplan forstås som uttrykk for ulike posisjoner i det diskursive feltet «kulturskole–grunnskole-samarbeid»?

Metodologi

Denne studien bygger på poststrukturalistisk forståelse av sosial virkelighet, og mer spesifikt at sosial virkelighet forstås som frambrakt gjennom diskurser i diskursive felt (Laclau & Mouffe, 2002, 2014). Dette innebærer å analysere virkeligheten i form av tegn og språk, der språkets oppbygning og uttrykk er helt integrert med språkets meningsinnhold, og der språk og virkelighet er i konstant utvikling. Laclau og Mouffe (2014) skriver: «all discourse is subverted by a field of discursivity which overflows it, the transition from ‘elements’ to ‘moments’ can never be complete» (s. 99). Ord og begreper modifiseres konstant. De er både resultat av, og premisser i, diskursive prosesser. Betegneres form og mening er i prosess – flytende, og kan være mer eller mindre fikserte, men aldri helt fikserte. Et diskursivt felt er det feltet hvor diskursive artikuleringer finner sted, og er et felt som er gjennomsyret av flytende betegner – *elementer* – samtidig som noen av disse er mer fikserte – *momenter* – hvilket konstituerer diskursiv artikulering. I dette ligger det at selv om artikuleringer formes, er det diskursive feltet flytende, slik at artikuleringer aldri blir helt faste og alltid kan modifiseres.

I tråd med Laclau og Mouffes (2002, 2014) diskursteori undersøker jeg hvordan ulike diskurser artikuleres gjennom å identifisere knutepunkter² i diskursene og undersøke hvordan disse leder til dislokasjoner i det diskursive feltet. Laclau og Mouffe (2014) skriver: «The practice of

² Et annet ord for *knutepunkt* som brukes i teori om diskurser er *nodalpunkt*, ev. *nodal point*.

articulation ... consists in the construction of nodal points [knotepunkter] which partially fix meaning» (s. 100). Hansen (2016) sier det slik: «Et knutepunkt er det moment i diskursen, der representerer hele diskursen, og som giver de andre momenter mening. Et knudepunkt er det moment, der giver diskursen dens spesifikke logik, dens spesifikke form» (s. 356). Dette betyr at knutepunktet er en betegnelse som innenfor en diskurs har fått et ganske fiksert innhold, og som samtidig er så framtrepende at den dominerer hvordan andre betegnelser får mening. Dermed er det en analytisk oppgave for forskeren å finne ut hva det er som på denne måten er styrende innenfor diskursen. Da retter ikke studien seg mot diskursenes opphav (Foucault, 2005, 2018), men heller mot hvordan posisjoner i pågående diskursiv forhandling artikuleres.

Denne studiens materiale avgrenses til de to sentrale planverkene *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016) og grunnskolens læreplan, *Kunnskapsløftet 2020* (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020). En videre avgrensning er at analysene vektlegger de delene av kulturskolens rammeplan og grunnskolens læreplanverk som gjelder overordnede forhold eller som er klart dedikert til musikk. Imidlertid er også helheten i planene informative for studien, slik at en knivskarp avgrensning mot andre fagområder synes vanskelig å gjøre. Når analysene gjengir ordtelling, gjelder dette hele planverket der annet ikke er oppgitt. Ved å synliggjøre en vektning av musikk framfor andre fag ønsker jeg å unngå å tillegge de andre kunstfagene i kulturskole og grunnskole påstander og resonnementer som ikke passer for disse, men uten å måtte bruke plass på å gå inn i parallelle analyser og diskusjoner for å nyansere mellom fag.

Analysen av materialet ble til å begynne med angrepet gjennom helhetlig, åpen og nysgjerrig lesning av planene, som kan minne om etnografens åpne møte med et nytt felt (Fetterman, 2010, s. 33–37). Gjennom denne lesningen møtte jeg en mengde ulike ord og utsagn, mens jeg lette etter samlende forståelser og verdier innenfor de to planene. Jeg lette etter hva som virket å være grunnleggende viktig å formidle i hver av planene, samtidig som jeg forsøkte å se hvorfor jeg oppfattet noe som grunnleggende. Med Laclau og Mouffe (2014, s. 99–100) kan en si at jeg møtte diskursens overflommende diskursivitet mens jeg så etter potensielle knutepunkter i

hver av de to planverkene. Både planenes semantiske innhold på mikro-nivå og planenes strukturer på makronivå hadde betydning for hva slags diskurser jeg oppfattet at ble artikulert. At de to planverkene ble betraktet i sammenheng som deler av samme diskursive felt, medførte sammenligning som bidro til å klargjøre hver av planenes fundamentale indre logikk, og dermed hva slags diskursive artikuleringer hver av planene inneholder. Gjennom analysen ble det klart at planene reflekterer et innbyrdes forhold som potensielt kan være konfliktfylt, og dermed kan representere *dislokasjoner* (Hansen, 2016; Laclau, 1990; Laclau & Mouffe, 2002, 2014).

Begrepet dislokasjon dreier seg om en krise som åpner for forandring (Hansen, 2016, s. 352). Laclau (1990) skriver: «The generalization of dislocatory relations has a triple effect, giving rise not only to negative consequences but also to new possibilities of historical action» (s. 39). Videre redegjør Laclau for disse effektene, som samlet kan beskrives som økt mulighet for sosial endring og reartikulering, samt desentrering av strukturer, ved at flere maktsentre formes i feltet (s. 39–40). Laclau (1990) skriver: «The response to a dislocation of a structure will be its recomposition around particular nodal points of articulation by the various antagonistic forces» (s. 40).

Hansen (2016) skriver:

Ofte vil det være sådan ... at dislokationerne faktisk adresseres meget eksplicit i materialet ... men det er ikke altid tilfældet. Nogle gange vil man være nødt til at præstere en mere aktiv analytisk indsats og fx stille spørgsmålet: «Hvis dette er løsningen, hvad er så problemet/dislokationen?» (s. 352–353)

Som nevnt har forskning funnet spenninger i samarbeidsfeltet kulturskole–grunnskole (Brøske, 2017; Hauge, 2021; Westby, 2017), mens både andre forskere og Kunnskapsdepartementet samtidig argumenterer for at samarbeid mellom kulturskole og grunnskole kan bidra til ønsket utvikling og verdiskaping (Angelo & Emstad, 2017; Balsnes & Christensen, 2021; Bandlien, 2021; Emstad & Angelo, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019; Strand, 2021). I tråd med Hansens (2016) utsagn, kan spørsmålet om dislokasjon i dette spesifikke diskursive feltet formuleres slik: Dersom kulturskole–grunnskole-samarbeid er løsningen, hva er så problemet? Eller: Hva kan forstås som dislokasjoner i det diskursive feltet?

Problemstillingen «Hvordan kan grunnskolens læreplan og kulturskolens rammeplan forstås som uttrykk for ulike posisjoner i et diskursivt felt som dreier seg om samarbeid om musikkutdanning?» operasjonaliseres gjennom de fire følgende forskningsspørsmålene: (a) Hva kan betegnes som knutepunkter i hver av de to diskursene som sammenstilles? (b) Hvordan kan planenes strukturelle oppbygning forstås som diskursive uttrykk? (c) Hvordan omtaler skoleslagene hverandre gjennom sine planer? (d) Hva kan forstås som dislokasjoner i det diskursive feltet?

Vanligvis, men ikke alltid, tar diskursanalyse inspirert av Laclau og Mouffe utgangspunkt i en svakere parts kamp (Hansen, 2016, s. 351). I denne studien gjør jeg ikke det. Her framstår begge parter – grunnskolen og kulturskolen – som både svake og sterke, men på ulike måter, og hvordan disse forholdene arter seg er noe av hva jeg vil undersøke. Med tanke på transparens og pålitelighet er det relevant å nevne at diskursstudien selv også er virkelighetskonstituerende. Gjennom mine analyser gjør jeg valg og bortvalg som medfører at visse forståelser og diskursive forhold skrives fram og at visse elementer får mer eller mindre vekt. Dette er en del av den kvalitative analysens vesen, hvor forskerens subjektive evne til å se mønstre, sammenhenger og brudd vil påvirke analysen. Studiens transparens og troverdighet søkes styrket gjennom bevissthet og åpenhet omkring dette, samt gjennom speiling mot annen relevant forskning. Ifølge Neumann (2021, s. 47) bør den som skal gjennomføre en diskursanalyse ha kulturell kompetanse på feltet som skal undersøkes. Forskeren i denne studien kjenner både grunnskolefeltet og kulturskolefeltet godt fra tidligere praksis og forskning, samt også fra annet og samtidig pågående forsknings- og utviklingsarbeid i dette samarbeidsfeltet.

Dokumentenes tilblivelse

Grunnskolens læreplan ble innført gradvis etter å ha blitt til gjennom demokratiske prosesser. Den nye overordnede planen kom i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017), mens fagplanene ble innført i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Til sammen utgjør den overordnede delen og fagplanene grunnskolens gjeldende læreplanverk. Dette læreplanverket er en revisjon av Kunnskapsløftet fra 2006 (Saabye, 2008). Videre bygger

den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020) på Ludvigsen-utvalgets to rapporter (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8), og ble utformet gjennom omfattende nasjonale prosesser med komitéarbeid og høringer.

Kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016) er også utarbeidet gjennom en demokratisk prosess. En komité med åtte medlemmer ble satt ned av styret i Norsk kulturskoleråd for å utvikle rammeplanens generelle del – kapittel 1 og 2. Denne gruppens utkast ble sendt ut på høring som resulterte i til sammen 124 høringssvar fra blant annet kommuner, fylkeskommuner, organisasjoner, UH-sektor og politiske partier, og deretter revisjoner og vedtak (Hofsli, 2014). Kapittel 3 inneholder fagplaner for dans, musikk, skapende skriving, teater og visuell kunst. Fagplanene ble utarbeidet i fagspesifikke grupper bestående av fem utvalgte fagpersoner i hver gruppe, og deretter redaksjonelt sammenstilt. Videre ble det gjennomført utprøving og høring (Hofsli, 2015). Kapittel 4 er et spesielt kortfattet kapittel om kvalitetssikring som ble skrevet av direktøren i Norsk kulturskoleråd, Morten Christiansen (Norsk kulturskoleråd, 2016).

I motsetning til grunnskolens læreplan er ikke kulturskolens rammeplan en lovpålagt føring, men det er likevel en plan som er vedtatt av Norsk kulturskoleråds medlemskommuner, og som dermed kan sees som et ideal med bred oppslutning i kulturskolen.

I fortsettelsen følger analysen som er strukturert ut fra de fire forskningsspørsmålene.

Knutepunkter i kulturskolens rammeplan

Jeg har identifisert to adskilte diskurser ut fra lesning av de to separate planverkene for hvert av skoleslagene. Dette innebærer separate knutepunkter for hver av diskursene. Jeg tar først for meg kulturskolens rammeplan, og under neste overskrift grunnskolens læreplanverk.

Gjennom helhetlig lesning av kulturskolens rammeplan ble jeg særlig oppmerksom på hvordan ordet *kvalitet* opptrer i alle deler av rammeplanen, og gir et sterkt inntrykk av at rammeplanen fundamentalt dreier seg om å skrive fram kulturskolens kvalitet. Ordet kvalitet nevnes 93 ganger i rammeplanen. I etterordet sies det sågar at «planen skal etablere

en nasjonal fellestenkning som vil bidra til et ytterligere kvalitetsløft for kulturskolen» (s. 116). Rammeplanen bruker ordsammenstillingen «høy kvalitet» til sammen sju ganger, ordet kvalitetssikring ti ganger og ordet kvalitet ytterligere rundt femti ganger i en verdiladet positiv forstand om fag og/eller aktivitet i kulturskolen; eksempelvis «sikre kvalitet» (s. 9), «styrke kvalitet» (s. 12), «god kvalitet» (s. 27), «forventning om kvalitet» (s. 22), «innhold som har ... kvalitet» (s. 24), «økt utdanningskvalitet» (s. 24), «oppretholde ... kvalitet» (s. 25), «solid ... kvalitet», «normer for kvalitet» (s. 27), «utvikle ... kvalitet» (s. 50), «kvalitetsheving» (s. 63), «kvalitet krever» (s. 92) og «kvalitetsløft» (s. 116). Rammeplanen har også et eget avsnitt med overskriften «Kvalitet i kulturskolen» (s. 17), og en egen mal for kvalitetssikringssystem (s. 115). Rammeplanen framstår på denne måten nesten manisk opptatt av å skrive fram kulturskolens fokus på kvalitet. Den helhetlige artikuleringen i planen sentrerer på denne måten rundt et normativt, positivt ladet kvalitetsbegrep som skal beskrive kulturskolen. I de nevnte ordsammenstillingene virker *det andre ordet* – sikre, styrke, god, økt, solid, heving og så videre – som betegner som bygger opp om kvalitetsbegrepets positive ladning, og peker ut *kvalitet* som en norm for etterstrebelse i kulturskolen.

Når kvaliteten i kulturskolen beskrives eksplisitt under egen overskrift anvendes et *tilsynelatende* mer deskriptivt kvalitetsbegrep, hvor ulike elementer i kulturskolens virksomhet påstås å ha betydning i kulturskolens kvalitetsarbeid. Eksempelvis oppgis det at viktige elementer i kvalitetsarbeidet kan være egeninnsats, undervisning, utstyr og lokaler, samarbeid eller ledelse, men uten at det sies noe om hvordan kvalitet oppnås innenfor disse områdene (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 17). Her styrkes ytterligere inntrykket av at kvalitet er noe positivt ladet – noe verdifullt, men fremdeles uten at det er helt klart uttalt hva dette innebærer. Forskerens inntrykk er at planens forfattere, og kulturskolen med dem, tar sin begreplige kvalitetsforståelse for gitt – at den er så selv-sagt at den ikke trenger å beskrives. Imidlertid gir det følgende utsagnet indikasjon om hva kulturskolens rammeplan legger i sin normative bruk av ordet kvalitet: «Kulturskolens kvalitet vil avhenge av at lærerne har en arbeidssituasjon hvor de kan utvikle seg som utøvere av sitt fag. Lærernes rolle som aktive utøvere skaper gode forbilder for elevene»

(Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16). Her knyttes rammeplanens kvalitetsbegrep klart til kunstnerisk utøving og til lærernes mulighet til å utvikle seg som kunstnere, og at dette er forbilledlig aktivitet. Alt i alt begynner en positivt ladet og normativ forståelse av *kvalitet* knyttet opp mot kunstnerisk utøvende virksomhet å peke seg ut som et mulig knutepunkt for diskursen som artikuleres om kulturskolen i rammeplanen.

Et annet meget framtrepende ord i rammeplanen som kan belyse rammeplanens kvalitetsbegrep, er *kompetanse*. Det nevnes hele 79 ganger i kulturskolens rammeplan og knyttes, i likhet med ordet kvalitet, til alle deler av rammeplanen. Ordet finnes i en rekke ordsammenstillinger, for eksempel «kunstfaglig kompetanse» (s. 5), «sosial kompetanse» (s. 5), «kulturell kompetanse», s. 5), «livskompetanse» (s. 7), «styrke kompetanse» (s. 8), «faglig kompetanse» (s. 11), «håndverksmessig ... kompetanse» (s. 11), «kunstnerisk kompetanse» (s. 11), «kompetanseheving» (s. 14), «refleksjonskompetanse» (s. 14), «kompetansekrav» (s. 16), «didaktisk kompetanse» (s. 16), «realkompetanse» (s. 17), «lærerkompetanse» (s. 17), «kompetanseutvikling» (s. 17), «kompetansemiljø» (s. 17) og «kompetanseleverandør» (s. 21). Underforstått er det først og fremst kulturskolens lærere som er bærere av kulturskolens kompetanse. Planen utdyper:

Arbeidet som kulturskolelærer krever høy kompetanse og profesjonalitet og er sammensatt av både faglige, didaktiske og menneskelige kvalifikasjoner ... Yrket forutsetter at læreren kan ivareta sine roller som utøvende og skapende kunstner, pedagogisk veileder, kunnskapsformidler, omsorgsperson, kulturformidler, relasjonsbygger og kollega på én og samme tid. Kompetanse kan defineres som summen av lærernes praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter. (Kulturskolerådet, 2016, s. 24)

Rammeplanen vektlegger også at det normalt skal kreves minimum tre års høyere kunstfaglig utdanning i utøvende eller skapende kunstfag for tilsetning som lærer (s. 16).

Videre knyttes kompetansebegrepet også til elevenes læring: «Kulturskolens musikkopplæring må bidra til å utvikle en kompetanse som gjør det mulig for ... [de unge] å ... bli verdibeviste, ansvarsbevisste, utvikle personlige uttrykk og innlevelsessevne» (s. 46). Ordet kompetanse benyttes også for å betegne såkalte *nøkkekompetanser*: «øve, framføre, høre,

lese, lage» (s. 51) som elevene skal utvikle, samt en lang rekke tilhørende *læringsmål* som konkretiserer nøkkelkompetansene (s. 52–55). Dessuten går det fram at alle kulturskoleelevene befinner seg på en kategorisert progresjonstrapp, jf. rammeplanens tre programmer (s. 10), hvor det høyeste nivået – fordypningsprogrammet – innebærer nettopp fagspesifikk, spesialisert, utøvende ferdighet (s. 54–55). På denne måten blir det tydelig at rammeplanen ser forvaltning av (høy) kompetanse som særdeles sentralt i kulturskolen.

Som jeg har vist, følges begge de to ordene kvalitet og kompetanse gjerne av forstavelsen *høy* eller av andre betegnere som leder i tilsvarende retning. Når høy lærerkompetanse og elevers kompetanseutvikling settes i sentrum av kulturskolens virksomhet, kan dette virke som en operasjonalisering av rammeplanens vektlegging av høy kvalitet. Når diskursens sentrale knutepunkt skal analyseres fram, virker det logisk for forskeren å se planens framskrivning av høy kompetanse og høy kvalitet i sammenheng. Kanskje gir forstavelsen *høy* også en retning i betydningen *høykultur*, som rommer både høy kompetanse og høy kvalitet, og som samtidig signaliserer kulturell tilhørighet til en vestlig kunst- og musikktradisjon som rommer vel innarbeidede og underforståtte kvalitetsnormer.

Analysen fører til at jeg peker på ordsammenstillingene *høy kvalitet* gjennom *høy kompetanse* som knutepunkter som er konstruert og ganske fikserte i forhold til bestemte forståelser som gir kulturskolen innhold og mening, både på faglige og pedagogiske områder. For å få fram dette som knutepunkt i kulturskolens diskurs trengs begge ordsammenstillinger fordi de refererer til hverandre. Med begrepene *høy kvalitet* og *høy kompetanse* som nokså fikserte og dominerende knutepunkter i den diskursen som kommer fram i kulturskolens rammeplan, blir en rekke andre ord – det vil si flytende betegnere – fylt med diskursiv mening ut fra disse knutepunktene. Eksempelvis kan en si at hos kulturskolen blir den flytende betegneren *tilpasset opplæring* forstått som differensiering – oftest individualisert, mens betegneren *undervisning* blir forstått som musikkfaglig instruksjon og trening, og betegneren *musikk* blir forstått som ulike spesifiserte sjangre og tradisjoner med tilhørende spesialisert utøverferdighet.

Knutepunkter i grunnskolens læreplanverk

Letingen etter knutepunkter for diskursen som artikuleres i grunnskolens læreplan kan ansees som utfordrende, fordi planen peker i så mange ulike retninger, med en rekke ulike tematikker. Imidlertid ble nettopp dette en nøkkel i analysen. Selve *det fagovergripende* framstår som dominerende i denne planen. Flere fagovergripende tematikker er nøye beskrevet i læreplanens overordnede del. I den overordnede delens redegjørelse for skolens verdigrunnlag nevnes: menneskeverd, identitet, mangfold, kritisk tenkning, etisk bevissthet, skaperglede, engasjement, utforskertrang, respekt for naturen og demokrati (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Videre benevnes blant annet begreper som sosial læring, grunnleggende ferdigheter, tverrfaglige temaer og inkludering og tilpasning i overskriftene som dreier seg om prinsipper for læring og skole (s. 1).

I grunnskolens fagplan for musikk (Utdanningsdirektoratet, 2020) skrives det om «fagets relevans og sentrale verdier»:

Musikk er et sentralt fag for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling.

Gjennom faget får elevene grunnlag til å delta i musikk i et livslangt perspektiv. I faget musikk utvikler elevene kompetanse i spill, sang og dans, i å lage musikk og i å forme og forstå et mangfold av uttrykk. Faget skal bidra til at elevene forstår hvordan musikk både springer ut av kulturer, skaper kultur og bidrar til samfunnsendringer, og elevene skal få erfare at musikk kan bidra til livskvalitet. Faget musikk skal forberede elevene på deltakelse i et samfunns- og arbeidsliv som har behov for praktiske og estetiske ferdigheter, kreativitet og sosial samhandling. (s. 2)

Gjennom dette sitatet bekreftes det at grunnskolens musikkundervisning vektlegger bred kulturell og sosial deltakelse i samfunnet. Det er lite her som indikerer at faget skal føre til spesialisert eller individualisert musikkfaglig, utøvende kompetanse. Det som aksentueres dreier seg om å bidra til elevenes livskvalitet og forståelse for, og deltakelse i, kulturelle prosesser i samfunnet. Videre står det:

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen. Gjennom faget musikk skal elevene utvikle sine estetiske, kreative og skapende evner og få mulighet til å uttrykke seg. Faget skal legge til rette for musikkglede og mestingsfølelse, og elevene skal få erfare at egen stemme betyr noe i fellesskapet.

I musikk skal elevene møte et mangfold av kunstneriske og kulturelle uttrykk som åpner dører til større fellesskap. Møter med levende musikk er en naturlig del av dette, og elevene skal få oppleve at folkemusikk og samisk musikkultur er viktige deler av vår felles kultur og kulturarv. (s. 2)

Også her kommer det fram at grunnskolens musikkfag vektlegger verdi-grunnlaget som beskrives i den overordnede delen, mens faginnholdet skal være en aktiv operasjonalisering og realisering av dette, og ikke bare noe som foregår innenfor rammene av fagovergripende verdier. Formuleringene «estetiske, kreative og skapende evner», «musikkglede», «mestringsfølelse», «at egen stemme betyr noe i fellesskapet», «mangfold av uttrykk» og «møter med levende musikk» indikerer høy vekt på fagovergripende, allmenndannende forhold og svært lite vekt på den akademiserte fagtradisjonens musikkfaglige kunnskapsinnhold, slik som eksempelvis instrumentrelaterte ferdigheter, musikkteoretiske forståelser, musikkfaglige teknikker og teknologier.

Alt det fagovergripende virker å være framtrædende i grunnskolens læreplan, og alle de ulike sidene av dette fagovergripende ser ut til å ha noenlunde samme status. Dette fagovergripende har en tydelig dominerende posisjon i forhold til fagplanene, og jeg ser dette som et knutepunkt for denne diskursen. *Det fagovergripende* kjennes imidlertid stort, fragmentert og uhåndterlig. Det er krevende å ekstrahere et ord eller begrep som kan forstås som *ett* samlende knutepunkt som styrer den diskursen som kommer fram i grunnskolens læreplan. Muligens kan ordet *danning* likevel fylle dette rommet. Ordet *danning* nevnes 18 ganger i den overordnede delen. Videre finnes ordet *utdanning* som i en del tilfeller signaliserer omtrent det samme, sju ganger. Den overordnede planen sier:

Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsniv. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10)

På denne måten tilbyr læreplanen et begrep som favner det meste av de fagovergripende verdiene og prinsippene som finnes i den overordnede

delen. Et ankepunkt kan være at dannning ikke nevnes i fagplanen for musikk. Imidlertid peker musikk-fagplanen tydelig mot den overordnede delens fagovergripende verdier og prinsipper. Derfor velger jeg å utpeke *danning*, forstått som et fellesbegrep for den overordnede planens fagovergripende verdier og prinsipper, som sentralt, retningsgivende knutepunkt for den diskursen som grunnskolens læreplan representerer.

Med begrepet *danning* som fiksert og dominerende knutepunkt, blir en rekke andre ord – det vil si flytende betegner – fylt med diskursiv mening. For eksempel kan en si at i grunnskolen blir den flytende betegneren *tilpasset opplæring* forstått som inkludering, mens den flytende betegneren *undervisning* blir forstått som utforskende og skapende musikalsk aktivitet; den flytende betegneren *musikk* blir forstått som sosial og kulturell uttrykks- og inntrykksform, og ordet *kompetanse* – kulturskolediskursens knutepunkt, men her en flytende betegner – knyttes til frihet, selvstendighet, lek, utforskning, skaping, ansvarlighet og medmenneskelighet.

Oppbygningen av grunnskolens læreplan

Forskningsspørsmål 2 tar opp hvordan hver av de to planenes oppbygning kan forstås som diskursive uttrykk, og representerer en annen analytisk inngang enn forskningsspørsmål 1 til å forstå hva slags posisjoner som artikuleres i læreplanverket. Grunnskolens læreplanverk kan sies å ha en slags paraplyform, hvor den «overordnede delen» (Kunnskapsdepartementet, 2017) er dominerende. Sett i forhold til hver enkelt fagplan er den overordnede delen også mye mer omfattende – nær tre ganger så lang som musikkplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den overordnede delen dominerer også gjennom verdisystemet den bygger, med sterk artikulering av grunnskolen som humanistisk, inkluderende og fagovergripende, hvilket innebærer føringer for hvordan de spesifikke fagplanene kan bidra til å operasjonalisere skolens helhetlige hensikt og praksis: «Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2).

I den overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017) nevnes fagkompetanse kun med én av seksten underoverskrifter: «Kompetanse i

fagene» (s. 11), til tross for at skolens undervisning er utelukkende organisert gjennom oppdeling i fag. Nettopp under akkurat denne overskriften poengteres det ytterligere, og med uthevet skrift, at «skolen skal se opplæringen i fag i lys av de verdiene og prinsippene som hele opplæringen bygger på» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Videre defineres kompetansebegrepet slik: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (s. 11). Dette er en definisjon av kompetanse som ytterligere forsterker den overordnede delens vektlegging av utdanning til ansvarlig, bred deltakelse i sosiale og kulturelle sammenhenger. Videre knyttes grunnskolens faglige opplæring til begrepet *grunnleggende ferdigheter* som vies plass både i den overordnede delen og i alle grunnskolens fagplaner:

Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. ... Utvikling av faglig kompetanse skal derfor skje i samspill med utviklingen av grunnleggende ferdigheter i faget slik det er beskrevet i læreplanene for fagene. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

De grunnleggende ferdighetene som kom inn i grunnskolens læreplan med Kunnskapsløftet i 2006, er knyttet til *literacy* (NOU 2015: 8, s. 34), hvilket innebærer økt vekt på utdanning til kulturell deltakelse i bred forstand. Utdanningsdirektoratet (2021) skriver: «*Literacy* er i denne definisjonen eit vidt omgrep som handlar om mykje meir enn det å kunne lese og skrive. Det må sjåast i samanheng med eit vidt tekstomgrep». Literacyforsker Atle Skaftun uttaler:

Literacy uoversatt til norsk ... representerer en form for underliggjøring av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. ... Kunnskapsløftet som en literacy-reform innebærer en vending mot fagenes praksis, det man gjør i fagene, og dermed også om tilgang til slike praksisfellesskap. (Referert i Blikstad-Balas, 2016, s. 14)

På denne måten er også *de grunnleggende ferdighetene*, som er så sentrale for grunnskolens fagforståelse, med på å bygge opp under den overordnede delens verdisystem, ved å gjøre fagkompetanser til brikker i det

store puslespillet som handler om å utdanne elevene bredt til ansvarlig deltakelse i egne liv, samfunn og kultur.

Videre inneholder grunnskolens læreplan fagplaner for de ulike skolefagene. Musikkfagets plan (Utdanningsdirektoratet, 2020) har de fire kjerneelementene *utøve musikk, lage musikk, oppleve musikk* og *kulturforståelse*. Fagplanen inneholder beskrivelser av hvordan den overordnede delens tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter kan operasjonaliseres i musikkfaget gjennom aktivitet innenfor kjerneelementenes domener. Videre inneholder fagplanen et sett av kompetansemålformuleringer etter 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn knyttet til dette. Verbene i disse kompetansemålene er for 2. trinn: *utøve, utforske, leke, lage, formidle*; for 4. trinn: *utøve, utforske, synge, spille, eksperimentere, sette sammen, beskrive, formidle, samtale om, reflektere over*; for 7. trinn: *utøve, utforske, drøfte, øve, framføre, lytte, eksperimentere, skape, bruke, bearbeide, formidle, undersøke, reflektere over*; for 10. trinn: *utøve, reflektere, samarbeide, gjennomføre, formidle, skape, programmere, utforske, lytte, prøve ut, bruke, drøfte*. Verbene indikerer en ganske bred musikkfaglig aktivitet, og synes samlet sett å vektlegge induktiv, utforskende aktivitet framfor deduktiv, normativ, reproduserende aktivitet.

Hovedpoenget jeg vil vektlegge her er at læreplanens strukturelle oppbygning synliggjør hvordan læreplanen i overveiende grad er fagovergripende, slik at de overordnede verdiene og prinsippene fra den overordnede planen sildrer ned i fagplanen, og formodentlig videre ned i en didaktisk praksis hvor disse verdiene har forrang foran mer spesifikke fagtradisjoner.

Oppbygningen av kulturskolens rammeplan

De to innledningskapitlene i kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016) redegjør for kulturskolens forpliktelser, verdigrunnlag, mål, rolle, fag og organisering, samt kommunens og skoleleders ansvar, lærerrolle og lærerkompetanse samt interesse for kvalitet. Her presenteres også kulturskolens tre differensierende programmer: breddeprogrammet, kjerneprogrammet og dybdeprogrammet (s. 10) som utgangspunkt for organisering av kulturskolens aktivitet. Gjennom de tre programmene

presenteres en substansiell struktur med artikulerende virkning i kapittel 1, som deretter anvendes gjennom kapittel 3 og bidrar sterkt til rammeplanens spesielle indre logikk. Ut fra denne strukturen beskriver jeg rammeplanen som en slags pyramideform, i kraft av planens store fokus på progresjon fra breddetilbud som er for flest mulig, til dybdetilbud som kun er for de største talentene. Denne strukturen omtales ofte som at kulturskolen er både bred og spiss (Berge et al., 2019, s. 11; Jeppsson, 2021). Berge et al. (2019) mener dette medfører at kulturskolen står i spagat mellom ulike faglige og didaktiske intensjoner. Planens resterende hundre sider handler om hvordan undervisningen i de fem fagområdene dans, musikk, skapende skriving, teater og visuell kunst skal utformes og organiseres. Her er de tre konstruksjonene breddeprogram, kjerneprogram og dybdeprogram styrende for faglig innhold og ambisjoner.

De tre programmene er gjennomgående for alle kulturskolens fagområder og inneholder detaljerte planer for hvert av fagene dans, musikk, skapende skriving, teater og visuell kunst. Oppdelingen i breddeprogram, kjerneprogram og dybdeprogram representerer en kategorisert differensiering av progresjon, relatert til faglig spesialisering. Denne progresjonsløypa inneholder samtidig en bevegelse fra gruppebasert til individualisert undervisningspraksis. For musikkfaget sies det at gruppeundervisning er særlig egnet i tidlige faser, mens individualisert undervisning skal få «større plass jo lenger eleven kommer i utvikling. I fase 4 og på Fordypningsprogrammet vil individuell organisering være hovedmodellen» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 59). Denne strukturen forteller om en fagforståelse som verdsetter individualisert spesialisering innenfor nisjer, og som ser faglig utvikling som en *forutsigbar* trapp – underforstått at faginnholdet kan forstås som ganske statisk, ferdig konstruert og kategorisert. Kulturskolens oppgave blir da å hjelpe eleven til å reprodusere dette faginnholdet.

Breddeprogrammet beskrives som en utadrettet virksomhet basert på samarbeid, som vokser ut av møtet mellom kulturskolens kompetanse, potensial og behov i den enkelte kommune (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 21). At det kalles en *utadrettet* virksomhet innebærer konstruksjon av breddeprogrammet som noe annet enn kulturskolens hovedvirksomhet – noe mer perifert. Ganske treffende sies det videre at «kjerneprogrammet

er kulturskolens hovedvirksomhet» (s. 22). Mens breddeprogrammet skal gjennomføres eksternt og i samarbeid med eksterne partnere, som for eksempel grunnskolen, konstrueres kjerneprogrammet som kulturskolens sentrale interesseområde. Kjerneprogrammet er dermed en nøkkel til å forstå kulturskolens verdimesige posisjon. Arbeidet som foregår i dette sentrale interesseområdet, skal «være rekrutterende og forberedende for elever som ønsker å gå videre til Fordypningsprogrammet. Det skal også kunne forberede for videre utdanning» (s. 22) gjennom målrettet progresjon. På denne måten vises et konkret og målbart formål som kulturskolen hovedsakelig retter sin innsats mot. Til sammenligning kan breddeprogrammet forbindes med et slags bistandstilbud (Bröske, 2017) for andre deler av lokalsamfunnet hvor breddeprogrammets faglige innhold dermed blir til i møtet med samarbeidspartnerne.

I lys av dette kan en stille spørsmål om hva som fra kulturskolens side er hensikten bak breddeprogrammet. Idet planen vektlegger synliggjøring (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 21–22) og utadrettet virksomhet (s. 21) kan det fortone seg primært som PR-virksomhet, der kulturskolen ønsker å tiltrekke seg oppmerksomhet og rekruttere potensielle elever til sin «hovedvirksomhet». I det diskursive feltet kulturskole–grunnskole-samarbeid gir dette mulighet for at kulturskolen underkaster seg og tilpasser seg lokalsamfunnets – herunder grunnskolens – behov (Emstad & Angelo, 2021; Hauen & Emstad, 2021). Samtidig ser det ut til at kulturskolen, gjennom sitt kvalitetsbegrep, skriver seg selv fram som en normativt overlegen samarbeidspartner, og på den måten ønsker adgang til å påvirke faglig og pedagogisk innhold i grunnskolen for å underbygge kulturskolens rekruttering til kjerneprogrammet. I dette spennet mellom PR-kåt underkastelse og faglig maktfullhet konstruerer rammeplanen kulturskolen som samarbeidspart i det diskursive feltet *kulturskole–grunnskole-samarbeid*.

For å belyse hvordan de tre programmene sett i sammenheng bidrar til å artikulere verdier og hensikter i kulturskolen, er også fordypningsprogrammet interessant å studere. Fordypningsprogrammet «er for elever med særskilte forutsetninger og interesser, ... bygger på Kjerneprogrammet, men er vesentlig forsterket med hensyn til undervisningstimetall og innhold», og elevene tas inn etter søknad og opptaksprøver (Norsk

kulturskoleråd, 2016, s. 23). Dette innebærer at kulturskolen finner det både forsvarlig, ønskelig og i tråd med sitt verdisyn å bruke mer ressurser på noen få utvalgte «talenter» enn på det store flertallet av (potensielle) elever. Talentene som mottar disse privilegiene er de som når høyt opp på kulturskolens progresjonstrapp og slik svarer til normen om høy, spesialisert kunnskap innenfor en kulturskolefaglig nisje. I rammeplanens forord finnes ordsammenstillingen «både bredde og talent», noe som indikerer at bredden kan inneholde noe som ikke er talent.

I lys av det ovennevnte framstår breddeprogrammets gruppebaserte, eksterne virksomhet først og fremst som innstegstrinnet hvor *potensielle talenter* kan stifte bekjentskap med kulturskolen. Dette er også direkte artikulert i rammeplanens omtale av breddeprogrammet: «Tilbudene vil fungere som 'døråpnere'; de gjenspeiler den lokale kulturskolens helhetlige kompetanse og vil kunne bidra til økt rekruttering» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 22). En slik forståelse av breddeprogrammets kulturskole-grunnskole-samarbeid kommer også til syne i praksisfeltet, der prosjekter som *Døråpner* (Waagen, 2015) eller *Kulturdag* (Trondheim kommune, 2022) har hatt uttalte mål om blant annet å øke rekrutteringen til kulturskolens kjerneprogram. Denne motivasjonen bak breddeprogramtiltak er også framtrødende i forskning om kulturskole-grunnskole-samarbeid (Balsnes & Christensen, 2021; Emstad & Angelo, 2019). Spørsmålet som kan reises er imidlertid hvordan en slik intensjon innvirker på flertallet av breddeprogramelevne – de som ikke skal videre i kulturskolens progresjonstrapp.

Planenes gjensidige omtale av hverandres skoleslag

Forskningsspørsmål 3 dreier seg om hvordan de to skoleslagene omtaler hverandre gjennom sine planer. Grunnskolens læreplanverk nevner overhodet ikke kulturskolen, til tross for at opplæringsloven (1998, § 13–6) slår fast at kulturskolen er en forpliktelse for alle kommuner, og at denne forpliktelsen skal gjennomføres «i tilknytning til skoleverket». Dette innebærer at kulturskolen ignoreres. Det kan argumenteres for at grunnskolens læreplan ikke har plass til å nevne samarbeidsparter eller andre

momenter som faller utenfor grunnskolenes indre anliggender, og at det derfor er søkt å påstå at utelatelse av kulturskolen signaliserer en politisk hensikt. Imidlertid, sett i lys av at kulturskolens virksomhet ifølge loven skal gjennomføres i tilknytning til skoleverket, får utelatelsen fra grunnskolenes læreplan en aktiv konstituerende og opprettholdende virkning som holder kulturskolens bidrag på avstand. Om dette forstås som en slags forglemmelse, er det i diskursiv forstand likevel en utelatelses-handling som stadfester en virkelighet og et verdimønster hvor grunnskolenes hegemoni som den overordnede og dominerende utdanningsinstitusjonen for barn og unge, framfor andre læringsarenaer som samfunnet byr på, opprettholdes – særlig i lys av at grunnskolen er obligatorisk for alle barn. På samme vis bidrar det til å holde kulturskolen unna muligheten til å påvirke grunnskolen. Dessuten indikerer det at grunnskolen har nok med seg selv, og ikke opplever å behøve andre og heller ikke ønsker innblanding eller påvirkning fra samfunnet utenfor skolen. Dette poenget styrkes gjennom det faktum at grunnskolenes læreplan heller ikke nevner ordet *fritid*, at ordet *lokal* nevnes kun fire ganger som del av svært generelle formuleringer, og ved at *samarbeid* nesten utelukkende dreier seg om forhold internt på skolen, i lærebedriften eller i form av skolehjem-samarbeid. *Samarbeid* nevnes én gang i forbindelse med lokalmiljø, og er dermed ikke utelatt, men framstår som perifert og uviktig for grunnskolen. Endelig innebærer utelatelsen av kulturskolen fra grunnskolenes læreplan at ansvaret for å skape «tilknytning til skoleverket» (jf. Opplæringslova, 1998, § 13–6) helt og holdent skyves over på kulturskolen, som dermed blir nødt til å forhandle og ensidig tilpasse seg grunnskolen for å kunne utvikle egen drift i tråd med lovens krav.

I kulturskolens rammeplan, derimot, knyttes kulturskolens breddeprogram opp mot blant annet grunnskolen: «Breddeprogrammet er en utadrettet virksomhet basert på samarbeid som favner bredt. Det bør primært gjennomføres i samarbeid med grunnskole, videregående skole, SFO, barnehage og andre instanser som har barn og unge som målgruppe» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 21). Anknypning til disse andre virksomhetene beskrives gjennom ordene *samarbeid* og *utadrettet*. Dermed tar kulturskolen implisitt avstand til grunnskolen og de andre virksomhetene, hvilket muliggjør videre konstruksjon av grunnskolen

som noe annet og mindre fordypet enn kulturskolen. Rammeplanens innledning hevder at kulturskolen «representerer en vesentlig fordypning utover det obligatoriske skoleverket», «har en bredere kunstfaglig portefølje enn grunnopplæringa» (s. 5), «skal være et lokalt ressurscenter» (s. 8) og «er en naturlig kompetanseleverandør» (s. 21). Ved samtidig å knytte slike posisjonerende utsagn til rammeplandiskursens knutepunkt «høy kvalitet» (s. 5), indikerer rammeplanen at kulturskolen holder en høyere kvalitet enn grunnskolen, hvilket bygger kulturskolens diskursive makt i møte med grunnskolen i det diskursive feltet som denne artikkelen undersøker.

Sammenfattet kan det sies at grunnskolens læreplan ignorerer kulturskolen, mens kulturskolens rammeplan tillegger kulturskolen høyere kvalitet enn grunnskolen. Hva denne høyere kvaliteten går ut på er langt på vei tatt som en selvfølge, og innebærer vektlegging av at kulturskolen er gjennomsyret av høy, profesjonalisert utøvende kompetanse. Til sammen bidrar dette til et bilde hvor grunnskolen uten særlig anstrenge dominerer diskursen om samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, samtidig som kulturskolen inntar en aktiv rolle i diskursen og artikulere seg selv som den normativt overlegne partneren, ut fra et tatt for gitt kvalitetsbegrep basert på høy, profesjonalisert kunstutøvende kompetanse.

Dislokasjon

Studiens fjerde forskningsspørsmål undersøker hva som kan forstås som dislokasjoner i det diskursive feltet. Dette dreier seg om hvordan det diskursive feltet er desentrert med flere ulike sentre for artikulering og makt (Laclau, 1990, s. 40). Forskningsspørsmålet besvares gjennom å se resultatene av analysene som er gjort ut fra de tre første forskningsspørsmålene i sammenheng. Undersøkelsen av spørsmålet om dislokasjon blir dermed en metaundersøkelse ut fra de tre første forskningsspørsmålene, og gir således svar på den sentrale problemstillingen om hvordan de to planene kan forstås som ulike posisjoner i et diskursivt felt. Gjennom analysene av de tre første forskningsspørsmålene blir visse potensielle konflikter synlige i det diskursive feltet.

Grunnskolen framstår som maktfull ut fra sin samfunnsmessige posisjon som obligatorisk for alle barn, og kan tillate seg å ignorere kulturskolen, mens kulturskolen framstår som mer aktiv i det diskursive feltet, og påstår seg normativt overlegen grunnskolen med hensyn til faglig og pedagogisk kvalitet og kompetanse. Videre framstår grunnskolen som sterkt opptatt av allmenndanning til fagovergripende verdier som inkludering, demokrati, fellesskap, menneskeverd med mer; mens kulturskolen framstår som sterkt opptatt av spissing av høy kvalitet gjennom høy kompetanse, hvilket gir seg utslag i vekt på faglig spesialisering, individualisert undervisning og faglig progresjon.

Gjennom analysene synes to klart avvikende diskurser å artikuleres – to ulike politiske prosjekter som konstituerer ulike former for musikkdidaktikk. På denne måten representerer de to planene ulike posisjoner i et diskursivt felt. Forskjellene mellom posisjonene medfører dislokasjon ved at de representerer oppbygningen av ulike sentre for artikulering og makt rundt ulike knutepunkter på flere ulike steder i det diskursive feltet (Laclau, 1990, s. 40). Laclau (1990) skriver: «We thus have a set of new possibilities for historical action which are the direct result of structural dislocation» (s. 40). Dislokasjonen i det diskursive feltet medfører mulighet for modifisering og reartikulering av betegneres mening, samt endring av maktstrukturer.

Diskusjon

Tidligere diskursstudier rettet mot henholdsvis kulturskolefeltet (Ellefsen, 2017; Ellefsen & Karlsen, 2020; Jeppsson, 2020; Jordhus-Lier, 2018; Karlsen & Nielsen, 2021; Østern, 2017) og grunnskolefeltet (Bartnæs, 2022) har gitt relevante innsikter om diskursive forhold i disse feltene som jeg ikke opponerer mot ut fra analysene i denne studien, men heller i noen grad kan bidra til å bekrefte. Ved å se de to skoleslagene i sammenheng som et samlet diskursivt felt blir det imidlertid tydelig at to ulike politiske prosjekter er representert i de to ulike planverkene.

Kulturskolens kvalitetsbegrep har stått i fokus også i tidligere forskning. Både Østern (2017) og Jordhus-Lier (2018) anser kulturskolens kvalitetsbegrep som uklart. Hos Jordhus-Lier (2018) betraktes *kvalitetssikring* som

knutepunkt og flytende betegner (s. 97), idet hun analyserer at diskursen omkring lokal autonomi og sentralisert styring dreier seg om kampen for å sikre kvalitet i kulturskolen. Østern (2017) skriver at *kunstnerisk kvalitet* er «vanskelig å definere eksakt, fordi det er knyttet til tolkningsfellesskap og styrt av verdivurderinger som kan føres tilbake til politiske, sosiale og økonomiske vurderinger» (s. 51). Begge disse forskerne er opptatt av hvordan kvalitetsbegrepets innhold er gjenstand for forhandling i en kulturskolekontekst. Dette har de utvilsomt rett i at foregår. Samtidig vil jeg poengtere at kulturskolen gjennom stort fokus på kvalitet og gjennom å hevde at den forvalter *høy* kvalitet, mer enn å diskutere hva dette innebærer, bygger makt i et bredere diskursivt felt. Også Østern (2017) finner at «rammeplanens retorikk viser et tydelig ønske om å heve statusen for kulturskolen» (s. 52), hvilket handler om kulturskolens posisjon sett i forhold til andre aktører i et bredere felt.

Både Ellefsen og Karlsen (2020, s. 278, 282) og Karlsen og Nielsen (2021, s. 34) vektlegger hvordan rammeplanens logikk bygger på den vestlige, klassiske musikktradisjonens forståelser og verdier. Slik jeg ser det, tas verdier, metoder og normer som er forankret i denne tradisjonen for gitt som selvsagte holdepunkter for sikring av kvalitet ut fra det kvalitetsynet rammeplanen forfekter. Dette medfører at kvalitetsbegrepet framstår som ullent selv om det helt tydelig er normativt.

Som denne studien har vist gir dette kvalitetsbegrepet seg utslag i et spesifikt politisk-didaktisk prosjekt som har ekskluderende virkninger på ulike måter, blant annet i rammeplanens trinnvise progresjonstrapp. På lignende vis uttrykker Ellefsen og Karlsen (2020), som primært undersøker rammeplanens tilnærming til diversitet, bekymring for en dikotomisk forståelse av forholdet mellom mangfold og dype forståelser i rammeplanen. De beskriver dette som

a situation where, for example, the breadth programme comes to represent a diluted, low-status version of the core programme, and where user groups that are included through this initiative would be effectively excluded since their learning outcome is seen as possessing lower cultural value. (s. 280)

Ellefsen (2017) skriver at breddeprogrammet «med sine dannelses mål og underutviklede musikalske ferdighetsmål kan komme til å fremstå som

et sideprosjekt til kjerneprogrammet» (s. 9), og at «man kan risikere at deltakelse og inkludering av 'ikke-tradisjonelle' elever i kulturskolesammenheng kommer til å handle mer om å forbedre medlemsstatistikken enn å gjøre elevene i stand til musikalsk og sosial deltakelse ut over det de allerede har tilgang på» (s. 10).

Sett i konteksten av kulturskole–grunnskole-samarbeid som diskursivt felt, vil Ellefsen og Karlsens (2020) formulering om at breddeprogrammet ansees å holde *lavere kulturell verdi* enn kjerneprogrammet, i realiteten bety at grunnskolen ansees å holde lavere kulturell verdi enn kulturskolen. Dette kunne vært brukt i argumentasjon for at kulturskolen burde yte bistand overfor grunnskolen (Balsnes & Christensen, 2021; Brøske, 2017), men representerer samtidig en dislokert, antagonistisk tilnærming til den potensielle samarbeidspartneren, grunnskolen. Gjennom rammeplanen kommer kulturskolens vilje til ekskluderende strukturer og praksiser til syne. Slike strukturer og praksiser kan være hindre i møte med grunnskolen som samarbeidspartner, særlig fordi grunnskolen i kraft av sitt læreplanverk, hevder danning til blant annet likeverd, inkludering og mangfold som kjerneverdi. Riktignok har også kulturskolens rammeplan en innledning som løfter fram dannelsingsaspekter, men som Ellefsen (2017) skriver:

Rammeplanens generelle ideer om danning, respekt for kulturell tilhørighet, identitetsutvikling, kritisk refleksjon og livskompetanse [kan] oppleves som et sidespor og/eller en kontradiskurs til de fagorienterte ferdighetsmålene musikkplanen tilbyr som styringsverktøy. Ikke minst kommer dette dilemmaet til syne når man sammenligner læringsmålene på bredde-, kjerne- og fordypningsprogrammet i musikk. (s. 9)

Når det gjelder diskursen rundt grunnskolens læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020), trekker Bartnæs (2022) fram *sammenheng* som et knutepunkt. Han analyserer at læreplandiskursen er grunnleggende opptatt av å skrive fram ulike former for sammenhenger innad i læreplanverket, at lærere som bruker læreplanverket skal trekke vekslers på de ulike sammenhengene og at elever skal utvikle kunnskaper og ferdigheter som gjenspeiler forskjellige sammenhenger. Denne lesningen av læreplandiskursen har likhetstrekk med

min lesning av læreplanverket, der jeg blant annet finner at fagplanen for musikk skal forstås *på bakgrunn av* den overordnede delen, og samtidig skal *operasjonalisere* den overordnede delen gjennom arbeid i faget. Dette innebærer en gjensidig sammenheng mellom den overordnede delen og fagplanen for musikk. Imidlertid er min analyse at den overordnede delen er dominerende overfor fagplanene. Videre fører dette til at fagovergripende verdier har forrang framfor fagdisiplinære tradisjoner. Musikk, som er et svært lite fag i skolen, kan dermed stå i fare for å bli marginalisert med lite aktivitet, tynt faglig innhold og lavt utdannede lærere eller deltidslærere som ikke kjenner elevene. At grunnskolen heller ikke pålegges tett samarbeid med kulturskolen gjennom læreplanen, innebærer at grunnskolen kan dominere samarbeidsfeltet kulturskole-grunnskole, og overlate fullt og helt til kulturskolen å tilpasse seg. Slik etterlates lite rom for at kulturskolen kan bidra med sine spesifikke kompetanser og interesser, og praktisk talt intet rom der det ikke kan settes i *sammenheng* med læreplanverkets overordnede del. Til overmål er det merkverdig at læreplanverkets nærmest grenseløse interesse for sammenhenger (Bartnæs, 2022) ikke er bred nok til å omfatte sammenheng med det opplæringsloven (1998, § 13–6) angir som en lovpålagt tilknytning; nemlig kulturskolen.

Denne studiens analyser hviler på at kulturskole-grunnskole-samarbeid kan forstås som et samlet diskursivt felt som rommer ulike artikuleringer og maktsentre. Den samarbeidsrelaterte kontakten mellom kulturskole og grunnskole er på denne måten fundamental for at diskursiv reartikulering skal finne sted i feltet, hvilket ut fra Laclaus (1990) demokratiske ståsted kan ansees som vesentlig:

The more dislocated a structure is, the more field of decisions not determined by it will expand. The recompositions and rearticulations will thus operate at increasingly deeper structural levels, thereby leading to an increase in the role of the 'subject' and to history becoming less repetitive. (Laclau, 1990, s. 39–40)

Gjennom å påvise dislokasjoner i det diskursive feltet viser studien at makt og hegemonier destabiliseres når de to skoleslagene bringes i møte med hverandre. Dette gir muligheter for demokratisk utvikling, da dislokasjon medfører at makt, verdier og forståelser blir mer flytende og

kan beveges i feltet (Laclau, 1990). Dermed finnes en åpning for at nye knutepunkter formes og styrer diskursen i andre retninger enn før. Et ledd i slik destabilisering er at de nåværende knutepunktene og maktstrukturene utfordres og modifiseres. Eksempelvis kan dette konkret bety at kulturskolen i større grad tar fagovergripende danning på alvor i sin musikkpedagogiske virksomhet, mens grunnskolen i større grad tar verdien av kunstfaglig kvalitet og kompetanse innover seg – kanskje også som ledd i fagovergripende danning. Videre kan dette innebære at hegemoniske posisjoner slippes, slik at kulturskolen kan bli mer ydmyk overfor hvordan musikkpedagogikk forvaltes, mens grunnskolen kan bli mer ydmyk overfor hva fagovergripende danning kan innebære – blant annet med hensyn til musikk og andre kunstfag. På denne måten kan kulturskole–grunnskole-samarbeid vise seg å være et viktig demokratisk prosjekt i kontekst av musikkpedagogikk i kulturskole og grunnskole. Dette fordrer imidlertid at diskursive posisjoner og forskjeller ikke feies under teppet, men gjøres til gjenstand for åpen diskusjon.

Referanser

- Aglen, G. S. (2022). *Kulturskolelæreryrket i bevegelse: En framvekst av nye profesjoner* [Doktoravhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2981069>
- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (kap. 11). Cappelen Damm Akademisk.
- 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.) *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (kap. 6). Cappelen Damm. <https://doi.org/10.23865/noasp.152>
- Bandlien, B.-T. (2021). Utdanningskulturelt mangfold i et rullerende musikkundervisningstilbud. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.) *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (kap. 5). Cappelen Damm. <https://doi.org/10.23865/noasp.152>
- Bartnæs, M. (2022). Sammenheng: Om et diskursivt knutepunkt i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 375–388. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v8.3371>

- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant: Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge* (Rapport). <https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390do69e2/kulturskolesant.pdf>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Brøske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole: Ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (kap. 12). Cappelen Damm Akademisk.
- Dalin, P., Ekeland, J., Skard, O. & Vinje, I. (1981). *Musikk for alle. Evaluering av samordnet musikkforsøk*. Forsøksrådet for skoleverket.
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som «mangfold og fordypning»: Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Ellefsen, L. W. & Karlsen, S. (2020). Discourses of diversity in music education: The curriculum framework of the Norwegian schools of music and performing arts as a case. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 270–290. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843>
- Emstad, A.-B. & Angelo, E. (2019). Value-based collaboration between leaders at schools of music and performing arts and leaders at compulsory schools. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 49(2), 107–120. <https://doi.org/10.1080/10632921.2018.1445053>
- Emstad, A.-B. & Angelo, E. (2021). Kulturskolens mange samarbeidskonstellasjoner som verdidrevne sammenvevde avhengighetsrelasjoner. I B.-T. Bandlien, I. O. Olausen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (kap. 1). Cappelen Damm. <https://doi.org/10.23865/noasp.152>
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step by step*. Sage.
- Foucault, M. (2005). *Vidensarkæologien* (M. C. Jacobsen, Overs.). Forlaget Philosophia.
- Foucault, M. (2018). *Diskursens orden: Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. Desember 1970* (E. Schaanning, Overs.). Scandinavian Academic Press.
- Glasare, G. (2016). *Samverkan mellan skola och kulturskola. Resultat från enkätundersökning hos landets kulturskolor*. Avdelningen för tillväxt och samhällsbyggnad. <https://skl.se/skolakulturfridid/kulturfridid/kulturochmusikskolor/samverkanmellanskolaochkulturskola.9352.html>
- Hansen, A. D. (2016). Laclau og Mouffes diskursteori. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse: Syv traditioner* (s. 343–365). Hans Reitzel Forlag.
- Hauen, M. & Emstad, A.-B. (2021). Hva settes i spill når ledere i kulturskolen planlegger elevenes timeplaner? I B.-T. Bandlien, I. O. Olausen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (kap. 2). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152>

- Hauge, K. (2021). Samarbeid mellom kulturskolelærere og grunnskolelærere – utfordringer og muligheter. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (kap. 7). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152>
- Hofslie, E. (2014, 8. oktober). *Rammeplanutkast klart for landsmøtebehandling*. Norsk kulturskoleråd. <https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2014/oktober/rammeplanutkast-klart-for-landsmotebehandling>
- Hofslie, E. (2015, 16. desember). *Fagplanene høringsklare medio januar*. Norsk kulturskoleråd. <https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2015/desember/fagplanene-horingsklare-medio-januar>
- Holst, F. (2016). Samarbejde i åben skole: Musikalske fællesskaber i det tredje rum. *Unge Pædagoger*, 3, 68–75.
- Holst, F. (2017). Udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer i det tredje felt. *Unge Pædagoger*, 4, 57–65.
- Holst, F. (2018). Udvikling af musikalske læringsmiljøer og undervisningsformer. I S. Adrian, M. Bichel & S. E. Holgersen (Red.), *Gode musikalske læringsmiljøer: Konferencerapport*. Københavns Professionshøjskole. https://www.resonare.dk/resources/Konferencerapport-Metropol_Finn-Holst.pdf
- Jeppsson, C. (2020). «Rörlig och stabil, bred och spetsig» *Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/63291/3/gupea_2077_63291_3.pdf
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility accomodating specialists: A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole]. NMH Brage <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2480686>
- Kalsnes, S. (2012a). Musikk lærerstudenters profesjonsutvikling i OASE. Et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole og kulturskole om lokalforankring av Den kulturelle skolesekken. I B. Å. B. Danielsen & G. Johansen (Red.), *Educating music teachers in the new millennium* (s. 109–140). Norges musikkhøgskole.
- Kalsnes, S. (2012b). *OASE: Om kulturskoleutvikling og lokal forankring av den kulturelle skolesekken. Rapport fra et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole, kulturskole og musikk lærerutdanning* (NMH-publikasjoner 2012:6). Norges musikkhøgskole.
- Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2021). The case of Norway: A microcosm of global issues in music teacher professional development. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 32–41. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746714>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>
- Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. Verso.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (A. D. Hansen & C. Jensen, Red.). Roskilde Universitetsforlag.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse: Mening, materialitet, makt*. Fagbokforlaget.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Strand, M. K. (2021). Insourcing som samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (kap. 3, s. 77–102). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch3>
- Stålhammar, B. (1995). *Samspel: grundskola-musikskola i samverkan: En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation* [Doktorgradsavhandling]. Musikhögskolan i Göteborg.
- Saabye, M. (Red.). (2008). *Kunnskapsløftet: Fag og læreplaner i grunnskolen*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Tolga kommune. (2020). *Robust og bærekraftig for framtiden* [Styringsplattform]. https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/3523/orig/2015%20Tolga%20styringsplattform.pdf
- Trondheim kommune. (2022, 29. november). *Kulturskole for alle*. Kulturskolen. <https://www.trondheimkulturskole.no/no/kulturskole+for+alle>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 27. mai). *Kunnskapsgrunnlag i engelsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/>

kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-engelsk/generelt-om-laremiddel/
foeringar-lk20/#a163401

- Waagen, W. (2015). *På innsiden av Grunnprogram, Kjerneprogram, Fordypningsprogram*. Kulturskoledagene 2015/2016. https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/2379/orig/2015_Molde_Waagen.pdf
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole: To sider av samme sak? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (kap. 8). Cappelen Damm Akademisk.
- Østern, A.-L. (2017). Begrepet kunstnerisk kvalitet i den norske kulturskolens rammeplan «Mangfold og fordypning», utfordret med et sideblikk til finsk «grundundervisning i kunst». *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 40–54. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.647>