

# Forskning og utvikling i kulturskolefeltet

IRIS – den doble regnbuen

---

Elin Angelo, Anders Rønningen og Rut Jorunn  
Rønning (red.)



# Forskning og udvikling i kulturskolefeltet

IRIS - den doble regnbuen



Elin Angelo, Anders Rønningen og Rut Jorunn  
Rønning (red.)

# **Forskning og utvikling i kulturskolefeltet**

IRIS - den doble regnbuen

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© Elin Angelo, Anders Rønningen og Rut Jorunn Rønning.

Bidragstyperne har copyright for sitt eget kapittel.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket.

ISBN 978-82-02-55002-8

Dette er en vitenskapelig antologi, hvor kapittel 3, 4 ,6, 8, 9, 10, 11 og 12 er fagfelleverdert av ekstern fagfelle.

Boken er utgitt med støtte fra Dextra Musica og Norsk kulturskoleråd.

Typesetting: Datapage India (Pvt.) Ltd.

Cover design: Cappelen Damm

Design IRIS-logo: Verena Wadell, gjengitt med tillatelse av rettighetshaver Sandefjord kommune / Sandefjord kulturskole

Cappelen Damm Akademisk/NOASP  
[www.noasp.no](http://www.noasp.no)

# Innhold

<b>Kapittel 1 Innledning</b> .....	11
<i>Elin Angelo, Anders Rønningen, Rut Jorunn Rønning</i>	
Del 1: Dybde og bredde mot en himmel full av stjerner .....	14
Del 2: Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole: planeter på kollisjonskurs? .....	15
<b>Kapittel 2 Hva er IRIS-prosjektet sitt bidrag i norsk kulturskoleutvikling?</b> .....	17
<i>Rut Jorunn Rønning</i>	
Innledning.....	18
Beskrivelse av IRIS-prosjektet .....	20
Erfaringsbakgrunn som grunnlag for refleksjoner og drøftinger .....	22
Ideologiske utfordringer i kulturfeltet som kan ha betydning for kulturskolevirksomhet.....	23
Refleksjon, spørsmålsstillinger og drøfting rundt elementer i IRIS-prosjektet .....	25
Kulturskoleutvikling i et dannelsesperspektiv.....	26
Hva kan definere et godt kulturskoleutviklingsprosjekt? .....	27
IRIS-prosjektets betydning som kulturskoleutviklingsprosjekt .....	28
Kulturskoleutviklingsprosjektet IRIS' tilgjengelighet for barn og unge.....	29
Elementer fra IRIS-prosjektet i et kulturskoleutviklingsperspektiv i Norge .....	31
Oppsummering.....	31
Referanser .....	32

<b>Kapittel 3 Ledelse i kunst - kunst i ledelse: en artist talk med Wolfgang Plagge .....</b>	<b>34</b>
<i>Erlend Dehlin og Pia Skog Hagerup</i>	
Innledning.....	35
Metodisk innramming.....	36
Kunst og ledelse.....	38
Kunstbegrepet.....	38
Sammenhengen kunst og ledelse.....	39
Fem dimensjoner for kunst i ledelse.....	41
Prosess.....	43
Samhandling.....	45
Intensjonell skaping.....	47
Uforutsigbarhet.....	48
Ikke-dualisme.....	50
Oppsummering.....	52
Referanser .....	53
<b>Kapittel 4 Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering .....</b>	<b>58</b>
<i>Ellen M. Stabell og Anne Jordhus-Lier</i>	
Innledning.....	59
Metodisk og teoretisk rammeverk.....	60
Kulturskole for alle – om sentrale diskurser i kulturskolefeltet.....	62
Nasjonale talentutviklingsprogram – spesialisering for noen få.....	65
Ad Astra – fordypning for mange.....	68
Diskusjon.....	70
Utfordringer - ressurser, seleksjon og innhold.....	71
Fordypningsprogram i bredden og for bredden?.....	75
Oppsummering.....	76
Referanser .....	78
<b>Kapittel 5 IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden.....</b>	<b>80</b>
<i>Andreas Viken</i>	
Innledning.....	81
De to modellene .....	81
IRIS-prosjektet.....	82
Trondheimspyramiden .....	84
Forskjeller og likheter .....	86
Ideologi .....	86

Formål.....	89
Praksis.....	91
Oppsummering.....	92
Referanser .....	93

**Kapittel 6 Kva lærer El Sistema-elevar? Fem fiolinpedagogar sine tankar om elevar sin kompetanse og undervisningsforma**

<b>gruppeundervisning .....</b>	<b>95</b>
---------------------------------	-----------

*Mari Ystanes Fjeldstad*

Innleiing .....	96
Individuell undervisning og gruppeundervisning .....	97
El Sistema og kulturskole.....	98
Kompetanse.....	100
Musikk forstått som objekt og musikk forstått som aktivitet .....	101
Binære omdreingspunkt .....	102
Metode.....	102
Funn .....	105
Individuell kompetanse.....	105
Kollektiv kompetanse .....	106
Gruppeundervisning og elevane sin kompetanse.....	106
Diskusjon.....	109
Oppsummering.....	113
Referansar .....	114

**Kapittel 7 «Når han har kornetten, er det ingen forskjell på dere» Forarbeider til forskning på musikkundervisning i en mangfoldig skole.....**

<b>117</b>
------------

*Lise Lundh*

Innledning.....	118
Fremtidens skole?.....	119
Musikk og mulige effekter i skolen .....	120
Fra en trompettime i musikkskolen.....	121
Skoleorkester som samarbeidsprosjekt mellom kulturskolen og grunnskolen. ....	122
Elevkultur og inkludering .....	123
Mangfold og marginalisering i skolen, med eksempler fra to elevgrupper .....	124
Anerkjennelse og opplevelse av verdighet i fellesskapet – å bli hørt .....	126



Noen betenkninger og åpne spørsmål .....	128
Mulige teoretiske innfallsvinkler på betydninger av mangfold og kultur for fremtidens skole .....	129
Capabilities .....	129
Superdiversity.....	130
Oppsummering.....	130
Referanser .....	131

**Kapittel 8 Undervisningsfaget musikk i kulturskole  
og grunnskole- to sider av samme sak?.....** 134

*Inger Anne Westby*

Innledning.....	135
Bakgrunn.....	136
Musikkfaget i grunnskolen.....	138
Musikkfaget i kulturskolen.....	140
Hva kjennetegner de to undervisningsfagene?.....	142
Valg av innhold til musikkundervisning .....	146
Undervisningsfaget musikk i en fagdidaktisk kontekst.....	149
Oppsummering.....	152
Referanser .....	153

**Kapittel 9 «Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor -  
hva innebærer det?» En undersøkelse av kvalifiseringsveier  
innenfor musikkfeltet .....** 157

*Gry Sagmo Aglen og Sidsel Karlsen*

Innledning.....	158
Fra musikkskole til kulturskole: Profesjonaliseringen av et felt.....	160
Hva kjennetegner profesjoner? .....	161
Karakteristiske trekk ved profesjoner: En kort gjennomgang.....	162
Rammeplaner, forskrifter, nasjonale retningslinjer og studieplaner: Forskningsgjennomgang og framgangsmåter for arbeidet med det empiriske materialet .....	165
Ønsket formell kompetanse ved tilsetting av kulturskolelærere.....	167
Implisitte kompetansekrav: Bredde-, Kjerne- og Fordypningsprogrammet .....	170
Musikkutdanninger som kvalifiserer for å arbeide som lærer i kulturskolen .....	171
3-årig faglærerutdanning i musikk.....	172

Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU).....	173
Utvøende studier med integrert praktisk-pedagogisk utdanning .....	175
Andre mulige kvalifiseringsveier .....	176
«Kulturskolelærer i musikk» sett i et profesjonsteoretisk lys .....	177
Oppsummering .....	179
Referanser .....	180

**Kapittel 10 Forskende partnerskap som grunnlag for fagplanhøring og utviklingsprosesser i kulturskolen - erfaringer når kulturskoler vurderer innhold i den nye læreplanen.....** 185

*Halvor Bjørnsrud og Anders Rønningen*

Innledning.....	186
Tidligere relevant forskning på området.....	187
Høringsprosessen .....	187
Teoretisk referanseramme for studien.....	188
Organisasjonslæring for delingskultur.....	188
Læreplanteori .....	191
Aksjonsforskning.....	192
Metode.....	194
Delingskultur i deltakerskolene.....	197
Lærerrollen i en balanse mellom handlingsrom og handlingstvang .....	201
Oppsummering.....	203
Referanser .....	204

**Kapittel 11 Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole.....** 207

*Elin Angelo og Anne Berit Emstad*

Innledning.....	208
Review .....	210
Diskursteoretisk tilnærming.....	211
Forskningsdesign .....	213
En analytisk lesning.....	215
Identifisering og diskusjon .....	217
Studie A .....	217
Studie B.....	220
Studie C.....	223

Refleksjoner etter den analytiske lesningen .....	226
Oppsummering .....	228
Referanser .....	229

**Kapittel 12 Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole – ekspansiv læring eller bistandsarbeid? .....** 235

*Brit Ågot Brøske*

Innledning.....	236
Teoretiske perspektiver og tidligere forskning .....	238
Kulturskolen og grunnskolen som to aktivitetssystemer .....	242
Mulighetsbetingelser for fagekspansjon .....	245
Mulighetsbetingelser for ekspansjon hos lærere .....	247
Mulighetsbetingelser for ekspansiv læring hos elever .....	250
Oppsummering: Ekspansiv læring eller bistandsarbeid?.....	251
Referanser .....	254

**Kapittel 13 IRISforsk: Erfaringer med en modell for forskning og utvikling i et profesjonsfelt.....** 258

*Anders Rønningen, Elin Angelo, Rut Jorunn Rønning*

Økt vekt på forskning og utvikling i kulturskolen .....	259
Om IRISforsk-modellen.....	263
Synergier ved en IRISforsk-modell .....	264
Samarbeid med filantropi .....	265
En romslig, men tydelig tematisk avgrensning .....	265
Faglig bredde .....	266
Samarbeid på tvers av erfaringsnivåer og akademiske grader .....	267
Forskningsformidling .....	267
Å bringe praksisfeltet og forskningsfeltet nærmere hverandre.....	268
Referanser .....	270

**Bidragstere .....** 271

## KAPITTEL 1

# Innledning

Elin Angelo | Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet - NTNU

Anders Rønningen | Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Institutt for estetiske fag, Høgskolen i Sørøst-Norge

Rut Jorunn Rønning | Norsk kulturskoleråd / leder IRIS-prosjektet

Denne antologien henvender seg til alle med interesse for forskning og utvikling i det kulturskolerelaterte feltet – ansatte og studenter i kunsthøgskoleutdanninger, lærerutdanninger og lederutdanninger, så vel som lærere, ledere og utøvere i praksisfeltet. Hensikten med boken er å bidra til styrket dialog om forskning og utvikling i kulturskolen, på tvers av fagfelt, forskningsfelt, regioner, praksisfelt og utdanningsinstitusjoner. Kulturskolen er et skoleslag der samarbeid med andre er sentralt – både med barnehager, grunn- og videregående skoler, frivillig og profesjonelt musikk- og kulturliv, institusjoner for høyere utdanning og forskningsmiljøer. Forskning i det kulturskolerelaterte feltet springer dermed ut fra mange fagfelt og forskningsfellesskap. Forfatterne i denne boken har vært tilknyttet forskergruppen *IRISforsk*. Gruppen inkluderer forskere fra ulike

fag og institusjoner, og har gjennomført mange studier som på ulike måter er knyttet til kulturskoleutviklingsprosjektet *IRIS* (heretter kalt *IRIS-prosjektet*). Kapitlene retter seg mot en bred målgruppe og er utformet i dialog med ulike fag-, praksis- og forskningsfelt. Kapittel 1, 2, 5, 7 og 13 er fagartikler skrevet først og fremst med tanke på ledere/lærere/politikere i praksisfeltet, mens kapittel 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11 og 12 er fagfellevurderte forskningstekster utformet i tråd med akademiske krav til vitenskapelig publikasjon.

IRIS-prosjektet var et stort kulturskoleutviklingsprosjekt som foregikk i Buskerud, Vestfold og Telemark fra 2014-2016. Hensikten med prosjektet var å styrke musikkopplæringen for barn og unge, med tanke på både bredde, dybde og rekruttering. Et stort antall skoler, kulturskoler, profesjonelle og frivillige kulturarenaer, samt flere hundre elever, lærere, skoleledere, rektorer og skoleeiere fra i alt 34 kommuner deltok i prosjektet. Denne bokens kapittel 1 redegjør nærmere for IRIS-prosjektet, for hva det har omfattet, hvem som har deltatt, og hvilke erfaringer og refleksjoner som er gjort.

IRISforsk er navnet på forskergruppen som ble etablert og utviklet i tilknytning til IRIS-prosjektet. Gruppen har bestått av 18 forskere og forskerstuderter fra i alt fem høyere utdanningsinstitusjoner; Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU (NTNU), Norges (NMH), Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN), Høgskolen Innlandet (INN) og Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Blant de 18 forskerne er tre professorer, tre førsteamanuenser, to førstelektorer, fire ph.d.-studenter og fem masterstudenter, og i tillegg en forsker fra det utøvende musikkfeltet. Disse har bakgrunn og er ansatt innenfor skoleledelse, utdanningsforskning, musikkpedagogikk og fagdidaktikk. IRISforsk forener med andre ord et mangfold av fag- og forskningsfelt. Bidragsyterne i denne antologien har alle på ulike vis vært tilknyttet forskergruppen. Bokens siste kapittel beskriver hvordan arbeidsformen og organiseringen av IRISforsk

har hatt til hensikt å skape dialog mellom praksisfeltet og de mange fagfelt og utdanninger som er tilknyttet.

Bokens tittel henspiller på prosjektittelen *IRIS*. IRIS er navnet på den greske gudinnen som var bindeleddet mellom gudeverdenen og menneskene. Hun var personifiseringen av regnbuen. I IRIS-prosjektet er det *kulturskolene* som ses som et bindeledd mellom elevenes grunnopplæring, deltakelse i fritidskulturlivet og kvalifisering til høyere utdanning og yrkesliv. IRIS er også navnet på netthinnen, en hinne som gjør det mulig å skjelve lys og se motiv og perspektiv. *Den doble regnbuen* viser til ytre og indre kvaliteter ved IRISforsk sitt arbeid, som handler om å binde sammen kulturskoleverdenen og forskningsverdenen.

I følge en myte skal det ligge en skatt ved enden av regnbuen. Denne skatten lar seg imidlertid aldri gripe fordi regnbuen jo er et optisk fenomen som flytter seg med betrakteren. En utviklingsprosess vil jage etter denne skatten som i følget sagnet finnes der framme ved regnbuens ende. Det er altså veien, og søken etter målet som er poenget – ikke det å skulle gripe skatten. Allegorisk kan vi tenke oss at praksisfeltet er terrenget, at IRIS-prosjektet slår sin bue over dette, og dermed skaper driv og utvikling.

*Den doble regnbuen* kan ses på som en ytre bue utenfor den innerste. Den ytre buen spenner bredere, den har ofte litt mer utydelig fremtoning, og den har fargene i motsatt rekkefølge av den indre buen. Dette passer også til IRISforsk: Forskningsfeltet er noe bredere enn utviklingsprosjektet, men har samme tematikk. Det gis ingen klar og fullstendig fremstilling av IRIS-prosjektet i denne antologien, men det er de samme fargene som anvendes. Ikke minst tror vi også at skatten ved enden av regnbuen er enda større der regnbuen er dobbel, der forskning og utvikling går hand i hand kan vi forvente større og mer varige resultater. Det finnes mange gode utviklingsprosjekter i det kulturskolerelaterte feltet, knyttet til for eksempel talentsatsning, produksjon og skoleutvikling. IRISforsk

er et eksempel på hvordan også forskning kan knyttes til konkrete prosjekter som foregår i kulturskolefeltet, og hvordan aktører i yrke, utdanning og forskning kan samarbeide om kunnskapsutvikling. Denne antologien består av to deler og femten kapitler. Titlene på de to delene indikerer to hovedtemaer og her hentet fra det samme metaforiske univers som bokens tittel.

## **Del 1: Dybde og bredde mot en himmel full av stjerner**

Denne første delen problematiserer forholdet mellom bredde og dybde – mellom kulturskole for alle og fordypningstilbud for noen få – i musikkundervisningen i kulturskolen. Her finner vi antologiens kapitler 2 til 7. Rut Jorunn Rønning har skrevet kapittel 2. Hun drøfter kulturskoleutvikling og filantropi, og hvordan både kulturfeltet og forskningsfeltet påvirkes av at finansieringen i stor grad kommer fra det private næringsliv. I kapittel 3 diskuterer Erlend Dehlin og Pia S. Hagerup kunstnerisk ledelse med utgangspunkt i et intervju med IRIS-prosjektets kunstneriske leder Wolfgang Plagge. I kapittel 4 skriver Ellen M. Stabell og Anne Jordhus-Lier om talentprogrammer i kulturskolen, og problematiserer fordypningsfokus mot en samtidig intensjon om kulturskole for alle. Nasjonalt og internasjonalt finnes det flere modeller og ulike måter å legge til rette for barn og unges utvikling. I kapittel 5 beskriver Andreas Viken forskjeller og likheter mellom IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden; to kulturskolemodeller som begge fokuserer på både bredde og talentsatsning. Videre diskuterer Mari Ystanes Fjeldstad i kapittel 6 fiolinlæreres syn på elevenes instrumentalopplæring etter henholdsvis El Sistema-pedagogikk og tradisjonell én-til-én undervisning. Til slutt i denne delen drøfter Lise Lundh i kapittel 7 kunstopplevelser som et mulig verktøy for inkludering av marginaliserte elever. Dette kapitlet tar utgangspunkt i

et El Sistema-inspirert skoleorkester på en mottaksskole i en IRIS-kommune, som drives i et samarbeid mellom grunnskolen og kulturskolen og der alle elever fra tredje til syvende trinn er med.

## **Del 2: Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole: planeter på kollisjonskurs?**

Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole har vært en politisk intensjon siden midten av 1980-årene, og er lovpålagt gjennom opplæringsloven § 16.4 fra 1997. Dette realiseres i dag på mange ulike måter i kommunene, noe som innebærer utfordringer på mange plan. Kapitlene 8 til 13 tar utgangspunkt i dette. Inger Anne Westby diskuterer i kapittel 8 hvilke utfordringer musikk lærere i kombinerte stillinger i disse to skoleslagene vil møte, på bakgrunn av læreplananalyser av planverk for grunnskole og kulturskole samt intervjuer med musikk lærere som kombinerer arbeid i disse skoleslagene. I kapittel 9 drøfter Gry Sagmo Aglen og Sidsel Karlsen hvilke profesjonsutdanninger som finnes for musikkundervisning i kulturskolene opp mot hva slags kompetansekrav som synes å kreves i de tre programmene breddeprogram, kjerneprogram og fordypningsprogram i ny rammeplan for kulturskolene. Halvor Bjørnsrud og Anders Rønningen skriver i kapittel 10 om hvordan en høringsprosess for kulturskolens nasjonale rammeplaner er kombinert med aksjonslæring i fagnettverk. Med en aksjonsforskningsorientert tilnærming har 40 rektorer og fagpedagoger i IRIS-kommuner tatt del i studien som artikkelen bygger på. Elin Angelo og Anne Berit Emstad drøfter i kapittel 11 hvilke skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole i tre ulike kommuner. Bokens nest siste kapittel, kapittel 12, er en teoretisk orientert diskusjon av kulturskole og grunnskole sett som to aktivitetssystemer, der Brit Ågot Brøske støtter seg til Engestrøms aktivitetsteori og diskuterer hva som skjer i møtet



mellom to systemer med noe motsetningsfylte mål og intensjoner. Til sist, i kapittel 13, drøfter redaktørene hvordan IRISforsk som en inkluderende forskningsmodell er et bidrag til utvikling av både yrkes- og utdanningsfeltet knyttet til kulturskole, og en modell som bidrar til fruktbar dialog mellom praksisfelt, høyere utdanning og forskningsmiljøer. Tilsvarende modeller for forskningssamarbeid som IRISforsk kunne potensielt vært utviklet også innenfor andre profesjonsfelt som kunne hatt behov for tett samarbeid mellom yrke, utdanning og forskning.

På vegne av IRISforsk vil redaktørene rette en stor takk til Sparebankstiftelsen DNB og Norsk kulturskoleråd for stor interesse og for både moralsk og økonomisk støtte gjennom prosjektet som helhet. Vi vil også varmt takke alle forskningsdeltakere som har ønsket oss inn, tatt imot oss, svart på spørsmål og vist oss hvordan det er. Dette gjelder både elever, foreldre, lærere, skoleeiere og ledere. En stor takk også til forlaget Cappelen Damm Akademisk, og særlig til vår forlagsredaktør Ingrid Eitzen for et forbilledlig samarbeid gjennom hele prosjektet. Til sist vil vi tre redaktørene takke alle som har vært med i IRISforsk for engasjement og diskusjoner på seminarer og konferanser, og for alt skrivearbeid som er gjort i forbindelse med denne antologien.

**God lesning!**

Trondheim/Oslo, august 2017  
*Elin Angelo, Anders Rønningen  
og Rut Jorunn Rønning*

## KAPITTEL 2

# Hva er IRIS-prosjektet sitt bidrag i norsk kulturskoleutvikling?

Rut Jorunn Rønning | Norsk kulturskoleråd / leder  
IRIS-prosjektet

### **Abstract**

This chapter is about the IRIS project, describing the project's background, content, and scope, as well as presenting reflections, discussions, and questions about different elements of the IRIS project. The IRIS project has been a collaborative project between the Norwegian Council for Schools of Music and Performing Arts and the Sparebank Foundation at Dextra Musica. The project has been a national development project, and the author, through her reflections, discussions and questions, wishes not to draw any conclusions but to contribute to a public debate about development of schools of music and performing arts. The author has been inspired by theories of cultural sociology that may give possible directions for further discussion in the field of arts and culture education.

## Innledning

Dette kapitlet beskriver IRIS-prosjektets bakgrunn, innhold og omfang, og presenterer refleksjoner, drøftinger og spørsmålstillinger rundt ulike elementer i IRIS-prosjektet. Prosjektet har vært et samarbeid mellom Sparebankstiftelsen DNB gjennom dennes datterselskap Dextra Musica og Norsk kulturskoleråd, og statuerer dermed et eksempel på filantropisk virksomhet med finansiell støtte fra aktører i næringslivet. Sparebankstiftelsen DNB støtter tiltak innen blant annet kunst, kultur, friluftsliv, idrett, naturkunnskap, nærmiljøaktiviteter og kulturminner og har et uttalt mål om å «bidra til en positiv utvikling i det norske samfunnet» ([www.sparebankstiftelsen.no](http://www.sparebankstiftelsen.no)).

I IRIS-prosjektet har stiftelsen ønsket å bidra til å styrke utviklingen av musikkfaget og kompetanseheving av lærere i kulturskolene i samarbeid med det offentlige. Et formål med denne teksten er å bidra til mer artikulert tenkning rundt betydningen av et slikt prosjekt og påpeke mulige bidrag og utfordringer i denne type samarbeid.

IRIS-prosjektet har som en helhet bestått av tre delprosjekter, som hver seg er blitt fulgt opp av delprosjektledere:

- El Sistema
- Vestfold/Grenland
- Vestregionen

I tillegg har IRISforsk vært driftet som et eget prosjekt integrert i IRIS-prosjektet.

For å binde sammen IRIS-prosjektet til en helhet har prosjektet helt fra begynnelsen hatt en prosjektleder, som sammen med delprosjektlederne og kunstnerisk leder har utgjort en prosjektledergruppe. Prosjektleder har fungert som bindeledd mellom IRIS-prosjektet, IRISforsk og Sparebankstiftelsen DNB samt Norsk kulturskoleråd.

Sparebankstiftelsen DNB ga i desember 2013 tilsagn på 11,3 millioner kroner til IRIS-prosjektet i perioden 2014–2016. IRIS-prosjektet har med andre ord vært et historisk stort prosjekt i både geografisk, innholdsmessig og økonomisk omfang. Det har hatt tyngdepunkt i Vestregionen og Vestfold/Grenland, totalt 34 kommuner, men har samtidig hatt som mål å tilby alle kulturskoler i resten av Buskerud og Telemark mulighet for å delta på ulike tiltak, som for eksempel regionale samspill-treff for elever og kompetansehevingstiltak for lærere. Noen av de 34 kommunene har fått merkbart flere tilbud enn andre, dette blant annet med tanke på utprøving av opplæringsmodellene Ad Astra og El Sistema.

Artikleringene, drøftingene og refleksjonene i dette kapitlet er inspirert av kultursosiologiske perspektiver, og det trekkes linjer til ulike teoretiske forankringer. Disse er ment for å synliggjøre hvilken inspirasjon som ligger til grunn for mine refleksjoner. Det er et mål at drøftinger med bakgrunn i noen av disse teoretiske forankringene kan videreutvikles i fremtiden.

Jeg har valgt å fokusere på den overordnede rollen prosjektet kan ha med tanke på videre kulturskoleutvikling, og satt dette i sammenheng med filantropisk virksomhet i samarbeid med det offentlige. Gjennom teksten ønsker jeg å ta leseren med på prosessen fra idé til innhold og gjennomføring av prosjektet. Ved å følge disse forskjellige fasene kommer jeg til å veksle mellom beskrivelser, refleksjoner, spørsmålsstillinger og drøftinger som kan belyse IRIS-prosjektets bidrag i kulturskoleutvikling. Kapitlet har fem deler. I første del beskriver jeg IRIS-prosjektet. I del to redegjør jeg for min erfaringsbakgrunn som grunnlag for refleksjoner og drøftinger. Videre i del tre omtaler jeg ideologiske utfordringer i kulturfeltet som kan ha betydning for kulturskolevirksomhet, tanker rundt hva symbolsk makt kan innebære, samt refleksjoner rundt kretsløpbegrepet. Del fire handler om etiske premisser i et dannelsesperspektiv, hva som

kan definere et godt kulturskoleutviklingsprosjekt, IRIS-prosjektets tilgjengelighet for barn og unge, prosjektets organisering, og til sist elementer fra IRIS-prosjektet satt i sammenheng med utviklingen av kulturskolene. Til slutt, i del fem, oppsummerer jeg mulige bidrag fra dette prosjektet til norsk kulturskoleutvikling.

## Beskrivelse av IRIS-prosjektet

Sagnene om den greske gudinnen Iris er få, men budene hun brakte til gudene, var desto flere. Iris var knyttet til havet og himmelen, og datter av Thaumatas, en havgud, og Elektra, en skynymfe. Denne sammenknytningen mellom hav og himmel skapte regnbuen.

IRIS-prosjektet har ønsket å være en budbringer av musikkens univers til barn og unge. Prosjektnavnet har flere metaforiske tilnærminger, blant annet gudinnen Iris og sammenknytningen hun symboliserer mellom hav og himmel og at det ved regnbuens ende står en skattekiste. Iris kan være fargespektret i en regnbue og den dobbelte regnbuen, men kan også være øyets iris. Med andre ord kan prosjektets navn gi mange assosiasjoner, noe som gjenspeiles i denne antologien.

Innholdet i prosjektet har vært ambisiøst og bredt, med for eksempel piloter innen opplæringsmodellen El Sistema, fordypningsmodellen Ad Astra og fyrtårnarrangementer i form av kulturskolefestivaler med nasjonalt og internasjonalt fokus. Kompetanseutvikling har blitt gjennomført gjennom egne prosjekter for IRIS-regionens kulturskoler og dens lærere, og har blant annet fokusert på læreplanarbeid, kollegabasert veiledning, fagnettverk, aksjonslæring, fagplanhøring og pedagogtreff (Rønning mfl., 2016; Thoresen, 2017).

Sentrale områder i IRIS-prosjektet har vært kulturskoleopplæring, blant annet med utprøving av to opplæringsmodeller:

- Fordypningsmodellen Ad Astra som har lagt vekt både på bredde og styrking av undervisningstilbudet til de mest ivrige

og flinkeste elevene ved kulturskolene i Larvik, Sandefjord og Stokke/Andebu.

- Breddemodellen El Sistema som har fokusert på å nå frem til alle elever, spesielt med tanke på dem som vanligvis ikke har mulighet til å delta på kulturskolens opplegg, i samarbeid mellom kulturskole, grunnskole og skolefritidsordninger.

Andre hovedområder i IRIS-prosjektet har vært samarbeid mellom det frivillige organisasjonsliv og kulturskole, samt fokus på regionale samspilltreff og regionale fordypningstilbud gjennom:

- å styrke rekrutteringen til eksisterende ungdomsorkestre i Vestregionen og Vestfold/Grenland
- å styrke samarbeidet mellom eksisterende ungdomsorkestre i Vestregionen og Vestfold/Grenland
- UKLA – *Ung Klassisk Festival*, som kombinerer undervisning og konserter og er den største festivalen for barn og ungdom i sitt slag i Vestfold/Grenland-regionen
- Midgard – en konkurranse for unge talenter innen klassisk musikk. Både IRIS-prosjektet og Midgard har som mål at konkurransen ikke "bare" skal fylle den utrolig viktige rollen det er å være de beste unges arena, men også spille en større rolle for Vestfolds nest beste unge musikanter.

Prosjektet har også fokusert på kompetanseheving for kulturskolens lærere. Dette har blitt satt i sammenheng med Norsk kulturskoleråds utvikling av rammeplan, med mål om utvikling av lokale læreplaner gjennom utvikling av fagnettverk og prosessarbeid ved:

- P12 – bruk og utvikling av digital læringsplattform
- Fagplanpilot – gjørings- og høringsprosess i Norsk kulturskoleråds arbeid med utvikling av kulturskolenes rammeplan og dets kapittel tre, fagplanene.

Som en del av kulturskoleutviklingen har IRIS-prosjektet forsøkt å legge til rette for samarbeid mellom kulturskolefeltet og Universitets- og Høgskole-sektor (UH-sektor), og dette har resultert i:

- IRISforsk – en pilot for hvordan en forskergruppe/et forsker-nettverk kan bidra til å knytte sammen yrkesfelt, praksisfelt og forskningsfelt med tanke på å utvikle kulturskolefeltet.
- IRISforsk antologi – en bok bestående av flere artikler relatert til det kulturskolerelaterte feltet, som skal bidra til en styrket dialog om forskning og utvikling i det kulturskolerelaterte feltet, på tvers av fagfelt, forskningsfelt, regioner, praksisfelt og utdanningsinstitusjoner.

## **Erfaringsbakgrunn som grunnlag for refleksjoner og drøftinger**

Denne tekstens refleksjoner, spørsmålsstillinger og drøftinger bygger på samtaler med delprosjektledere i IRIS-prosjektet, kunstnerisk leder i IRIS, styringsgruppen i IRIS-prosjektet, Norsk kulturskoleråds ansatte, Norsk kulturskoleråds sentralstyre, ledelse i Dextra Musica og sentrale lærere og rektorer tilknyttet gjennomføring av tiltak i prosjektet. Samtalene har funnet sted i forbindelse med organiserte og strukturerte møter og fagdager gjennom IRIS-prosjektet, hvor blant annet gitte problemstillinger og underveisevalueringer av prosjektet er blitt presentert og gitt tilbakemeldinger på. Sentrale temaer har blant annet vært delprosjektene målformuleringer, IRIS-prosjektet som helhet, hva som skal ligge til grunn for nasjonale og internasjonale samarbeidsprosjekt, hvordan prosjektet best mulig kan nå frem til flest mulig, og hvordan El Sistema-tankegangen kan ligge til grunn for hele IRIS-prosjektet. Referater og egne notater fra søknadsprosessen og gjennomføring av prosjektet legger grunn for min erfaringsbakgrunn.

Et spennende bakteppe for analytisk drøfting og refleksjon kan være strukturlikhet, *isomorfi* – hvordan en struktur kan oppfattes som en variant av en annen, eller to strukturer som to varianter av det samme og i overført betydning dermed kan gjenspeiles i hverandre. Det kan også være en oppfatning av at det samme kan uttrykkes på to forskjellige måter (Østerberg, 1997, s. 79). Dette har inspirert meg i min refleksjon med tanke på hvordan Sparebankstiftelsen DNBS verdier kan gjenspeiles i IRIS-prosjektets og Norsk kulturskoleråds tiltak og virke.

## Ideologiske utfordringer i kulturfeltet som kan ha betydning for kulturskolevirksomhet

I kulturskolesammenheng er filantropisk virksomhet ennå ikke veldig utbredt, og jeg velger derfor å bruke begreper knyttet til kultursosiologi som jeg overfører til et utviklingsperspektiv for drøfting og spørsmålsstilling. Begrepet *symbolsk makt* er omtalt og definert av kultursosiologen Pierre Bourdieu (1996). Dette har inspirert meg til noen refleksjoner rundt filantropisk virksomhet i kulturskoleutvikling.

Symbolsk makt er en nesten magisk makt som gjør det mulig å oppnå det samme som en kan oppnå med styrke (fysisk eller økonomisk), og dét takket være den spesifikke mobiliseringseffekten – symbolsk makt virker bare når den anerkjennes, det vil si når det vilkårlige ved den miskjennes. (Bourdieu, 1996, s.45).

Hvis det er slik som Bourdieu omtaler den symbolske makten, kan det være nærliggende å tenke at private finansieringsaktører kan tilegne seg makt inn mot, i IRIS-prosjektets tilfelle, et kulturskolefelt og prege hva innholdet i dette skal være. Hvordan skulle et prosjekt, som har offentlig virksomhet gjennom kulturskolen som drivkraft, og som får flere millioner i støtte fra Sparebankstiftelsen DNB, gå ut med sitt tilbud og aktiviteter? Hvordan kan



prosjektet ha blitt oppfattet av elever, foresatte, kulturskolelærere, Dextra-musikere, kulturskolens ledelse, Sparebankstiftelsen DNB, Norsk kulturskoleråd og samfunnet for øvrig?

Filantropisk virksomhet i Norge er i vekst. Regjeringen har gjennom samarbeid med blant andre Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor (<http://www.sivilsamfunn.no/>) hatt et fokus på denne veksten og utviklingen, blant annet gjennom seminarvirksomhet (Kulturdepartementet/Regjeringen, 2014).

Sparebankstiftelsen DNB har gjennom flere år samarbeidet med kulturskoler i ulike regioner på Østlandet. Tidligere prosjekter har handlet om bredde og fordypning, der målet har vært å styrke kulturskolenes tilbud til barn og unge i perioder over flere år. Man har lagt spesielt stor vekt på strykeinstrumenter og bruk av Dextra-musikere ([www.sparebankstiftelsen.no](http://www.sparebankstiftelsen.no)). Våren 2013 inviterte Sparebankstiftelsen DNB representanter fra Norsk kulturskoleråd, kulturskoler i regionen og Vestregionens ungdomssymfonikere til et innledende møte med tanke på å starte opp et nytt prosjekt knyttet til deler av Vestre Akershus, Buskerud, Telemark og Vestfold. Representanter fra Sparebankstiftelsen DNB presenterte tanker og føringer for innhold i kommende prosjekt.

I løpet av forberedende møter i forkant av søknaden kom det tydelig frem at Sparebankstiftelsen DNB var opptatt av at dette prosjektet, som ble hetende IRIS, skulle favne bredt, være spisset ved å fokusere på talentutvikling, bidra til kompetanseheving i kulturskolen, holde høy kvalitet og være meget ambisiøst. Et sterkt ønske, og nærmest en forutsetning, var at kulturskolene skulle være motor i prosjektet. Dette kan, sett i fra et kultur- sosiologisk perspektiv, innebære at Sparebankstiftelsen DNB har hatt en oppfatning av kulturskolene som en del av et inklusivt eller inkluderende kretsløp (Solhjell og Øien, 2012, s. 50). Det inklusive kretsløpet kan forklares ved at det er verdier som har bred tilslutning og aktualitet i kulturpolitikken som gjelder, at bredde går foran elite, at publikum

(eller i kulturskolesammenheng elever) går foran kunsten, og at et rettferdighetsprinsipp rår. Kulturskolevirksomheten kan på denne måten gjenspeile det Sparebankstiftelsen DNB var opptatt av gjennom det kommende prosjektet.

En premiss Sparebankstiftelsen DNB satte for at prosjektet skulle gjennomføres, var bruken av Dextra Musicas musikere. Dextra Musica er som tidligere nevnt et datterselskap til Sparebankstiftelsen DNB og har siden 2006 kjøpt inn verdifulle og ettertraktede strykeinstrumenter. Disse instrumentene er til utlån og kan benyttes av de musikerne i Norge som anses som de beste innen sitt felt. Vurderingen av disse musikerne er interessant å se opp mot det som betegnes som det eksklusive kretsløp (Solhjell og Øien, 2012, s. 44). Med tanke på at det er en bankstiftelse som kan være med på å prege hvilke musikere som får en type anseelse, som igjen kan medføre at disse får en autonom rolle og en elitistisk tilhørighet, kan det virke som om Sparebankstiftelsen DNB har en form for skjult makt eller symbolsk makt innen kulturfeltet.

## **Refleksjon, spørsmålsstillinger og drøfting rundt elementer i IRIS-prosjektet**

Denne delen av teksten består av refleksjoner, spørsmålsstillinger og drøftinger rundt utvalgte elementer i IRIS-prosjektet. Underdelene i dette kapitlet gjenspeiler deler av prosessen før oppstart av IRIS-prosjektet og frem mot prosjektets avslutning. Jeg har ingen mål om å konkludere på noe vis, men derimot ønsker jeg å synliggjøre et bidrag inn mot den offentlige debatten rundt hvilke muligheter og utfordringer som ligger i et samarbeid mellom offentlig sektor og en filantropisk virksomhet. Med dette som utgangspunkt vil jeg ikke konkludere med hva IRIS-prosjektet kan bidra med i norsk kulturskoleutvikling, men jeg ønsker å påpeke elementer som kan bidra til utviklingen av kulturskoler i Norge.

## Kulturskoleutvikling i et dannelsesperspektiv

På hjemmesiden til Sparebankstiftelsen DNB kan man blant annet lese om stiftelsens verdier og etikk. En informasjon som tydelig ble brakt på bane gjennom forberedende møter før søknad ble ferdigstilt, var: «Sparebankstiftelsen DNB vil gi et positivt bidrag til barn og unge, samt bidra til et samfunn med flere skapende, aktive og ansvarsbevisste individer» ([www.sparebankstiftelsen.no](http://www.sparebankstiftelsen.no)). Jeg oppfatter at dette passer inn i et dannelsesperspektiv, og hvordan Sparebankstiftelsen DNB ønsker å utløse gode krefter til det beste for barn i det norske samfunnet.

Denne informasjonen var med på å legge grunn for en premiss om at det kommende prosjektet, altså IRIS-prosjektet, skulle nå frem til enda flere barn enn det Sparebankstiftelsen DNBs tidligere samarbeidsprosjekt hadde gjort. Som sitatet ovenfor viser, har Sparebankstiftelsen DNB et samfunnsengasjement som involverer barn og unge. Ordlyden tilsier at det er et bidrag det er snakk om; en del av en helhet. I denne sammenhengen dreide det seg om et samarbeid, hvor kulturskolene skulle være drivkraft i prosjektet. Med utgangspunkt i at det er barn og unge som skal få et positivt bidrag av Sparebankstiftelsen DNB, og at dette bidraget skal være med på å bygge et samfunn med flere skapende, aktive og ansvarsbevisste individer, kan det være mulig å tenke seg dette innen et dannelsesperspektiv.

Etikk står som et viktig fundament hos Sparebankstiftelsen DNB, og dette var også tema på det første møtet i prosessen rundt arbeidet med søknad: «Sparebankstiftelsen DNB skal opptre med respekt, redelighet og omtanke. Vår kommunikasjon skal preges av det samme og være objektiv, åpen og sannferdighet.» ([www.sparebankstiftelsen.no](http://www.sparebankstiftelsen.no)).

I løpet av møtet fortalte representanter fra Sparebankstiftelsen DNB om sine verdier og generelt om etiske retningslinjer. Ved at Sparebankstiftelsen DNB gjorde en henvendelse basert på erfaringer

med tidligere prosjekter i samarbeid med kulturskoler, var det naturlig å tenke at tillit var viktig for stiftelsen dersom de skulle inngå i et samarbeid. Implisitt i dette kunne det ligge at Sparebankstiftelsen DNBs etiske kjøregler ville være en viktig substans i etikkarbeidet i det kommende prosjektet. Denne substansen kan også være et uttrykk for gjenspeiling i strukturlikhet mellom Sparebankstiftelsen DNB og kulturskolevirksomheten gjennom IRIS-prosjektet.

## Hva kan definere et godt kulturskoleutviklingsprosjekt?

Det finnes, slik jeg ser det, ingen fasit på hva som er et godt prosjekt for utvikling av kulturskolene. Er det mulig å definere det? Skulle det være hvert enkelt delprosjekt, nemlig El Sistema-kommunene, Vestregionen og Vestfold-Grenland og deres enkelte satsninger, eller sammenhengen og helheten? Skulle det viktigste være kvalitet eller kvantitet, eller begge deler? Det kan være utfordrende å måle eller beskrive kvalitet. Det syntes viktig at prosjektet skulle nå frem til mange barn og unge gjennom breddetilbud, men da kunne det kanskje være en fare for at det kunne bli overfladisk. Samtidig var det fra Sparebankstiftelsen DNB et ønske at prosjektet også skulle inkludere talentutvikling og fordypning. Ville det være mulig å fokusere på begge områder? Det kunne være interessant å spørre hvem som skal definere kvaliteten. Sett fra de forskjellige perspektivene ville dette kunne baseres på ulike kriterier. Hva er viktig for elevene? Hva med de foresatte? Hva har vært vesentlig for kulturskolelærere? Hva med Dextra-musikerne? Hva har kulturskolenes ledelse vurdert? Hva med Sparebankstiftelsen DNB og Norsk kulturskoleråd? Har samfunnet forstått hva prosjektet har bestått av? Summen av alle disse spørsmålene må tas i betraktning og kan være viktige momenter som bør drøftes gjennom felles refleksjon av de ulike partene i IRIS-prosjektet etter avsluttet prosjekt med hensyn til begrepet symbolsk makt. (Bourdieu, 1996, s. 45).

## IRIS-prosjektets betydning som kulturskoleutviklingsprosjekt

Hvilken betydning kan det ha for samfunnet for øvrig at en privat aktør, en filantrop som Sparebankstiftelsen DNB, går inn som en aktiv samfunnsaktør for å gi et positivt bidrag til barn og unge, samt bidra til et samfunn med flere skapende, aktive og ansvarsbevisste individer? Kan det tenkes at samfunnet oppfatter at Sparebankstiftelsen DNB gjennom sin posisjon som en del av et eksklusivt kretsløp ved sine Dextra-musikere, kombinert med formidable økonomiske ressurser, gjennom sitt bidrag til IRIS-prosjektet utøver symbolsk makt? Eller er det mer nærliggende å tenke på verdiene og etikkreglene til Sparebankstiftelsen DNB, som en filantropisk virksomhet, og anse at dette utelukkende har vært en gave og et bidrag satt inn i et dannelsesperspektiv?

Hva skulle være IRIS-prosjektets viktigste funksjon? Kan man ut fra et kulturpolitisk ståsted oppfatte prosjektet som at det har vært instrumentelt eller autonomt? Med andre ord, har prosjektet vært godt for annet enn seg selv, eller har det bare hatt en egenverdi? Jeg ønsker å stille spørsmål ved om man ut i fra et dannelsesperspektiv kan si at Sparebankstiftelsen DNBS bidrag gjennom IRIS-prosjektet har kunnet være med på å bidra til et samfunn med flere skapende, aktive og ansvarsbevisste individer. Og videre om dette har vært en del av en større helhet. Således kan det ha vært et prosjekt med en egenverdi. Eller har dette bidraget inn mot barn og unge hatt noe i seg som også har vært godt for noe annet? Kan man definere prosjektet som instrumentelt, eller slik som sosiologen Sigrid Røyseng (2012, s. 59–75) omtaler, som rituell kulturpolitikk?

Spørsmålet er om prosjektet, som skulle inneholde både bredde og fordypning, kan defineres som et prosjekt med egenverdi og samtidig være rituell (ibid). Dersom det er slik, lurar jeg på om IRIS-prosjektet kan betegnes som et godt kulturskoleprosjekt.

Dersom man kan si at det rituelle ved prosjektet har vært det som tilsvarende breddetilbudet, og skal være til gode for noe mer enn sin egenverdi, kan det være interessant å se på hvilke deler av prosjektet som kan betraktes til å inngå i kategorien egenverdi. I den forbindelse ønsker jeg å løfte frem noen spørsmål som kan stå åpne: Har fordypningsmodellen Ad Astra, altså talentutviklingsdelen av prosjektet, gått inn i kategorien egenverdi? Er Ad Astra overførbart til et smalere begrep innen kunstfeltet, og i dette tilfellet innen musikkfeltet? Har denne delen av prosjektet kun handlet om at elevene skal få maksimalt tilbud om undervisning, med det som mål at de skal bli best mulig på sitt instrument? Har Ad Astra hatt et tautologisk preg, nemlig kunst for kunstens skyld, eller musikk for musikkens skyld? Er denne delen også en del av det tidligere nevnte ekskluderende kretsløp?

## Kulturskoleutviklingsprosjektet IRIS' tilgjengelighet for barn og unge

Sparebankstiftelsen DNB hadde tydelig poengtert at prosjektet skulle nå bredt frem, samtidig med at de også hadde fokusert på at talentutvikling skulle være en del av innholdet. Slik som søknaden og prosjektbeskrivelsen ble skrevet, ville dette innebære at mange elever og lærere skulle komme til å få tilbud om svært mange aktiviteter i løpet av prosjektperioden.

Enkelt sagt ville elever som skulle delta i breddetilbudene, totalt få færre tilbud enn elever som skulle delta på fordypningstilbud. Dette kan oppleves som et etisk dilemma. Kan noen elever ha opplevd å blitt valgt foran andre, fordi man har ment at nettopp disse har fortjent det mer? Motsatt går det kanskje an å tenke at de som målbart har prestert på et visst nivå, for eksempel i form av en opptaksprøve, har rett til større tilgang på ressurser enn elever som ikke har vist spesiell interesse. Samtidig kan det tenkes at en elev som tilsynelatende ikke har vist spesiell interesse, aldri har fått muligheten til å starte en

utvikling fordi vedkommende aldri er blitt ivaretatt, og heller ikke blitt presentert mulighetene til for eksempel en opptaksprøve til et fordypningstilbud. I Telemarksforsknings rapport fra 2009 kom det frem at brukere av kulturskoletilbudet først og fremst er barn og unge fra familier med relativt god økonomi. Telemarksforskning viser til flere mulige årsaker, hvor blant annet prisnivået kan være en viktig årsak. Sett i lys av dette, med tanke på Norsk kulturskoleråds rammeplan *Mangfold og fordypning*, kan det tenkes at flere barn og unge aldri kommer så langt at de får muligheten til å gå på en kulturskole, hverken med et breddetilbud eller videre i et fordypningsprogram.

Et annet dilemma kan være om informasjon er blitt stilet til rette vedkommende. Sett at all informasjon om IRIS-prosjektet er blitt sendt ut på e-post til alle kulturskolerektorene i regionen, med beskjed om at denne videresendes til kulturskolelærere, som igjen skal videresende til elever med foresatte. Er det mulig å sikre seg at denne informasjonen har kommet dit den skal? Eller hva med de tilfeller der informasjon om IRIS-aktiviteter er blitt lagt ut på hjemmesiden, og alle kulturskoler med sine ansatte, elever og foresatte selv har måttet ta ansvar for å finne relevant informasjon? Forventningene fra målgruppen til prosjektet kan ha vært at alle har forventet å få informasjon til hver enkelt deltager, og at dette har vært et ansvar som har ligget til prosjektet. Dag Solhjell omtaler nettverk som noe som oppstår rundt agenter i kunstfeltet. I overført betydning velger jeg å kalle nøkkelpersoner i IRIS-prosjektet for agenter i de respektive kretsløp som er tidligere omtalt. Betydningen av et gitt nettverk baseres da på den anerkjennelse kunstfeltets agenter gir (Solhjell, 2012, s. 66). I IRIS-prosjektet kan agentene ha vært for eksempel kulturskolerektorer. Det kan tenkes at den enkelte agents anerkjennelse av prosjektet kan ha vært utslagsgivende for hvor stor betydning den enkelte kulturskole kunne få i nettverket rundt IRIS-prosjektet, og dermed hvor stor betydning IRIS-prosjektet kan ha fått i kulturskolenettverket. Dette kan videre

ha ført til at videreformidling av informasjon kan ha vært prisgitt den enkelte nøkkelpersons anerkjennelse av IRIS-prosjektet.

## Elementer fra IRIS-prosjektet i et kulturskoleutviklingsperspektiv i Norge

Etter å ha koordinert søknadsprosessen med IRIS-prosjektet og deretter jobbet som prosjektets leder, mener jeg at tillit er et gjennomgående begrep. Etter prosjektets avslutning kan det være interessant å reflektere rundt hvordan ideen om IRIS-prosjektet, via prosessen videre til gjennomføring, har utviklet seg ut fra dannelsesperspektivet. Hva slags påvirkning IRIS-prosjektet har hatt på elever som har deltatt på tiltak i prosjektets regi, kan vanskelig måles.

I avsnittet om IRIS-prosjektets betydning har jeg reflektert rundt dynamikken mellom bredde og fordypning, det instrumentelle kontra det rituelle, eller om begge deler har vært ivaretatt, og om dette medfører at vi kan kalle det et godt prosjekt sett i et utviklingsperspektiv. Ut fra erfaringer fra gjennomførte tiltak i prosjektperioden vil jeg anta at det som skal kunne videreføres av tiltak, og som kan betegnes som bærekraftige elementer, er det som samlet vil kunne anslå hva som har vært IRIS-prosjektets bidrag i utviklingen av norske kulturskoler. Jeg tenker også at det etter prosjektets slutt, og i tråd med hva som er definert som bærekraftige elementer fra prosjektet, vil være viktig å vurdere hvilke barn og elever som skal få delta i disse elementene. Det som Østerberg omtaler som klassepreg, er kanskje vel så viktig å vurdere som hva som har vært instrumentelt eller rituel i prosjektet. (Østerberg, 1997; Røyseng og Varkøy, 2012).

## Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet IRIS-prosjektet og redegjort for min erfaringsbakgrunn som grunnlag for mine refleksjoner, spørsmålsstillinger og drøftinger. Videre har jeg omtalt ideologiske



utfordringer i kulturfeltet som kan ha betydning for kulturskolefeltet, med tanker om hva symbolsk makt kan innebære, samt noen refleksjoner rundt kretslepbegrepet. Elementer jeg har trukket frem, stilt spørsmål ved og drøftet, er etiske premisser i et dannelsesperspektiv, hva som kan definere et godt prosjekt for utvikling av kulturskolen, videre IRIS-prosjektets tilgjengelighet for barn og unge, samt dette sett opp mot strukturellhet, prosjektets rolle og betydningen av symbolsk makt. Til slutt har jeg trukket frem elementer fra IRIS-prosjektet mot et utviklingsperspektiv for kulturskolen. Jeg har ikke hatt til hensikt å finne endelige svar, men å bidra til mer artikulert kunnskap om hvordan IRIS-prosjektet som et filantropisk samarbeidsprosjekt er et bidrag i norsk kulturskoleutvikling. Mest av alt ønsker jeg at denne teksten vil kunne sette i gang refleksjoner og debatt, og at spesielt følgende punkter belyses:

- Bevissthet rundt muligheter og utfordringer i forhold til symbolsk makt i et kulturskoleutviklingsperspektiv
- Bevissthet rundt hva som kan være et godt prosjekt for utvikling av kulturskoler
- Refleksjon rundt kulturskoleutvikling

## Referanser

- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Oslo: Pax.
- Kulturdepartementet/Regjeringen (2014). *Heldagsseminar: Nye former for filantropi*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Heldagsseminar-Nye-former-for-filantropi/id2341859/> (lastet ned 03.12.2016)
- Norsk kulturskoleråd (2016). *Mangfold og fordypning - rammeplan for kulturskolen*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- Ottersen, O.P.(2015). *Filantropi på fremmarsj*. <http://www.uio.no/om/aktuelt/rektors-blogg/arkiv/filantropi-pa-fremmarsj.html> (lastet ned 03.12.2016)
- Rønning R.J. (2017). *IRIS sluttrapport*.
- Rønning, R.J., Rønningen A. og Westbye I. A. (2016). *Rapport høringsprosess rammeplanens kapittel 3, fase 1*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.

Røyseng (2012). Den gode kunsten. I Ø. Varkøy (red.), *Om nytte og unytte* (s. 59–75). Oslo: Abstrakt forlag.

Solhjell, D. og Øien, J. (2012). *Det norske kunstfeltet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Straume, I.S. (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal.

Thoresen, M. (2017). *Iris – Vestfold/Grenland. Veien videre 2017-2018*.

Østerberg, D. (1997). *Fortolkende sosiologi II*. Oslo: Det blå bibliotek.

## Nettkilder

[www.irisprosjektet.no](http://www.irisprosjektet.no)

[www.kulturskoleradet.no](http://www.kulturskoleradet.no)

[www.sparebankstiftelsen.no](http://www.sparebankstiftelsen.no)

## KAPITTEL 3

# Ledelse i kunst - kunst i ledelse: en artist talk med Wolfgang Plagge

Erlend Dehlin og Pia Skog Hagerup | Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet - NTNU

### **Abstract**

This chapter investigates how the arts may be used as an interpretative lens to inform and expand our conceptions of leadership. Our aim is to make a contribution to the rapidly expanding field of research where the arts are linked to leadership, not by instrumentally crafting particular traits of the arts into leadership devices, but as an attempt to understand complex and understated aspects of leadership as a practical phenomenon. We have conducted a semi-structured interview in the form of an artist talk with renowned Norwegian artist and scholar Wolfgang Plagge, who is engaged as a leader in the IRIS-project. In our conversation with Plagge we have focused on his experiences as an artist performing leadership activities, as well as elaborating on the nature of leadership in general. The empirical analysis has in combination with relevant theory

on the arts and leadership generated five dimensions of the arts as whole, which transcends the variety of contemporary and historical particularities of different forms of arts, and which we suggest may be fruitful to expand our knowledge of leadership practice. Our construed dimensions are: process, interaction, intentional creation, unpredictability and non-dualism.

## Innledning

Dette kapitlet går nærmere inn på sammenhengen mellom kunst og ledelse, en sammenheng som de siste 20 årene er blitt diskutert og problematisert blant en rekke forskere som undersøker ledelsesteori og ledelsespraksiser (Adler, 2008; Barry og Meisiek, 2010; Irgens, 2012; Ladkin og Taylor, 2010; Mintzberg, 2009; Taylor, 2012). Vi ønsker å belyse kunst som begrep når målet er å utvikle perspektiver på ledelse som fenomen, ved at kunstbegrepet aktiveres utenfor det vi kan beskrive som tradisjonelle kunstpraksiser som eksempelvis billedkunst. Vår analyse bygger på en *artist talk* med komponist, musiker og leder Wolfgang Plagge<sup>1</sup>; en reflekterende, semistrukturert samtale hvor Plagges erfaringer som kunstner i en lederrolle problematiseres. Vår artist talk med Plagge har generert relevante data som har bidratt til å avgrense teori. Funn fra analysen har utdypet koblingen kunst og ledelse som sammensatt fagområde og bidratt til å utvikle nye perspektiver på fagområdet ledelse. Kapitlet strukturerer en diskusjon rundt følgende fem dimensjoner av kunst i ledelse:

- prosess
- samhandling

---

1 Wolfgang Plagge (f. 1960). I IRIS-prosjektet er Plagge kunstnerisk leder for delprosjektet Vestfold/Grenland med fokus på faglig fordypning og talentutvikling av musikelever i Kulturskolene. (<http://iris.skul.no/>).

- intensjonell skaping
- uforutsigbarhet
- ikke-dualisme

Dimensjonene føyer seg inn i et voksende teorifelt om kunst og ledelse, og vi fremsetter dem som frempek mot komplekse og underkommuniserte perspektiver på ledelse som fenomen.

## Metodisk innramming

I dette kapitlet er metodisk tilnærming valgt for å betrakte Plagge som forskningsdeltager og erfaringsdeler basert på hans leder- og kunstpraksis. Vår kvalitative tilnærming er gjennomført som en utforskende samtale med fokus på hvilke *perspektiver* som kan avdekkes når kunst introduseres som et relevant begrep for ledelse knyttet til virksomheter utenfor kunstfaglige praksiser. I denne tilnærmingen har vi benyttet samtalekonseptet «artist talk», som i grunnform bygger videre på det kvalitativt etablerte forskningsintervjuet (Fontana og Frey, 1994; Kvale og Brinkmann, 2011; Silverman, 2013), og som er sammenlignbart med begrepet *cogenerative dialogue*, drøftet av Roth og Tobin (2004b).

Artist talk kan beskrives som en samtale og formidlingsform som ofte benyttes i kunstfagbaserte formidlingssituasjoner. Artist talks har blitt stadig mer utbredt som formidlingsform knyttet til den utvidede kunstformidlingen i gallerier og museer. I forlengelsen av *masterclass* (se f.eks. Haddon, (2014)), hvor utøvere kan lære gjennom direkte observasjon av sine mestere, innbyr artist talks til en meta-refleksjon over kunstnerisk virke, hvor kunstner og kunstkonsert, kunstner og kurator, eller kunstner og kunstner, reflekterer over eksempelvis en utstilling, fremføring, praksis eller teknikk foran et publikum eller kamera. Som grunnlag for dette kapitlet understrekes vår egen medvirkning i artist talk-konseptet, ved at vi går inn i samtalekonseptet med egne erfaringer som forskere, ledere

og kunstnere. Denne koblingen kan karakteriseres ved at samtalen preges av et omforent begrepsapparat, kjente referanserammer og overbyggende kunstnerisk kunnskapstilfang, som kan bidra til å løfte frem momenter, forhold eller nyanser som ellers kunne blitt utelatt dersom samtalen hadde blitt gjennomført mellom deltakere fra utenforstående eller ukjente praksis- og kunnskapsfelt.

I samtaleformen artist talk som metodisk verktøy, involveres Plagge som kritisk og medskapende forskningsdeltager (Denzin og Lincoln, 2011; Roth og Tobin, 2004a). Det kontrakritiske aspektet forsterkes ved at forskerens deltagelse omhandler kunstneriske aspekter så vel som ledelsesaspekter. Plagge utfordrer med kunnskap og erfaring det som i løpet av datagenereringen kan beskrives som forskernes bias eller forforståelser (Toma, 2000). Tilsvarende såkalte eliteintervjuer (se f.eks. (Mikecz, 2012)), tilfører Plagge gjennom sin posisjon og sitt sammensatte kunnskaps- og erfaringsgrunnlag vår analyse troverdige og relevante refleksjoner rettet mot koblingen kunst og ledelse, samt underbygger retning og troverdighet til vårt utvalg av teori, tolkning og refleksive argumentasjon (Alvesson og Sköldberg, 2008).

En metodisk posisjon som beskrevet ovenfor kan benyttes for å utfordre kartesianske skiller (Descartes, 2006) mellom empiri og abstraksjon, forsker og forskningsobjekt, praksis og teori i tradisjonelle forskningsdesign, med risiko for at forskeren stiller seg utenfor empirien i håp om økt nøytralitet, distanse og objektivitet.

For å etablere et troverdig datagrunnlag har vi benyttet lyd og levende bilder, hvor vi etterstreber et rikt og nyansert datagrunnlag med rom for nyanserende mimikk og gestikulering (Tjora, 2013).

Vår artist talk ble gjennomført med Plagge og en av forfatterne, deretter gjennomgått av den andre forfatteren for kritisk å undersøke datagrunnlaget. Begge forfatterne har analyserte datamaterialet, hver for seg, deretter prosessuelt og kollektivt frem mot et sett av relevante funn. Denne prosessen kan betegnes som hermeneutisk

ved at vi som forskere vekselvis har speilet data mot teori og egne erfaringer, helt fra den initiale forberedelsen av vår artist talk, via analyse frem til ferdig behandlede og kategoriserte data (Creswell, 2013; Creswell og Miller, 2000). Utvalg av teoretisk rammeverk ble utviklet parallelt med det analytiske arbeidet.

## Kunst og ledelse

Kunst har i senere tid fremstått som en betydelig tematikk innen ledelsesteori. Enkelte forskere frykter imidlertid at kunst kan reduseres til nok en trend, på linje med andre ledelsesmetoder og oppskrifter, som uten særlig problematisering kan anvendes normativt og instrumentelt (Barry, 2008; Darsø, 2004). Før vi går nærmere inn på kunst i forbindelse med ledelsesforskning, ser vi det som hensiktsmessig å belyse begrepet kunst. Vi vil understreke at kunst er et komplekst begrep, som gjenspeiler ulike tolkninger, verdier, forståelser og perspektiver, slik at det fordres varsomhet og kontekstualisering når begrepet aktiveres for utvikle ledelse som praksis og fenomen. I kapitlets siste del argumenterer vi for at det er gjennom kunstens kompleksitet at relasjonen med ledelse blir troverdig. En relasjon som kan kjennetegnes av mangel på klarhet, stringens og forutsigbarhet når kunst og ledelse relateres til empiri.

## Kunstabegrepet

Begrepsavklaringene i denne teksten rettes mot datagrunnlaget, ledelse og kunst slik begrepene aktualiseres i tekstens teoritilfang. Vår hensikt er ikke å konkretisere en mest mulig entydig definisjon av kunst. Diskursen om hva kunst er eller ikke er, verdsettes derimot som et mangfoldiggjørende utgangspunkt. Vi avviser derfor en analytisk tilnærming til kunstabegrepet i betydningen deskriptiv demarkasjon (hva er kunst, hva er ikke kunst) eller normativ demarkasjon (hva er god kunst, hva er dårlig kunst). Vår hensikt er

å belyse aspekter knyttet til kunstbegrepet som vi mener har relevans for å forstå ledelsespraksis, og i et wittgensteiniansk perspektiv anerkjenner vi at en slik ambisjon inkorporerer tvetydighet i søken etter et budskap (Wittgenstein, 1997).

Flere teoretikere har hevdet at vår tids bruk av kunstbegrepet ikke kan være stort eldre enn cirka 250 år, et begrep splittet i to retninger som henholdsvis kunst og håndverk (Eco, 1986; Shiner, 2001, s. 10). Kristeller (1951, 1990), omtalte denne todelingen av kunst som *det store skillet*. Han argumenterte at splittingen kunst/håndverk førte til at kunst ikke lenger ble forstått som helhetlig og sammensatt, slik betydningen av den greske senantikkenes τέχνη (*tekne*) og det latinske *ars* kan tolkes. Ifølge Kristellers tolkning med henvisning til gresk senantikk, omfattet både *tekne* og *ars* alle aspekter av det vi i dag kan sortere som kunst eller håndverk.

I dette kapitlet tilnærmer vi oss kunst slik kunst ble beskrevet før *det store skillet*, hvor kunst omfattet den skapende tanke og skapende hånd, hvor idé og handling ble forstått som gjensidig konstitutive forhold. Kunst i denne teksten kan derfor forstås som menneskets grunnleggende biologiske evne til kunstnerisk og skapende aktivitet (Dissanayake, 1995).

## Sammenhengen kunst og ledelse

Ifølge Barry (2008) har fagområdene ledelse og organisasjon måttet forholde seg til en rekke perspektiver og trender som har bidratt til å påvirke forskningsfeltet. Innflytelse har kommet fra så vel positivistiske, diskursive, kritiske som postmoderne og post-postmoderne felt. Barry skriver videre at feltet nå står ovenfor enda en ny trend – den kunstneriske (2008, s. 31). Kunst er i flere teoretiske sammenhenger blitt aktualisert og eksemplifisert som en bredspektret metodologisk tilnærming, og som del av ulike forskningsdesign, gjerne benevnt som art-based methods (ABM) eller art-based research-design (Barone og Eisner, 2012; Jagodzinski og



Wallin, 2013). ABM omfatter også kunst som intervensjonsstrategi i eksempelvis teamutvikling eller utviklingsarbeid (Darsø, 2004; Katz-Buonincontro og Phillips, 2011; Mack, 2013; Sutherland, 2013). I tillegg finnes en tredje retning hvor kunst trekkes inn som undersøkende perspektiv eller teori når konteksten er ledelse. Det er mot denne siste retningen, som vi velger å benevne som art-based leadership eller ABL, vi orienterer denne teksten.

Wennes (2009) er kritisk til hvorvidt kunst alene kan innfri jakten på det nye, innovative og forløsende, ved å vise til at en slik jakt også er problematisk i de tradisjonelle kunstfagmiljøene. Barry og Meisiek (2010) trekker på liknende vis opp utfordringer knyttet til kunstbegrepets inntreden i ledelse ved å etterspørre en klarere tydeliggjøring av begrepene kunst og håndverk, og etterspør tydeliggjøring som kan bidra til hensiktsmessig styrking av begge. Barry og Meisiek understreker at både ledere og forskere innen ledelse bør gjøre seg kjent med den kontemporære kunstdiskursen, og at dette ansvaret tilligger aktører som arbeider med feltet kunst og ledelse (s. 334).

Schiuma (2011) hevder at en organisasjons skapende kapasitet avhenger av hvorvidt organisasjonen klarer å integrere teknisk kunnskap med emosjonell kunnskap. En slik integrert kunnskap må avspeile at organisasjonen har viten om prosesser knyttet til menneskets følelsesmessige egenskaper (s. 3). Schiuma underbygger behovet for å vurdere kunst som en del av ledelse når organisasjoner står ovenfor interne og eksterne forandringer som karakteriseres ved at de kan være omskiftelige, uforutsigbare, ukontrollerbare og raske (s. 14).

Ved å ta utgangspunkt i hvordan Lynch (1993) presenterer viten-skap som aktivitet, inkluderer vi kunst ikke bare som perspektiv, men også som idé, praksis og evne, og derved mulighet for å utvikle nye perspektiver på ledelse. Vi åpner for en vid forståelse av kunst som skapende, performativ og talende prosess (Duve, 1996;

Solhjell, 2015, ss. 143-157). Dette utgangspunktet etableres for å unngå konnotasjoner retning av kunst som elitistisk, høyverdig, talentorientert, eksklusivt eller dekorativt. Utgangspunktet er retningssgivende for vår analyse, hvor kunstbegrepet aktiveres for å utvide en forståelse av ledelse som distribuert, individuell, kollektiv, meningssskapende og hverdagslig ressurs i organisasjoner (Irgens, 2016; Springborg, 2010; Woodward og Funk, 2010). Dette er i tråd med en økende fokusering på ledelse som hverdagslig (Alvesson og Sveningsson, 2003), men også som rikere fremstilt enn i generell ledelsesteori (Hansen, Ropo, og Sauer, 2007). Rikdom refererer her til et voksende forskningsfelt som undersøker kunstneriske og estetiske forhold som dimensjoner for ledelse (Barry og Meisiek, 2010; Bazin, 2013; Hansen et al., 2007; Ladkin, 2008; Strati, 1999, 2002; Strati et al., 2002; Taylor og Hansen, 2005; Wasserman og Frenkel, 2011), et teoretisk landskap vi i denne teksten orienterer oss mot.

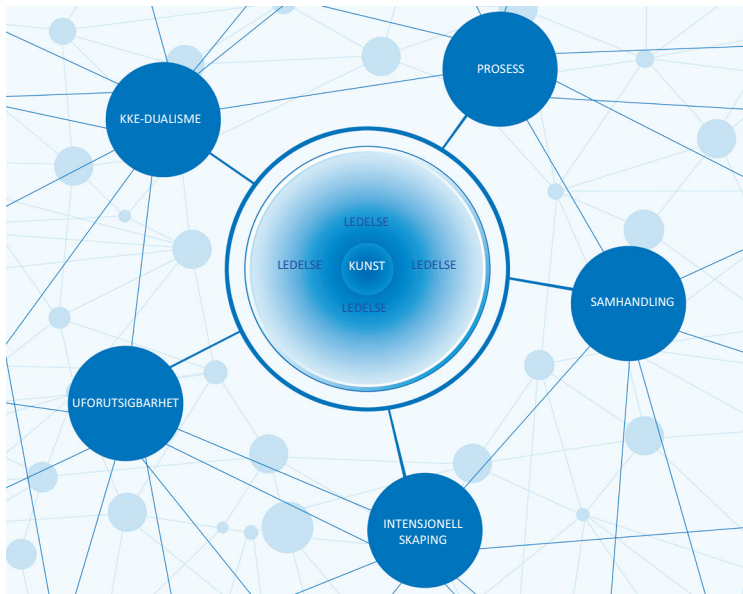
## Fem dimensjoner for kunst i ledelse

Ledelse er et begrep som kan tolkes i ulike retninger og forstås ulikt avhengig av kontekst og tradisjon (Bush, 2011, s. 5). Relatert til IRIS-prosjektets formål om å utvikle unge menneskers musikalske evner og talent, velger vi å posisjonere oss bort fra styring og det engelskspråklige *management*. Sistnevnte trekker oppmerksomheten mot styring og administrasjon, mens vi fokuserer på ledelse som relasjonelt fenomen, noe som skapes og utøves i en sosial og kulturell kontekst (Dehlin, 2006; Kirkhaug, 2015, ss. 30-32). Videre fremsetter vi begrepet ledelse som praksis i stedet for profesjon, ved å understreke at IRIS-prosjektet omfatter ledere med uensartet utdanningsbakgrunn og tilnærming til ledelse, samt erfaringsgrunnlag (Molander og Terum, 2008).

Ut fra analyser av vår artist talk med Plagge har vi utledet fem dimensjoner for ledelse hvor følgende kunstfaglige og estetiske

aspekter fremstår som relevante: prosess, samhandling, intensjonell skaping, uforutsigbarhet og ikke-dualisme. Analytisk strukturerer vi vår diskusjon rundt disse fem dimensjonene med fokus på *skapende* og *dynamiske* sider ved ledelse. Det vil naturlig nok finnes bestemte kunstformer som i større grad enn andre kan rendyrke de fem dimensjonene, men samtidig vil all kunst kunne ha til felles at den er mer eksplisitt på disse dimensjonene enn mange andre praksiser - ikke minst ut fra fokuseringen på det å *skape* (figur 1).

Heideggers (1962) idé om «alltid allerede» kan i denne sammenhengen brukes som en anerkjennelse av at kunst er en forventet del av det å være menneske (Dissanayake, 1995) og betraktes derfor som integrert i ledelse. Hansen mfl. (2007) foreslår at kunst er *alltid allerede* del av ledelse ved at ledelse er estetisk. Dette er, som



**Figur 1:** Fem dimensjoner for ledelse (© Dehlin og Hagerup, 2017)

problematisert av Meisiek og Barry (2014), et alternativ til ideen om at ledelse som instrumentelt praksisfelt ukomplisert kan importere elementer fra kunstfeltet (eksempelvis teater eller billedkunst). I stedet for å lete etter hvilken kunnskap og erfaring praksisfeltet ledelse kan hente fra eksempelvis billedkunst, posisjonerer vi oss fenomenologisk og foreslår at det å lede alltid allerede er skapende, prosessuelt og relasjonelt, og derfor kan betraktes som kunstnerisk og estetisk aktivitet. Plagge berører dette når han reflekterer over tematikken leder og kunstner:

«Alle trekker veksler på sin egen måte å være på, sine egne erfaringer. Man baserer sitt produkt på innøving og utøving. Mange av de ryggmargsrefleksene som oppstår i en kunstners måte å være kommuniserende på, ligger i den erfaringen man har i å være utøvende. Hvordan danner du dine egne uttrykksbehov i forhold til andres uttrykksbehov? Hvordan kan du vite at det du sier har noen relevans for andre? Det kan du ikke. Men om du er oppriktig, kan en annen person ta det til seg som et statement» (Plagge, 2016).

## Prosess

Plagge sier: «Kunst er et uttrykk, men også et avtrykk av en prosess [...]. Som kunstner holder du ikke fast på et gitt øyeblikk av tid – og det er et paradoks, for vi trenger tid til å jobbe med et verk». At kunst er et avtrykk av en prosess, kan innebære at kunst forstås som mer enn et produkt. Kunst kan overskride begrepene idé, aktivitet eller prosess. Kunsten finner sted i dialogisk møte mellom kunstneren, de ulike uttrykksformene kunstneren jobber med og tredjepersoner som interagerer med og opplever det kunstneriske uttrykket. Slik kan kunst som fenomen vokse fram og *bli til* i dynamisk skapende samhandling. Vi kan tenke oss at kunst som fenomen ikke beror på det statiske; kunst er ikke forhåndsgitt eller forutsigbar, men kan tillegges betydning og eksistens ved at noe

blir til. Kunst er heller ikke nødvendigvis noe man eier, men heller noe man er delaktig i å sette i bevegelse. Kunst kan derfor primært forstås som mental og fysisk aktivitet, som verb, og sekundært som substantiv eller objekt.

Når Plagge fremhever ikke å holde fast på et gitt øyeblikk av tid, er det i overensstemmelse med Dreyfus og Dreyfus' (2005) argument om at regelbaserte systemer kommer til kort i ledelse rettet mot modning og utvikling av mennesker. Slik ledelse, som skiller seg fra management-tenkningen, handler mer om å frigjøre, utvikle og støtte iboende potensialer for å utvikle ekspertise enn å holde fast ved det regelstyrte og etablerte. Søkelyset rettes ikke mot modellen, oppskriften, eller regelen, men mot *utvikling som prosess* (Dewey, 2007). Ledelse relateres derfor til modning, ikke konservering. Barry og Meisiek (2010), påpeker en prosessuell kobling mellom kunst og ledelse slik:

«Lederskap som kunst kan variere fra det håndverksbaserte, det nyttige, det estetisk orienterte og lokalt relevante til noe som nærmer seg en mer formell kunsttenkning»<sup>2</sup> (s. 343).

Plagge påpeker at mennesket jobber med et verk, men fokuset rettes mot *gjerningen*, det prosessuelle, hvor verket etterfølger innsatsen. I ledelse kan dette bety at søkelyset primært rettes mot prosessen, hvor et fremtidig resultat betraktes som veiledende mer enn styrende. I motsatt tilfelle vil resultatet kunne overskygge prosessen slik at små og store detaljer overses. Kunstverket som resultat, som substantiv, tilsvarer her det Dewey (2002), kaller «mål i sikte», og fungerer som verktøy for en stadig (om)forming av ledelsesaktiviteter når man spontant skal veilede mennesker i utvikling. Dewey (1922, s. 226) oppsummerer slik: «Et mål i sikte er et virkemiddel i øyeblikkets handling; En foreliggende handling er ikke et virkemiddel for å nå et mål i sikte<sup>3</sup>».

---

2 Forfatterens oversettelse

3 Forfatterens oversettelse

Dersom en kunstner skulle skape basert på en predefinert resultatbeskrivelse, vil higen etter resultatet kunne fortrenge den tiden Plagge mener behøves for å la en idé modne og ta form. Plagge sier: «For samtiden er det ikke mulig å se en kunstners verk helhetlig, det er det kun ettertiden som kan gjøre». Parallelt vil en overdreven resultatstyring i ledelse kunne fortrenge skapende læringsprosesser til fordel for et fiksert blikk mot prestasjoner og resultat – dimensjoner som har til felles at de kan forstyrre en spontan årvåkenhet som er nødvendig for å forstå kritisk kontekstuell informasjon og lære (Dewey, 2007), og som feilaktig forutsetter et fremtidig resultat som med Plagges ord «kun ettertiden kan avgjøre».

Verket kan betraktes som selve den kunstneriske utfoldelsen i seg selv, som interaktiv installasjon eller liknende, men i så fall er det nettopp i gjerningen og prosessen verket eksplisitt anerkjennes. Verket kan derfor sies å være opplevelsen slik den skapes i nåtid – gjerne med en idé om hvordan prosessen skal foregå, et mål i sikte, men ikke med målsetting om et fremtidig resultat med varighetsdato utover skapingen. I enda større grad kan dette peke på dimensjoner for ledelse som nettopp belyser det skapende og prosessuelle – dimensjoner som alltid allerede er der.

## Samhandling

Vi kan tenke oss at tredjepersoner blir ledet, eller forledet, av kunstnerens uttrykk eller handling. Plagge beskriver kunstnerens og lederens dobbelte rolle som «å plassere seg selv som artist i andres hoder – som utøver er jo det et ønske». Han fortsetter med å si:

«Jeg mener aller først at jeg trenger en sterk tillit til at de mennesker jeg skal snakke til, er fullverdige individer. De har fysiske og mentale forutsetninger for å bruke eller ikke bruke de kunnskapene jeg forsøker å formidle på en måte som gjør at det har relevans for dem».

Vi kan altså tenke at kunst og ledelse oppstår i, og bare i, relasjonen mellom kunstner/leder og medmennesker/medarbeidere, hvor medmenneskene selv er skapende i kraft av å tolke, definere, sanse, videreformidle eller reagere. Plagge er eksplisitt når han sier: «Der ligger flertallstyranniet i kunsten: Uansett hva du gjør som kunstner, så vil folk prøve å plassere det i forhold til egen erfaring.» Det er derfor nærliggende å omtale kunstnerisk aktivitet som en form for ledelse – en ledelse som blir til i et spennet mellom det å øve innflytelse på menneskers oppfatning (dvs. intensjon) og gi mulighet for at mennesker kan skape egne oppfatninger. I ledelse er interaksjon et bærende element, hvor leder og den ledede er prosessuelt deltaende i samskaping, gjensidig avhengig av menneskers relasjonelle tillit (Dewey, 2007; Kirkhaug, 2015).

Samhandling som fortolkningslinse gjør det mulig å forstå at ledelse kun på et overflatisk nivå kan tilskrives til formaliserte roller og posisjoner. Ledelse er mer en prosess hvor mennesker sammen skaper mening (Pye, 2005). Ledelse er gjensidig innflytelse, utveksling av handlinger og responser (Mead, 1934), hvor mening settes på spill, men samtidig kan føre til forståelse mellom mennesker. Ledelse blir til ved at én øver innflytelse på en annen, hvor den som leder, blir like raskt ledet av andre, all den tid sosial og fysisk kontekst får innpass i prosessen (Springborg, 2010). Ved å betrakte poenget med kunst som å skape mellommenneskelige forståelsesformer (selv om dette ikke kan styres eller kontrolleres på forhånd), kan ledelse betraktes som å skape felles virkelighet. Ledelse utenfor relasjoner er meningsløst, og lykkes lederen ikke med å «plassere seg i andres hoder», slik Plagge beskriver det, lykkes en heller ikke med å lede.

Her berører Plagge et balanseforhold mellom å plassere egne ideer i andres hoder uten å forlede eller overstyre. En forutsetning for ledelse vil ut fra dette være at hodene en ønsker å plassere ideer i, må anerkjennes som «fullverdige individer», som Plagge sier. Vi vil i neste avsnitt gå nærmere inn på hvordan kunst og ledelse vokser fra en intensjon.

## Intensjonell skaping

Forutsatt at kunst oppstår som relasjonelt, interaktivt fenomen, åpner dette for at kunstnerens uttrykk kan forstås ut fra et *ønske om* å påvirke. Vi kan tenke oss at kunst fra kunstnerens side er intensjonell, men at produkter som skapes underveis, påvirkes av spontaniteter. En kunstners intensjon sikrer ikke at kunstens uttrykk skal avleire et bestemt inntrykk, verken hos kunstneren selv eller et eventuelt publikum. Utsiktede effekter og implikasjoner kan spontant vokse frem og gi kunst en uventet betydning. Uttrykk som ikke opprinnelig er intendert som kunst, kan til og med bli regnet for kunst av andre. Plagge eksemplifiserer dette ved å problematisere betydningen av omsetning: «Når du har jobbet frem et åndsverk og så skal selge det inn – det er som en unge, og du selger jo ikke ungene dine – men på den andre siden så er det det du må gjøre». Plagge problematiserer derved kunstnerens intensjon å selge sitt åndsverk, eller gi slipp og overgi sitt åndsverk til andre, for så å erkjenne at den skapende prosessen kan overtas av andre – en beskrivelse som også er gjenkjennbar i ledelse: «Det er noe i grensesnittet mellom impulsledelse, kreativ forståelse – sette i gang folk, sørge for at de føler seg igangsatt – så slipper du dem», sier Plagge.

Intensjonalitet står sentralt i ledelse, om så kun i form av et ønske om å påvirke andres meningsskaping (Pye, 2005). Dette er omtalt av Gioia og Chittipeddi (1991) som *sensegiving* (meningsgiving), intensjonen om å gi mening til andre. Springborg (2010) foreslår at ledelse som kunst avhenger av at ledere er tro mot sine sanser, og at meningsskaping heller kan nås gjennom bruk av sansene enn ved hjelp av analytiske grep (Springborg, 2010). Det er imidlertid ikke enkelt å kontrollere hvordan denne prosessen skal foregå, eller hvilket resultat som oppnås (dvs. uforutsigbarhet). Vi kan derfor anta at mening ikke overføres teknisk fra et menneske til et annet, fra en leder til medarbeiderne, selv om intensjonen nærmest er



å «overlevere» et budskap. Mening avhenger derimot av å skapes sosialt og i det enkelte menneske, relatert til omgivelser, sanseapparat og responser – faktorer som sterkt kan utfordre opprinnelig intensjon. Knyttet til dette understreker Woodward og Funk (2010, s. 301) betydningen av *kunstlederens*<sup>4</sup> evne til å åpne opp for egne erfaringer, og hvordan kunstlederen lar disse erfaringene påvirke og igangsette sin fantasi, blir avgjørende ledd i en meningsskaping. Dette fører oss videre til neste dimensjon, som handler om uforutsigbarhet.

## Uforutsigbarhet

Meningsskaping i et sosialt felleskap kan i mindre grad forstås som forutsigbar transaksjon enn som transformasjon, med unntak av de situasjoner hvor det transaksjonelle fremdyrkes og gis spillerom, som for eksempel et enkelt bytte mellom en tjeneste og en betaling. I transaksjonelle situasjoner kan det estetiske uttrykket være strengt, repetitivt og forutsigbart (Bazin, 2013), og det kompliserte og tekniske får større plass enn det komplekse og mangfoldige. Et slikt uttrykk kan beskrives gjennom *maskinestetikk*, et uttrykk som dukket opp som arkitektonisk, teknologisk og designrelatert stilart i USA i første halvdel av det 19. århundret (Meikle, 1987; Teisner, 2008), hvor det rasjonelle og funksjonelle visualisert av maskinens estetikk ble idealisert.

Maskinestetikk kan benyttes for å beskrive ledelse som noe motsatt fra kunst, ved at denne vender seg bort fra det organiske, interaktive og variable. I en maskinestetisk beskrivelse kan ledelse ta form som forutsigbar rutinepreget overlevering av innhold (transaksjon), distribusjon av rundskriv, instruksjer, rutiner, standardbeskrivelser eller mål. Likevel ligger det

---

4 Woodward og Funk (2010, s. 301) benytter i sin artikkel begrepet artist leader for kryssningen kunstner/leder.

også under maskinestetisk ledelse et fortolkningsfellesskap, tause tradisjoner og forståelser (Wenger, 1998) som muliggjør at transaksjoner og handlinger koordineres og får mening. Ikke engang når ledelse har maskinen som ideal blir den kvitt estetiske kvaliteter eller andre menneskelige forutsetninger for at instruks skal kunne bli til handling. Uforutsigbarhet ligger alltid på lur. Plagge sier:

«Som menneske har vi evne til å dedusere ved å se både forover og bakover i tid. Vi kan misse de 10 første minuttene av et TV-program, men fortsatt dedusere oss til hva de minuttene har bestått av. Kunstnere kan derfor manipulere det vi tror vi har sett bakover i tid, og derved påvirke det vi ser fremover i tid. Vet du noe om hvordan mennesker oppfører seg i gitte sammenhenger, så kan du manipulere disse sammenhengene».

Tolker vi Plagges utsagn i forbindelse med prosjekter som IRIS, kollektive fortolkningsstradisjoner forent i felles forståelser, kan ledere i kraft av å være skapende pålegges et stort ansvar for å se forbi det maskinestetiske, og heller åpne opp for (og omfavne) det impulsive og uforutsigbare. Plagge undres: «Hvorfor er den generelle refleksjonen *redsel* når vi sier noe impulsivt?». Impulsivitet utfordrer forutsigbarhet, men kunne ikke dette bli møtt som kunstnerisk mulighet i stedet for med redsel? Usikkerhet og uforutsigbarhet er noe ledere uansett må kjenne på når store og små oppgaver skal løses. Woodward og Funk eksemplifiserer det slik:

«Når beslutningen er tatt, og reisen begynner, går kunstlederen lenger og lenger inn i usikkerhet. På dette punktet trekker bevegelsen mot det ukjente, hvor vanlige fortellinger ikke lenger gjelder, og hvor kunstlederen er nødt til å stole på egen navigasjonsevne»<sup>5</sup> (2010, s. 304).

---

5 Forfatterens oversettelse

Når organisatorisk virkelighet arter seg som turbulent, kompleks og uforutsigbar (Schiuma, 2011; Tsoukas og Chia, 2002), kommer de tause tradisjonene, forståelsene, rutinene opp til overflaten fordi de ikke lenger gir ønsket virkning. Oppgavene de skulle løse, er forsvunnet, har endret form eller blir stadig fornyet. I slike situasjoner kan ikke ledere taust reprodusere de samme ordrene, følge opp de samme rutinene eller gjennomføre de samme transaksjonene. Estetikken lederne og medarbeiderne samhandler i, er kommet nærmere kunstnerens skapende verden, en verden som i varierende grad er håndverksorientert og grensesprengende, men som alltid har som grunnforutsetning at materialet, ideen eller handlingen som skapes, er skiftende, kontekstuel, kulturelt og sosialt betinget. Slik har uforutsigbarhet en egen estetikk gjennom det kontinuerlig forskjellige, mangfoldige eller fremmede, en *sansing av og bevissthet om* å være i ukjent lende. Ut av denne uforutsigbarheten kan mening dannes i form av mønstre og strukturer (Stacey, 2001) – hver med sin unike estetikk. Prosessen med å omdanne det ukjente og komplekse til noe kjent og forståelig, knytter mening uløselig til meningsdanneren. Verbet «å skape» gjør skaperen og det skapte uatskillelig, visker ut dualismen mellom dem, noe vi omtaler i femte og siste seksjon.

## Ikke-dualisme

Vi øyner en femte dimensjon i kunst med relevans for ledelse ved å betrakte det som skapes relasjonelt og affektivt i kunstneriske øyeblikk som et *intrinsic view* (Llinás, 2001). Et kunstnerisk øyeblikk kan ikke enkelt plasseres verken i kognitive eller emosjonelle båser. Et kunstnerisk øyeblikk kan for eksempel forstås som et uhyre kort, men skapende rom som binder sammen menneskets nevrologiske aksjoner og affektive reaksjoner (Llinás, 2001; Skog og Leth-Olsen, 2012).

Kunst unndrar seg klar kategorisering, og all den tid estetiske uttrykk og inntrykk er sanselige, er de likevel åpne og foreløpige, noe Sandelands og Buckner beskriver gjennom begrepet *fringe of awareness* (1989). På dette viset er kunst og kunstneriske prosesser tett forbundet med risiko og usikkerhet (Mack, 2013): Vi kan beveges av kunst, noen ganger tydelig, andre ganger tveetydig eller på måter hvor det blir vanskelig og utfordrende å attribuere til hjerte eller hjerne. Metaforisk uttrykt er kunst både hjerte og hjerne, innvortes og utvortes, stillstand og bevegelse, sosialt og privat: Kunst er ikke enten–eller, men både–og.

All den tid vi forstår ledelse som en sosial, meningsskapende prosess blir det viktig å forstå hvilken rollen estetikk spiller (Hancock, 2005; Mack, 2013). Meningen som skapes i ledelsesprosesser, er ikke objektiv i en analytisk, teknisk betydning, men alltid allerede farget av deltagerens kroppslige, emosjonelle og kognitive forutsetninger – elementer som nevrofysiologisk forskning hevder er aspekter av *det samme* (Damasio, 1996, 2001). Det som gjør noe i en ledelsesrelasjon fremstår som meningsfullt, kommer ikke fra at det emosjonelle er rensket bort fra det kognitive (se f.eks. March og Simon, 1958), men snarere fra at vårt estetiske sanseapparat *sorterer* noe som emosjonelt eller kognitivt, uten at det nødvendigvis er det ene eller det andre. I jakt på tydelig kommunikasjon kan slik sortering til og med innebære å spille det kognitive og det emosjonelle sammen, slik at vi uttrykker tanker som følelser og vise versa: en varm lyd, en skremmende fargebruk, eller en ubehagelig installasjon.

Kanskje er det til og med slik at estetisk mangfold og språkføring skaper tydelighet, mens et maskinestetisk register alene gjør oss utydelige (og fattige)? I ledelsesrelasjoner kan vi for eksempel sanse konflikter selv om de ikke er uttalt, avsløre hersketeknikker som er vanskelig å konkretisere, og ledere kan bruke dette til å balansere og skape god handling. Plagge deler en selverkjennende ledererfaring:

«Jeg vil gjerne legges merke til av en rekke årsaker. Men om jeg som lærer (leder) bruker den samme teknikken, så vil jeg aldri bli fornøyd om ikke eleven gjør som jeg ville gjort. Og det er det store problemet. For da må jeg underkjenne elevens latente kvaliteter, og da blir det en hersketeknikk».

Verken som ledere eller medarbeidere kan vi slå av og på evnen til å være skapende, men vi kan fortrenge, skalere og kanalisere det skapende mer eller mindre intensjonelt. Kunstneriske egenskaper kan benyttes så vel destruktivt og kontrollerende som generativt i utviklingsarbeid. Vårt poeng er at et kunstperspektiv åpner opp for estetiske dimensjoner som alltid allerede er der, og som således kan gi grobunn for så vel forståelse av ledelsesrelasjoner som hvordan skape gode handlinger. Å overse dette er som å la være å bruke et av de viktigste verktøyene vi har. Kunst som perspektiv viser oss ikke bare «hele mennesker»; det åpner for kryssfertilisering mellom dimensjoner som konvensjonell tenkning forsøker å holde fra hverandre ved at subjekt skilles fra objekt, tanke fra følelse, resultat fra prestasjon, for å nevne noen. Kunsten er grenseløs og dyrker nettopp dette, og den eksisterer bare i øyeblikket. Ledelse som følger samme logikk, vil se resultater som mål i sikte, som verktøy i øyeblikket, og ikke tillate dem å bli tvangstrøyer vi styrer blindt etter. I kunst er maskinen kun ett av mange uttrykk; ikke selve modellen all aktivitet skal modelleres etter, og kanskje er det her ledelsesfaget har mest å hente fra.

## Oppsummering

Adler (2008) viser til et tydelig trendbilde hvor internasjonalt kjente utdannelsestinstitusjoner som f.eks. Harvard Business School og Centre for Art and Leadership ved Copenhagen Business School anerkjenner sammenhenger mellom kunst og ledelse. Vi følger opp Adlers tanker om at tiden er inne for en kryssfertilisering mellom

kunst og ledelse. Basert på en artist talk med kunstneren og lederen Wolfgang Plagge har vi aktualisert fem dimensjoner for kunst i ledelse, som alle utdyper hvordan det kunstneriske i ledelse ikke er noe *annet* eller *fremmed* som tilføres ledelse *utenfra*. Vi gjør med andre ord et sentralt brudd med hovedstrømmen av teori om kunst og ledelse som i stor grad begrenser seg til å problematisere hva ledelse kan lære av kunstfeltet. Vårt ønske er å gi en motvekt til oppfatninger om at ledelse er én ting og kunst noe annet, og vi argumenterer med at å tenke, handle og se sitt lederskap som noe som alltid allerede er kunstnerisk, kan tilføre ledelse nye dimensjoner. Et slikt søkelys mot det estetiske i ledelse er spesielt relevant ettersom det belyser og gir aktelse til komplekse og relasjonelle dimensjoner som både kan være vanskelige å fange med begreper, og som er av avgjørende betydning i en omskiftelig og utfordrende organisatorisk hverdag.

## Referanser

- Adler, N. (2008). The Arts & Leadership: Now That We Can Do Anything, What Will We Do? *LEARNing Landscapes*, 1(2), s. 187–213. doi:10.5465/AMLE.2006.23473209
- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. og Sveningsson, S. (2003). Managers doing leadership: The extra-ordinarization of the mundane. *Human Relations*, 56(12), s. 1435–1459. doi:10.1177/00187267035612001
- Barone, T. og Eisner, E.W. (2012). *Arts based research*. Los Angeles, Calif: Sage.
- Barry, D. (2008). The Art of... I D. Barry og H. Hansen (red.), *The Sage Handbook of New Approaches in Management and Organization* (s. 589). London: SAGE Publications Ltd.
- Barry, D. og Meisiek, S. (2010). The art of leadership and its fine art shadow. *Leadership*, 6(3), s. 331–349. doi:10.1177/1742715010368759
- Bazin, Y. (2013). Understanding organisational gestures: Technique, aesthetics and embodiment. *Scandinavian Journal of Management*, 29(4), s. 377. doi:10.1016/j.scaman.2013.09.003

- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership & Management* (4. utg.). London: SAGE Publications Ltd.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J., og Miller, D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), s. 6. doi:10.1207/s15430421tip3903\_2
- Curl, J.S. (2006). A dictionary of architecture and landscape architecture (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Damasio, A.R. (1996). *Descartes' error : emotion, reason, and the human brain*. London: Papermac.
- Damasio, A.R. (2001). Fundamental feelings. *Nature*, 413(6858), s. 781. doi:10.1038/35101669
- Darsø, L. (2004). *Artful creation: learning-tales of arts-in-business*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dehlin, E. (2006). Teori i kjøtt og blod: God ledelse er improvisasjon. I K. Steinsholt og H. Sommero (red). *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 261–280).
- Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Descartes, R. (2006). *Discourse on the Method*. Oxford: Oxford University Press, UK.
- Dewey, J. (1922). *The nature of aims. Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York: Henry Holt and Company. doi:10.1037/14663-000
- Dewey, J. (2002). *Human nature and conduct*. Mineola, New York: Courier Corporation.
- Dewey, J. (2007). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.
- Dissanayake, E. (1995). *Homo aestheticus: where art comes from and why*. Seattle: University of Washington Press.
- Dreyfus, H.L. og Dreyfus, S.E. (2005). Peripheral vision expertise in real world contexts. *Organization Studies*, 26(5), s. 779–792. doi:10.1177/0170840605053102
- Duve, T. d. (1996). *Kant after Duchamp*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Fontana, A. og Frey, J. H. (1994). Interviewing - The Art of Science. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications, Inc.

- Gioia, D.A. og Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12(6), s. 433–448. doi:10.1002/smj.4250120604
- Haddon, E. (2014). Observational learning in the music masterclass. *British Journal of Music Education*, 31(1), s. 55. doi:10.1017/S0265051713000223
- Hancock, P. (2005). Uncovering the semiotic in organizational aesthetics (Vol. 12, s. 29–50).
- Hansen, H., Ropo, A. og Sauer, E. (2007). Aesthetic leadership. *The Leadership Quarterly*, 18(6), s. 544–560. doi:10.1016/j.leaqua.2007.09.003
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. Oxford: Basil Blackwell.
- Irgens, E. (2012). *Pluralism in management: Organizational theory, management education, and Ernst Cassirer*. New York: Routledge. doi:10.4324/9780203817087
- Irgens, E.J. (2016). *Skolen: organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jagodzinski, J. og Wallin, J. (2013). *Arts-Based Research: Germany*: Springer Verlag.
- Katz-Buonincontro, J. og Phillips, J.C. (2011). “Art, Its Creation and Leadership [Can Be] Revealing and Frightening”: How School Leaders Learn to Frame and Solve Problems through the Arts. *International Journal of Leadership in Education*, 14(3), s. 269–291. doi:10.1080/13603124.2011.560285
- Kerr, C. og Darsø, L. (2008). Re-conceiving the artful in management development and education. *Journal of Management & Organization*, 14(05), s. 474–481. doi:10.1017/S1833367200002972
- Kirkhaug, R. (2015). *Lederskap: person og funksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2011). *Interview: introduktion til et håndværk* (2. udg.). København: Hans Reitzel.
- Ladkin, D. (2008). Leading beautifully: How mastery, congruence and purpose create the aesthetic of embodied leadership practice. *The Leadership Quarterly*, 19(1), s. 31–41. doi:10.1016/j.leaqua.2007.12.003
- Ladkin, D. og Taylor, S.S. (2010). Leadership as art: Variations on a theme. *Leadership*, 6(3), s. 235–241. doi:10.1177/1742715010368765
- Llinás, R.R. (2001). *I of the vortex: From neurons to self*. Cambridge, Massachusetts: First MIT press.



- Mack, K. (2013). Taking an aesthetic risk in management education: Reflections on an artistic-aesthetic approach. *Management Learning*, 44(3), s. 286–304. doi:10.1177/1350507612442048
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). Chicago: University of Chicago Press.
- Meikle, J.L. (1987). “The Machine Age in America 1918-1941,” an Exhibition at the Brooklyn Museum. *Technology and Culture*, 28(3), s. 666–669. doi:10.2307/3104998
- Mikecz, R. (2012). Interviewing elites: Addressing methodological issues. *Qualitative inquiry*, 18(6), s. 482–493.
- Molander, A. og Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Plagge, W. (2016) Personlig kommunikasjon, 22. september 2016
- Pye, A. (2005). Leadership and Organizing: Sensemaking in Action. *Leadership*, 1(1), s. 31–49. doi:10.1177/1742715005049349
- Roth, W.M. og Tobin, K. (2004a). *Co-generative dialoguing and metaloguing: Reflexivity of processes and genres*. Paper presented at the Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research.
- Roth, W.-M. og Tobin, K. (2004b). Co-generative Dialoguing and Metaloguing: *Reflexivity of Processes and Genres*, 5(3).
- Sandelands, L. E. og Buckner, G. C. (1989). Of art and work: Aesthetic experience and the psychology of work feelings. *Organizational Behaviour*, 11, s. 105–131.
- Schiuma, G. (2011). *The value of arts for business*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skog, P. og Leth-Olsen, K. (2012). *Kreativitetens obligate akkompagnement*. Masteroppgave, Copenhagen Business School, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/147215>
- Solhjell, D. (2015). “*Dette er kunst*”. Oslo: Universitetsforlaget.
- Springborg, C. (2010). Leadership as art : leaders coming to their senses. *Leadership*, 6(3), s. 243–258. doi:10.1177/1742715010368766
- Stacey, R.D. (2001). *Complex responsive processes in organizations: Learning and knowledge creation*: New York: Routledge
- Strati, A. (1999). *Organization and Aesthetics*. London: SAGE Publications.
- Strati, A.,og deMontoux, P.G. (2002). Organizing aesthetics. *Human Relations*, 55(7), s. 755–885.

- Sutherland, I. (2013). Arts-based methods in leadership development: Affording aesthetic workspaces, reflexivity and memories with momentum. *Management Learning*, 44(1), s. 25–43. doi:10.1177/1350507612465063
- Taylor, S.S. (2012). *Leadership craft, leadership art*. New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137012784
- Taylor, S.S. og Hansen, H. (2005). Finding Form: Looking at the Field of Organizational Aesthetics. *Journal of Management Studies*, 42(6), s. 1211–1231. doi:10.1111/j.1467-6486.2005.00539.x
- Taylor, S.S. og Ladkin, D. (2014). Leading as craft-work: The role of studio practices in developing artful leaders. *Scandinavian Journal of Management*, 30(1), s. 95–103. doi:10.1016/j.scaman.2013.11.002
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Toma, J.D. (2000). How Getting Close to Your Subjects Makes Qualitative Data Better. *Theory into Practice*, 39(3), s. 177–184. doi:10.1207/s15430421tip3903\_9
- Tsoukas, H. og Chia, R. (2002). On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change. *Organization Science*, 13(5), s. 567–582. doi:10.1287/orsc.13.5.567.7810
- Wasserman, V. og Frenkel, M. (2011). Organizational aesthetics: caught between identity regulation and culture jamming. *Organization Science*, 22(2), s. 503. doi:10.1287/orsc.1100.0583
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1997). *Filosofiske undersøkelser* (Vol. 17). Oslo: Pax.
- Woodward, J.B. og Funk, C. (2010). Developing the artist-leader. *Leadership*, 6(3), s. 295–309. doi:10.1177/1742715010368768

## KAPITTEL 4

# Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering

Ellen M. Stabell og Anne Jordhus-Lier | Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi, Norges musikkhøgskole

### **Abstract**

This chapter addresses the possible opportunities and challenges in introducing selective in-depth programmes into the Norwegian municipal schools of music and arts. These schools' main aim is to offer 'arts and cultural education for everyone' (Norsk kulturskoleråd, 2016, our translation). However, with the new curriculum framework, all schools shall offer their students opportunities to specialize within an art form through an in-depth programme. Through looking at dominating discourses in the school of music and arts field, as well as learning cultures in selective and specialized junior conservatoires, questions of inclusion, accessibility and selection processes are discussed. One newly started in-depth programme, Ad Astra (part of IRIS), will be used to exemplify how breadth and specialization can be

combined in a school of music and arts. We recognize the challenges inherent in such a process, related to the interface between a breadth discourse and a specialist discourse. However, we want to argue in favour of the programme as an 'in-depth breadth programme', comprised by a breadth of genres and art forms that will give more children and young people opportunities for specializing within an art form, and thus increase both the accessibility to specialization and the diversity in the municipal school's activities.

## Innledning

I kulturskolens nye rammeplan, *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016), er en av de viktigste endringene at kulturskoler nå skal tilby et breddeprogram, et kjerneprogram og et fordypningsprogram til sine elever. Oppdelingen i tre programmer skal ivareta behovet for tilpasset opplæring (Norsk kulturskoleråd, 2016), og målene med en slik inndeling er blant annet å gi elever mulighet til fordypning i en kunstform i sitt lokalmiljø, bidra til at flere elever oppnår et høyere nivå og gjøre det mulig å forberede seg til høyere kunstutdanning innenfor kulturskolens rammer (Norsk kulturskoleråd, 2016). Fordypningsprogrammet skal være regulert med opptaksprøver, og er tenkt for «elever som har særlig interesse og forutsetninger for å arbeide med faget» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 11).

I denne artikkelen vil vi drøfte mulige spenningsforhold ved det å innlemme fordypningsprogram i musikk i en kulturskole som har som visjon å være åpen for alle som ønsker å delta i en aktivitet. Dette vil undersøkes gjennom å synliggjøre dominerende diskurser i kulturskolefeltet, samt å peke på viktige verdier i læringskulturen på nasjonale talentutviklingsprogram. Artikkelen vil videre presentere og diskutere pilotprosjektet *Ad Astra* for å eksemplifisere de mulighetene og utfordringene som kan ligge i prosessen med å

innlemme fordypningsprogram i kulturskolen. I den avsluttende diskusjonsdelen vil vi argumentere for hvordan kulturskolens fordypningsprogram kan fungere som en «breddefordypning», der visjonen om å være for alle kan ivaretas.

## Metodisk og teoretisk rammeverk

Datamaterialet og analysearbeidet vi bygger på i denne artikkelen, er hovedsakelig hentet fra våre pågående doktorgradsarbeider (Jordhus-Lier, 2017; Stabell, 2017)<sup>1</sup>. Jordhus-Liers studie om kulturskolen og musikk læreres profesjonsidentitet bygger på kvalitative intervjuer med 16 musikk lærere i tre kulturskoler og dokumentanalyse av nåværende og forrige rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2003; 2016) og politiske styringsdokumenter fra regjeringstidene 2009–2013 og 2013–2017. Datamaterialet er analysert diskursivt (Potter og Wetherell, 1987) med utgangspunkt i Laclau og Mouffes (2001) diskursteori, der de ulike diskursene ble etablert ved identifisering av nodalpunkt (sentrale, men åpne tegn) som andre tegn ordnet seg i forhold til for å fastlegge mening. Stabells studie har undersøkt læringskulturer på tre talentutviklingsprogram i Norge og England. 16 fiolin- og celloelever mellom 14 og 18 år deltok i studien. Elevene ble først observert på hovedinstrumenttimer, øvelser, konserter og musikkteoritimmer, etterfulgt av individuelle, kvalitative intervju (Brinkmann og Kvale, 2015). Slike intervju ble også gjennomført med elevenes hovedinstrumentlærere. Feltnotater og intervju transkripsjoner ble analysert tematisk (Braun og Clarke, 2006) for å komme fram til sentrale læringsressurser, verdier og antagelser i læringskulturen på programmene. I denne artikkelen refereres det kun til det empiriske materialet samlet inn på de to norske programmene. Begge

---

1 Doktorgradsarbeidene innleveres ved Norges Musikkhøgskole i hhv. august og oktober 2017

doktorgradsprosjektene er godkjent av NSD, og det er innhentet informert samtykke fra informantene. Datamaterialet om Ad Astra er hentet fra prosjektets nettside (irisprosjektet.no, 2016), *Søknad om videre støtte og sluttrapport* (Thoresen, 2016) samt et intervju med prosjektleder Marius Astrup Thoresen<sup>2</sup> gjennomført august 2016 i forbindelse med denne artikkelen. Bruk av intervjuet i denne artikkelen er avklart med Thoresen. Vi vil i det følgende gjøre rede for hvordan vi definerer begrepene *diskurser* og *læringskulturer*.

En diskurs kan forstås som en bestemt måte å snakke om og forstå verden på, og som en fastleggelse av meningen innenfor et bestemt område (Jørgensen og Phillips, 1999). Diskursanalyse innebærer dermed å studere språket i bruk. Laclau og Mouffe (2001) har lagt vekt på å studere innholdet i språket for å forstå hvordan verden, der alt, også det materielle, sees som sosialt konstruert. Diskurser konstruerer den sosiale verden og etableres ved å utelukke andre betydninger; altså er de en reduksjon av muligheter (Jørgensen og Phillips, 1999). Det vil alltid være flere diskurser som kjemper om å fastlåse språkets meninger på deres måte, og disse fastlåsningsene er midlertidige (Jørgensen og Phillips, 1999; Laclau og Mouffe, 2001). Innenfor kulturskolefeltet vil det være flere ulike diskurser som kjemper om å definere hva kulturskolen skal være. Hvilke diskurser som er dominerende i kulturskolefeltet, vil videre muliggjøre hvilke læringskulturer som konstrueres i kulturskolen.

Læringskulturer er frambrakt gjennom sosiokulturelle prosesser og er dermed i stadig endring ettersom nye aktører engasjerer seg og diskurser endres eller nye etableres (James og Biesta, 2007). Til grunn for en læringskultur ligger ulike antagelser og verdier, som inkluderer det man i all hovedsak er enige om innad i en kultur. Slike antagelser kan være både implisitte og tatt for gitt, mens andre gjøres eksplisitte, som i for eksempel visjoner og plandokumenter.

---

2 Referert til som «prosjektleder» i artikkelen

Kulturskolens visjon om å være for alle er en slik eksplisitt verdi, mens det kan være andre verdier og antagelser i spill som sjelden eller aldri diskuteres. Videre setter læringskultur som teoretisk begrep søkelyset på hva som er mulig og verdifullt å lære innenfor en kultur (James og Biesta, 2007). Å undersøke et avgrenset sosialt felt som en læringskultur kan derfor være gunstig for å diskutere hvilken type læring som tilrettelegges innenfor en kultur, hvilken type læring som vanskeliggjøres, hvordan læring gjøres tilgjengelig for ulike aktører, og hvilke verdier som ligger til grunn for ulike måter å organisere en praksis på.

## Kulturskole for alle – om sentrale diskurser i kulturskolefeltet

Jordhus-Lier har i sin studie identifisert flere diskurser som kjemper om å definere kulturskolen, der de mest framtrædende er *brededediskursen* og *spesialiseringsdiskursen*. Sentralt i brededediskursen er sosial inkludering, lett tilgjengelighet, kollektivism og mangfold, mens spesialiseringsdiskursen kjennetegnes av fordypning, individualisme og krav om egeninnsats og progresjon (Jordhus-Lier, 2017). Disse diskursene kjemper om å definere hva det betyr at kulturskolen skal være for alle; om det er ved å ivareta det kollektive og fokusere på sosial inkludering eller ved at den enkeltes ønsker og drømmer prioriteres.

Opplæringsloven slår fast at alle kommuner skal ha et kulturskoletilbud, og visjonen til kulturskolen, stadfestet av Norsk kulturskoleråd, er *kulturskole for alle*, forstått som *alle som vil* (Norsk kulturskoleråd, 2016). Dette gir kulturskolen et bredt mandat. I rammeplanen refereres det også til barnekonvensjonens artikkel nr. 30 og 31, der det slås fast at alle barn har rett til å delta i lek og fritidsaktiviteter, samt i kulturliv og kunstnerisk virksomhet. Dette er relatert til *sosial inkludering*. I ideen om at alle barn skal kunne

delta i kulturskoleaktiviteter, ligger det at aktivitetene må være *lett tilgjengelige*, både i form av hva de koster, hvor de er, når de er, samt hva som kreves av forkunnskaper for å delta. Kulturskoletimen, et tilbud initiert av den forrige regjeringen, var et forsøk på å imøtekomme dette.<sup>3</sup> I rammeplanen er kulturskoletilbudet oppdelt i breddeprogram, kjerneprogram og fordypningsprogram, der det er breddeprogrammet som skal ivareta ideen om lett tilgjengelighet. De tre programmene skal være «gradert i forhold til undervisningsmengde og krav til egeninnsats» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 10), og breddeprogrammet er beskrevet med lavere krav til egeninnsats enn de to andre programmene. Det er også spesifisert i rammeplanen at breddeprogrammet og kjerneprogrammet har åpent opptak for alle som ønsker det, mens fordypningsprogrammet har opptaksprøver.

I tillegg til tilgjengelighet er *mangfold* sentralt i breddediskursen. Dette kommer blant annet til syne i rammeplanen der det står at kulturskolen skal tilby opplæring i forskjellige kunstformer og sjangre, og der mangfoldet i samfunnet forøvrig med økende internasjonalisering skal gjenspeiles i kulturskolens tilbud. At kulturskolen skal tilby opplæring på ulikt *nivå*, gir også større variasjon og mangfold i tilbudet og kan dermed bidra til å oppnå visjonen om en kulturskole som er for alle. I dette perspektivet kan fordypningsprogrammet ses på som en del av breddediskursen ved at det vil gi et større mangfold i kulturskoletilbudet. I det at kulturskolen skal være for alle, ligger det at den også skal være for dem som ønsker å satse og spesialisere seg innenfor en av kunstformene.

I rammeplanens beskrivelse av fordypningsprogrammet er imidlertid *spesialiseringdiskursen* dominerende, ved at det stilles krav om egeninnsats og progresjon, og at det enkelte individ blir vektlagt framfor det kollektive. Begrepet spesialisering har en

---

3 Tilbudet skulle være gratis og lovfestet for alle fra 1. til 4. klasse og det skulle legges i SFO-tid. Dette tilbudet forsvant imidlertid med Høyre/Frp-regjeringen i 2013.



innebygd relativitet ved at noe er spesialisert bare i forhold til noe annet (Freidson, 2001). Dermed kan det å drive med en kunstform i regi av kulturskolen, enten det er tilknyttet bredde-, kjerne-, eller fordypningsprogrammet, ses som spesialisering i seg selv sammenlignet med det å motta musikkundervisning gjennom den generelle musikkopplæringen i grunnskolen. Rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 5) sier da også at «kulturskolen [...] representerer en vesentlig fordypning utover det obligatoriske skoleverket». Innad i kulturskolen er det imidlertid fordypningsprogrammet som skal fungere som en ytterligere spesialisering sammenlignet med de to andre programmene.

Jordhus-Liers studie viser også at lærernes mål med undervisningen, deres elevsyn, og hvordan elevene deltar og forbereder seg, styres av om *kulturskole som skole-diskursen* eller *kulturskole som fritidsaktivitet-diskursen* er dominerende. Sentralt her er spørsmålet om hvilken rolle kulturskolen skal ha. Kulturskolen som fritidsaktivitet-diskursen kjennetegnes av at det skal være gøy, lett, og at man mottar i stedet for å yte. Kulturskolen framstår da som en fritidsklubb med få krav til egeninnsats og jevnlig oppmøte. I motsetning til dette står kulturskolen som skole-diskursen, der sentrale elementer er progresjon, å lære et håndverk, kontinuitet, egeninnsats og at undervisningen kan lede til et framtidig yrke innenfor kunstfag (Jordhus-Lier, 2017). Den sistnevnte diskursen er sentral i rammeplanens beskrivelse av fordypningsprogrammet, der det slås fast at fordypningsprogrammet er «for elever som har særlig interesse og forutsetninger for å *arbeide* med faget», og at det «stilles krav til høy og målrettet *egeninnsats*» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 12, vår utheving). Videre er et av målene at eleven skal kunne «kvalifisere for videregående opplæring og høyere utdanning» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 11). I Jordhus-Liers studie er det flere kulturskolelærere som forteller om elever som øver lite, har forventninger om å bli lært noe uten å legge ned egeninnsats

og ikke prioriterer kulturskolen fordi de deltar på mange andre fritidsaktiviteter. Dette peker mot at flere elever og foresatte oppfatter kulturskolen mer som en fritidsaktivitet enn som en skole. Når det gjelder de andre programmene, heter det i rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 11) at kjerneprogrammet krever en «systematisk egeninnsats», mens det i breddeprogrammet er slik at «krav til deltagelse og egeninnsats spesifiseres nærmere i det enkelte undervisningstilbud». I rammeplanen er dermed kulturskolen som skole-diskursen den mest dominerende ved at den artikulere både fordypningsprogrammet og kjerneprogrammet.

## Nasjonale talentutviklingsprogram - spesialisering for noen få

Stabell har i sin studie undersøkt læringskulturer på nasjonale talentutviklingsprogram som er organisert av institusjoner for høyere musikkutdanning. Det er i dag omtrent 200 plasser på disse programmene, fordelt på Talentutviklingsprogrammet *Unge Musikere* ved Norges musikkhøgskole og de andre statlige musikkutdanningsinstitusjonene og *Unge Talenter* ved Barratt Due Musikkinstitutt. Disse programmene bruker *talent* aktivt i beskrivelsen av programmet, i motsetning til kulturskolen som har valgt *fordypningsprogram* og dermed fokuserer på *hva* programmet handler om mer enn *hvem* programmet skal være for. Talent forstås gjerne som noe medfødt, noe som kan avdekkes tidlig, som er nødvendig for å nå langt, og som er begrenset til noen få (Howe, Davidson og Sloboda, 1998), en oppfatning som også er framtredd blant elever og lærere på de nasjonale programmene (Stabell, 2017). Hva dette *noe* er, blir imidlertid sjelden artikulert inne på programmene, selv om det tilsynelatende er stor enighet rundt hvilke elever som er talentfulle. Forståelsen av talent kan derfor ses på som en del av det som er tatt for gitt i læringskulturen på disse talentutviklingsprogrammene.

De nasjonale talentprogrammene er tenkt som et bindeledd mellom høyere musikkutdanning og grunnutdanningen representert ved kulturskoler, musikklinjer på videregående og privat undervisning. Elever får hovedinstrumenttimer med erfarne lærere, samspill, teoriundervisning og mulighet for å spille og høre på konserter. Læringskulturen på disse programmene er preget av en spesialiseringdiskurs, som i tillegg til det som ble beskrevet ovenfor om høye krav til elevers egeninnsats, karakteriseres av at inntak skjer gjennom selekterende opptaksprøver, og der elevene spesialiserer seg på ett instrument innen én sjanger (Stabell, 2017). Læringskulturen på de nasjonale talentutviklingsprogrammene verdsetter videre dedikasjon, individuell øving, og konserter. Dedikasjon forstås som at elevene forventes å prioritere tid til egenøving, tid til spilletimer, og at aktiviteter på programmet prioriteres foran eventuelle andre aktiviteter. Videre ligger det en forventning om at elevene skal være indre motivert for å drive med musikk. Elevene som er intervjuet gjennom studien (klassiske fiolin- og celloelever) forventes å øve rundt to timer hver dag, og det er da i hovedsak individuell øving det er snakk om. Som tidligere beskrevet i studier av konservatoriekulturen (Kingsbury, 1988; Nerland, 2004; Perkins 2011) er det hovedinstrumenttimene som står i sentrum også på talentutviklingsprogrammene, og timene med instrumentallæreren er for elevene den viktigste motivasjonen for å gå på programmet (Stabell, 2017).

Kulturer skilles gjerne ved om de setter individet eller det kollektive i sentrum (Schein, 2010), og læringskulturen ved de undersøkte talentprogrammene framstår som en individualistisk kultur der den ultimate framtidsdrømmen for elevene er å bli solist, og deretter å få en orkesterjobb. Instrumentalundervisning gis individuelt, elevene spiller stort sett alene på konserter, og enkeltelevers prestasjoner, som for eksempel å vinne en konkurranse eller

et prøvespill, framheves både i uformelle samtaler og på programets hjemmesider. Individfokuset vises videre i repertoaret som spilles, som hovedsakelig består av solorepertoar eller sonater. Ensemblespill og orkestervirksomhet er også ansett som viktige læringskontekster, men da hovedsakelig begrunnet i at en musiker har behov for disse ferdighetene som en del av sin *individuelle* musikerkompetanse.

De nasjonale talentutviklingsprogrammene har ingen visjon om å være for alle. Deres oppdrag er å være for de få elevene som allerede har kommet langt på sitt instrument, som er motivert for en betydelig innsats på instrumentet, og som vurderer å søke seg til høyere musikkutdanning. Opptaksprøver, der en elev fremfører et forberedt program, anses som en uproblematisk metode å velge nye elever på. Også inne på programmet er det mekanismer som framhever de «beste» fra elevmassen som helhet ved at enkeltelever inviteres til å spille på eksterne konserter, lede sin instrumentgruppe i orkesteret eller være solister (Stabell, 2017). I en læringskultur er det, samtidig med at noe framheves som viktig, andre ting som gjøres usynlig eller nedvurderes (James og Biesta, 2007). Det diskuteres for eksempel ikke om elevene burde få undervisning på andre instrumenter eller om de burde spille andre sjangre i tillegg til klassisk. Det er heller motstand fra enkelte lærere om at elevene skal bruke tid på teoriundervisning og valgfag, som direksjon og komposisjon fordi disse aktivitetene «stjeler» tid fra hovedinstrumentundervisningen. Verdier som mangfold og tilgjengelighet tilhørende breddediskursen er altså i liten grad til stede på de nasjonale talentprogrammene som er undersøkt gjennom Stabells studie.

Vi har nå redegjort for diskurser i kulturskolefeltet der breddediskursen er sentral, og læringskulturer på talentutviklingsprogram der spesialiseringdiskursen har hegemoni. I det neste avsnittet vil vi diskutere dette i forhold til fordypningsprogrammet Ad Astra.

## Ad Astra - fordypning for mange

Ad Astra er en del av IRIS-prosjektet som startet opp høsten 2014 for elever ved kulturskolene i Sandefjord, Larvik, Stokke og Andebu. Programmet er koordinert av Norsk kulturskoleråd og finansiert av Sparebankstiftelsen DNB gjennom Dextra Musica, som også har stilt flere av sine musikere til rådighet som instruktører og konsertholdere. Instruktører og akkompagnatører er videre hentet inn fra Norges musikkhøgskole og Barratt Due Musikk institutt, som er blant samarbeidspartnerne i IRIS. Formålet med hele IRIS-prosjektet er å «stimulere lovende unge musikanter og sangere i regionen, styrke samarbeidet mellom kulturskole og det frivillige og profesjonelle kulturliv, samt bidra til kulturskoleutvikling» (Thoresen, 2016, s. 3). Ad Astra skal hovedsakelig bidra til å nå det første av disse målene, ved å gi et tilbud til «de flinkeste og ivrigste musikantene mellom 9–19 i kommunene» (Thoresen, 2016, s. 6). Elever har blitt plukket ut etter prøve-spill og har fått seminarer, teoriundervisning, samspill, spilt konserter, mesterklasser, øvd med akkompagnatør og fått instruksjon fra profesjonelle musikere. I form minner det dermed mye om organiseringen av de nasjonale talentutviklingsprogrammene. Programmet har rundt 50 elever mellom 9 og 17 år, der de fleste spiller strykeinstrumenter, blåseinstrumenter, piano eller synger. Størstedelen av elevene mottar undervisning innen klassisk tradisjon, mens en liten andel, hovedsakelig sangere, tilhører rytmisk<sup>4</sup> sjanger.

Et viktig mål for Ad Astra har vært å få en større andel av elevmassen opp på et høyere nivå gjennom et økt fokus på læring og kvalitet på undervisning, og slik bidra til å tette det som har blitt opplevd som et stort gap mellom nivået på kulturskoleelever flest og de som er gode nok til en plass på et nasjonalt talentutviklingsprogram (Thoresen, 2016). Ad Astra har ønsket å lage et sjikt der mange elever får mulighet

---

4 Rytmisk brukes her som en samlebetegnelse for jazz, rock og populærmusikk.

til fordypning på sitt instrument, og der det skal være mulig å fordype seg fra tidlig alder. Viktige fokusområder for å få dette til har vært mer tid til hver elev (alle elever i Sandefjord kulturskole har fått mulighet til å søke om dobbel spilletime), et utvidet hjem-skole-samarbeid der forventninger til øving og støtte fra foreldre har blitt diskutert i foreldresamtaler, samt et større prosjekt om normering av undervisningen i form av læreplanarbeid. I opptaksinformasjonen opplyses det om at deltagelse på programmet setter krav om «daglig solid innsats i form av øving på instrumentet» (irisprosjektet.no, 2016). Prosjektlederen presiserer i intervjuet at det har vært viktig at både elever og foresatte får en forståelse av hva øving innebærer for å gi innhold og retning til økt egenøving. Ad Astra har hatt eksterne midler til å arrangere mesterklasser, samlinger og konserter, noe som både har vært viktig for elevenes læring og motivasjon, i tillegg til at det har hatt betydning for samholdet i elevgruppen. Dobbel spilletime har imidlertid blitt dekket inn gjennom dobbel elevbetaling, og har dermed ikke medført ekstra kostnader for kulturskolen.

Ad Astra velger sine elever gjennom opptaksprøver, og ønsker å nå de «ivrigste og flinkeste». For å få kunnskap om elevens motivasjon har samtale med eleven vært en viktig del av opptaksprøven. Inne på Ad Astra har «elever som utmerker seg spesielt» (Thoresen, 2016, s. 6) fått tilbud om å være med på *Ad Astra mentor*, der eleven og den lokale læreren reiser sammen for å ha timer med en lærer på høyere musikkutdanning, eller får tilbud om å være med i *IRIS kammerorkester*, som er et orkester sammensatt av dem som er blitt vurdert som de beste musikerne fra de fire kulturskolene og studenter og Unge Talenter ved Barratt Due Musikk institutt. Det er altså seleksjonsmekanismer i spill, både for opptak til Ad Astra og inne på programmet.

Samtidig som spesialiseringsdiskursen gjennom fordypning, egeninnsats og progresjon kan sies å dominere på Ad Astra, er bredde-diskursen også til stede gjennom tanker rundt sosial inkludering,

kollektivismen og mangfold. Dette kommer blant annet til syne når Ad Astra også er opptatt av at kulturskolens grunnutdanning skal bli «bedre, mer omfattende og forpliktende», slik at flere elever kan oppnå et høyere ferdighetsnivå (Thoresen, 2016, s. 17). Gjennom Ad Astra har de ønsket å skape en kulturskolekultur der alle som vil, kan få fordype seg i det de ønsker, noe Thoresen kaller «breddefordypning». Mangfold blir ivaretatt gjennom Ad Astra ved at de tilfører kulturskolefeltet *en annen type tilbud* enn det kulturskolen hadde fra før. Det som imidlertid ikke blir så godt ivaretatt i Ad Astra, er mangfold i form av sjangerbredde. Selv om Ad Astra ikke har satt noen sjanger- og instrumentbegrensninger, har det vært få rytmiske instrumentalister blant søkerne. Kanskje kan dette forklares med at mange av aktivitetene i Ad Astra, som orkester og mesterklasser, er knyttet opp mot den klassiske sjangeren, at samspill omtales som kammermusikk i beskrivelsene på nettsidene, og at samarbeidet med Dextra Musica innebærer at elevene får møte rollemodeller som har lyktes som *klassiske* musikere.

## Diskusjon

Kulturskolen har en visjon om å være for alle, og det er et premiss vi også legger til grunn i den videre diskusjonen. Vi har tidligere i artikkelen vist til at en tredeling av kulturskolens tilbud og innføring av et fordypningsprogram kan styrke denne visjonen, da dette vil bidra til et større mangfold i det helhetlige kulturskoletilbudet. Breddediskursen er dermed til stede gjennom innføringen av fordypningsprogrammet selv om tenkningen bak et fordypningsprogram domineres av spesialiseringsdiskursen. Nettopp kombinasjonen av bredde og dybde er noe som også blir fremhevet i Tid for Talent,<sup>5</sup> der det står at «det å gi et spesielt tilrettelagt undervisningstilbud for musikk talenter må ikke ses

---

5 Tid for Talent er en rapport som ble laget for å kartlegge situasjonen for talentutvikling i Norge og foreslå nye løsninger for å øke antall elevplasser på talentprogram.

som en erstatning for eller en motsetning til oppbygging av en musikkundervisning for alle», og videre at det å gi musikk talenter et tilrettelagt undervisningstilbud ikke må føre til «talentjakt og en tidlig og sterk spesialisering og styring i retning av musikkutøvelse» (Norges musikkhøgskole, Barratt Due Musikk institutt og Norsk kulturskoleråd, 2008, s. 9). I rapporten argumenterer man altså for viktigheten av å finne en god kombinasjon mellom bredde tilbud og fordypningstilbud i opplæringen, og at innlemmelse av et talent- eller fordypningstilbud ikke må gå på bekostning av musikkundervisning som skal være for alle. Men er dette mulig å få til? Vi vil i det følgende diskutere hvilke problemstillinger man kan støte på i prosessen med å inkludere fordypningsprogram dominert av en spesialiseringsdiskurs, inn i en kulturskole der bredde diskursen er sentral. Vi ser spesielt at det ligger noen utfordringer i møtet mellom disse to med tanke på ressursdisponering mellom programmene, hvordan elever skal selekteres til fordypningsprogrammet, og hva fordypningsprogrammet skal kvalifisere for. Basert på disse drøftingene vil vi til slutt argumentere for at kulturskolens fordypningsprogram bør utformes som et «breddefordypningsprogram».

## Utfordringer - ressurser, seleksjon og innhold

En problemstilling ved innføring av fordypningsprogram i kulturskolen er at det kan oppstå et spenningsforhold mellom dette og bredde- og kjerneprogrammet når det gjelder fordeling av ressurser. Ad Astra har hatt ekstern finansiering, og prosjektleder sier selv at de ikke kunne ha startet fordypningsprogrammet uten disse midlene. Hvis alle kulturskoler i Norge skal kunne tilby et kvalitativt godt fordypningsprogram og samtidig sikre og utvikle de andre programmene uten en betydelig økning av elevbetalingen, vil økte bevilgninger til kulturskolen være nødvendig. Samtidig er det ikke bare størrelsen på pengesekken som vil ha betydning



for om man lykkes med å ivareta både bredden og dybden ved å sørge for at alle tre programmene får tilstrekkelige midler til å sikre et godt tilbud. Det handler også om hva som gis verdi innad i læringskulturen, og dermed hva som prioriteres, og hva som blir nedprioritert eller oversett. Vil for eksempel det å gi et kvalitativt godt breddetilbud til barn og unge kunne stå opp mot behovet for å gi framtidige norske musikere det best mulige opplæringstilbudet? Det er videre en tendens i samfunnet med økt målstyring, og hvis elevenes læringsutbytte skal måles ut fra gitte parametere, vil det kunne være lettere å måle antall elever som har gått videre til nasjonale talentutviklingsprogram eller høyere musikkutdanning sammenlignet med for eksempel å måle musikkgladen barn har fått gjennom å delta i en av breddeprogrammets aktiviteter. Et annet moment knyttet til fordeling av ressurser er hva som er mest utsatt for effektivisering i kulturskolen. Individuelle spilletimer med lærer har en høy verdi og har tradisjonelt hatt en naturlig plass i utdanningen av musikere (Nerland, 2004; Nielsen, 1999). Lengre spilletimer vurderes videre av lærerne i Jordhus-Liers studie som viktig for å heve kvaliteten på kulturskoletilbudet, og i rammeplanen framheves det at en vesentlig del av fordypningsprogrammet er «styrket instrumentaltime» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 55). Dette er samtidig den dyreste delen av opplæringen, og en del som vanskelig kan effektiviseres uten at det vil oppleves som at tilbudet blir dårligere. Undervisningen på breddeprogrammet med større grupper kan imidlertid være mer utsatt for effektiviseringsprosesser ved at man her både kan øke gruppestørrelsen eller korte ned på undervisningstiden. Ut fra perspektivene om målstyring og effektivisering er det derfor en risiko for at kjerneprogrammet og breddeprogrammet kan bli nedprioritert hvis kulturskolene skal satse på fordypningsprogrammer.

En annen utfordring for kulturskolen er hvordan visjonen om å være *for alle* skal kombineres med det å selektere elever til et

fordypningsprogram. Tradisjonelt har kulturskolen tatt opp elever kun basert på en søknad, men nå foreslås det i rammeplanen at tilgangen til fordypningsprogrammet skal reguleres gjennom opptaksprøver for å finne de elevene som har «særlig interesse og forutsetninger for å arbeide med faget» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 11). I en utvelgelsesprosess vil det kunne være åpne og mer skjulte seleksjonsmekanismer i spill som vil påvirke både hvilke elever som er motivert for å søke fordypningsprogrammet, og hvilke egenskaper og ferdigheter som verdsettes av en opptaksjury. Programmets kostnader er noe av det første som kan avgjøre om en elev søker eller ikke. Flere kulturskoler (Jordhus-Lier, 2017), og også Ad Astra, tar dobbelt pris for elever som innvilges dobbelt spilletime, mens teoriundervisning og ukentlige samlinger på fordypningsprogram i hovedsak er gratis. Selv om en kulturskoleplass koster lite sammenlignet med privatundervisning kan dobbelt elevbetaling like fullt fungere selekterende, både ved at noen familier ikke vil ha råd til det, mens andre familier ikke vil prioritere det fordi de ikke ser verdien av ekstra lange spilletimer. Opptaksprøver er i utgangspunktet en åpen seleksjonsprosess der alle som ønsker det, kan møte opp og vurderes på samme grunnlag av en jury. Hvordan vurderingen skjer, er imidlertid i mange tilfeller en mer skjult prosess i og med at det hovedsakelig er non-verbale uttrykk som skal vurderes (Vinge, 2014). Hvordan skal oppnådd nivå, potensial, interesse og vilje til å jobbe vurderes, og hvem skal foreta en slik vurdering? Ad Astra ønsker de «ivrigste og flinkeste» elevene, og et viktig utvalgs-kriterium har derfor vært motivasjon. Å ha motivasjon som et utvalgs-kriterium fungerer hvis antall motiverte elever står i samsvar med antall plasser på fordypningsprogrammet. Hvis mange ønsker en plass på fordypningsprogrammet, må man imidlertid legge større vekt på det andre kriteriet, altså hvem som er «flinkeste». Men hva er det man måler når man ser etter de flinkeste elevene? Stabell viser i sin studie til at identifikasjon av talent

er en viktig del av opptaksprøvene til nasjonale talentprogrammer. Talent beskrives av informantene i studien som noe som kan ses i «en naturlig fraserings», i «intuisjon», «en personlig klang», men innholdet i slike utsagn blir sjelden artikulert (Stabell, 2017). Prosjektlederen for Ad Astra og andre aktører i kulturskolefeltet er varsomme med å bruke begrepet talent. Likevel er tenkningen til stede når man omtaler elever som musikalske eller velger ut enkeltelever inne på programmet som får et ekstra tilbud, slik noen av Ad Astra-elevene får gjennom IRIS kammerorkester eller Ad Astra Mentor. En forståelse av talent som noe medfødt viser seg også i kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 45, vår utheving) der det står at «musikktilbudet skal sørge for at alle elever får *utnyttet sitt potensial* så langt som overhodet mulig» og at «læringssynet tilsier at alle unge har et *iboende potensial* for sang og spill; opplæringen er *talentutvikling fra første stund*». Forskningen rundt talent og ekspertise har imidlertid ikke klart å påvise at det er noe medfødt som skiller dem som lykkes som profesjonelle musikere fra dem som ikke gjør det. Det som derimot er blitt påvist, er betydningen av en tidlig start på instrumentet, mange timer med øving og dyktige lærere i de forskjellige fasene av en elevs utvikling (Ericsson mfl. 1993; Howe, Davidson og Sloboda, 1998; Sosniak, 1985). Om man ser på talent som et resultat av tid brukt på instrumentet og tilgang til gode læringsmuligheter, eller om man ser på det som noe medfødt, vil kunne ha konsekvenser for hvilke elever som vurderes som «flinkest» på en opptaksprøve, og hvilke det er «verdt» å satse på. Det kan være et dilemma at opptaksprøvene ikke fanger opp dem som har hatt en senere start på instrumentet, og som derfor ikke framstår som like lysende talenter som sine jevnaldrende på en opptaksprøve. Et annet dilemma er at det som kan observeres på en opptaksprøve, bare er et utsnitt av en elevs kompetanse, og at elevens prestasjoner, og dermed sjanser for å komme inn, vil preges av faktorer som nervøsitet og grad av forberedelse.

I tillegg til at åpne og skjulte seleksjonsmekanismer regulerer tilgangen til fordypningsprogrammet, vil læringskulturen som preger kulturskolen muliggjøre og verdsette enkelte typer kunnskap og læringsformer, mens andre usynliggjøres eller blir uvesentlige. Spørsmål i tilknytning til dette er hva kulturskolens fordypningsprogram skal være og hvem det skal være for. «De dedikerte nasjonale talentutviklingsprogrammene trenger først og fremst rekrutter, ikke konkurrenter», står det i en av rapportene fra Ad Astra (Thoresen, 2016, s. 18). Et av målene til Ad Astra har derfor vært å fylle det som blir beskrevet som et stort gap i nivå mellom elevene på talentutviklingsprogrammene og kulturskoleelever flest. Hvis kulturskolens fordypningsprogram skal være en rekrutteringsarena for nasjonale talentprogram, er det nærliggende å tenke at undervisningen bør fokusere på å gi elever nødvendig kompetanse for å lykkes på opptaksprøven til et av de nasjonale programmene. Da vil spesialiseringdiskursen, kjennetegnet av en smal fordypning på ett instrument innen én sjanger, individualisme og egeninnsats, også bli sentral i fordypningsprogrammene. Det er da en fare for at kunnskaper og verdier som mangfold i form av for eksempel sjangerbredde og allsidighet og kreativt arbeid med musikk usynliggjøres eller blir mindre viktig. Vi ser dermed at en av kulturskolens utfordringer blir å skape en læringskultur der det er mange måter å lykkes på, og der ulike kompetanser anses som verdifulle. I og med at kulturskolen har en posisjon som lovpålagt arena for barn og unges opplæring i kunst og kultur, kan man også argumentere for at den har et større ansvar for bredde og mangfold, også når det gjelder fordypning, enn det de nasjonale talentutviklingsprogrammene har.

## Fordypningsprogram i bredden og for bredden?

Til slutt ønsker vi å diskutere hvordan et fordypningsprogram i kulturskolen kan forstås som breddefordypning ved å se på hvilke ulike

betydninger dette begrepet kan ha. Ad Astra omtales av prosjektlederen som en form for «breddefordypning», ved at programmet har gitt *mange elever* tilbud om fordypning. Bredde forstås her i relasjon til de nasjonale talentprogrammene, der det kun er noen få elever fra hver kulturskole som er gode nok til å komme inn. Vi mener at «breddefordypning», altså en kombinasjon av bredde og fordypning, videre kan ivaretas på minst tre måter ved innføringen av fordypningsprogram i kulturskolen. For det første ved at kulturskolens tilbud sett under ett blir bredere og mer variert med innføringen av fordypningsprogram, og derfor vil kunne treffe flere elevgrupper. For det andre ved at det tilbys muligheter for fordypning i ulike sjangre, på alle instrumenter, og at de ulike tilbudene blir utformet ut fra området egenart. Et fordypningsprogram for rytmiske musikere vil sannsynligvis ønske å ha andre opptaksprøver, annet innhold og andre organiseringsmåter sammenlignet med et klassisk fordypningsprogram. Det tredje aspektet ved breddefordypning er at fordypning ikke trenger å innebære spesialisering på ett instrument innen én sjanger, slik det fungerer på de nasjonale talentutviklingsprogrammene. I tillegg til en smal, spisset fordypning kan man se for seg muligheten for å kunne fordype seg bredt: at fordypningsprogrammet også kan være for dem som ønsker å bruke tid på å opparbeide seg en bred sjangerkompetanse, lære seg komposisjon eller lære seg mange instrumenter. Dette trenger imidlertid ikke utelukke fordypning, progresjon og egeninnsats, som er viktige aspekter ved spesialiseringsdiskursen, og som også bør være til stede i et bredt fordypningsprogram.

## Oppsummering

Vi har i denne artikkelen drøftet muligheter og utfordringer ved å innlemme fordypningsprogrammer i kulturskolen, eksemplifisert gjennom pilotprosjektet Ad Astra. Vi har vist hvordan kulturskolens fordypningsprogram kan forstås som et *breddefordypningsprogram*,

der det både handler om å gi et tilbud til mange elever, et variert tilbud av områder å fordype seg i, og der det er mulig å fordype seg både bredt og mer spisset. Innføring av fordypningsprogrammer vil da kunne bidra til at kulturskolen både får et mer mangfoldig tilbud, og at tilgjengeligheten til fordypning øker, altså to sentrale aspekter ved breddediskursen, som beskrevet tidligere. Samtidig vil spesialiseringdiskursen også være til stede ved at et fordypningsprogram krever at elevene må legge ned en betydelig egeninnsats og der progresjon blir viktig.

Ad Astra er et eksempel på et breddefordypningsprogram der mange elever har fått et utvidet tilbud, og der samarbeidet med eksterne aktører og ekstra bevilgninger har gitt mulighet til å arrangere mesterklasser, orkestre, konserter og fellesturer, noe prosjektleder vurderer som vesentlig for det programmet har fått til. Hvis kulturskolene skal implementere fordypningsprogrammer innenfor de eksisterende økonomiske rammene, vil det være en risiko for at effektiviserings tiltak på breddeprogrammet og kjerneprogrammet blir det som skal finansiere fordypningsprogrammet, eller at elevbetalingen for å være med på fordypningsprogrammet blir så høy at den ekskluderer elever fra å søke seg dit. Prosjektleder for Ad Astra beskriver videre noen av de utfordringene som ligger i å utforme et fordypningsprogram der også elever som tilhører andre sjangre enn klassisk kan føle seg hjemme, samt utfordringene som ligger i det å endre en læringskultur, både innad blant lærerne på kulturskolene, men også overfor elevene og foresatte. Å delta på et fordypningsprogram er ikke bare et tilbud til eleven; det er også en forpliktelse om økt egeninnsats og krever dermed mer oppfølging og innsats fra både elever og foreldre.

Kulturskolens fordypningsprogram vil forhåpentligvis gi både flere og bedre kvalifiserte søkere til høyere musikkutdanning. Imidlertid ser vi det som minst like viktig at flere barn og unge gjennom deltakelse på fordypningsprogrammet vil få oppleve gleden ved å mestre et instrument og få positive musikalske opplevelser

både alene og i samspill med andre. For noen av elevene vil det gi et grunnlag og en inspirasjon til å gå videre til høyere musikkutdanning, men dette bør ikke være det eneste målet med et fordypningsprogram i kulturskolen.

## Referanser

- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brinkmann, S. og Kvale, S. (2015). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. utg.). Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T. og Tesch-Römer, C. (1993). The role of Deliberate Practice in the acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 43. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Howe, M.J.A., Davidson, J. og Sloboda, J. (1998). Innate talents: Reality or Myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 9. <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X9800123X>
- irisprosjektet.no (2016). Ad Astra hjemmeside. <http://iris.skul.no/?cat=30><http://iris.skul.no/?cat=30> (lastet ned 15.08.16)
- James, D. og Biesta, G.J.J. (2007). *Improving learning cultures in further education*. London: Routledge.
- Jordhus-Lier, A. (2017\*). *Institutionalising versatility, accommodating specialisms. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole (\*innlevert august 2017).
- Jørgensen, M.W. og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent, and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.
- Laclau, E. og Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.

- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* (Vol. 2004:1). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, K. (1999). *Musical apprenticeship: learning at the Academy of Music as socially situated* (Vol. 24, no 2). Risskov: Institutet.
- Norges musikkhøgskole, Barratt Due Musikk institutt, og Norsk kulturskoleråd (2008). *Tid for talent. Talentutvikling i musikk*. <http://www.kulturskoleradet.no/sok?q=tid+for+talent>
- Norsk kulturskoleråd (2016). *Mangfold og fordypning*. Rammeplan for kulturskolen. <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Norsk kulturskoleråd (2003). *På vei til mangfold*. Rammeplan for kulturskolen. <http://www.kulturskoleradet.no/sok?q=p%C3%A5+vei+til+mangfold>
- Perkins, R.L. (2011). *The construction of 'learning cultures': an ethnographically-informed case study of a UK conservatoire*. Cambridge: University of Cambridge.
- Potter, J. og Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Schein, E.H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Sosniak, L.A. (1985). Learning to Be a Concert Pianist. I B. S. Bloom (red.), *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Stabell, E.M. (2017\*). *Being talented – becoming a musician*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole (\*innleveres oktober 2017).
- Thoresen, M.A. (2016). *Iris - Vestfold/Grenland. Veien videre 2017–2018*. Søknad om videreføring og foreløpig sluttrapport. Upublisert.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. Oslo: Norges musikkhøgskole.



## KAPITTEL 5

# IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden

Andreas Viken | Fakultet for samfunns- og  
utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning,  
Norges teknisk-naturvitenskapelige  
universitet - NTNU

### **Abstract**

The following chapter outlines similarities and differences between two different models in music education in Norway regarding purpose, ideology and practice. The IRIS project has been executed as a regional project in Buskerud, Telemark and Vestfold in the period between 2014 and 2016, with three sub-projects based on region adherence and target groups, the research network IRISforsk and parallel educational measures across the region. The other model, Trondheimspyramiden, is a local model that has grown out of the municipal school of performing arts in Trondheim since its founding in 1973. The common denominator is an ideology where both breadth and depth focused education is present within one education system, where one affects the other. The purpose of this article is to illustrate a co-play between breadth and depth in an organizational pyramid, in two different models. The basis for comparison is data from interviews and public documents. I have presented the three main terms in light of social development theory, organizational theory and skill development theory to contextualize them.

## Innledning

Dette kapitlet gir en komparativ beskrivelse av hvordan bredde og fordypning samspiller i to modeller fra kulturskolefeltet: det regionale IRIS-prosjektet og den lokalt situerte Trondheimspyramiden, med tanke på både ideologi, formål og praksis. De viktigste fellesnevnerne for modellene er at de tilbyr både bredde- og fordypning, og at de bygger på et omfattende samspill på flere nivåer: musikalsk, organisatorisk, kompetanse- og nettverksmessig (Hølås, Viken og Waage, 2014). Grunnlaget for sammenligningen er et intervjumateriale fra FoU-prosjektet *Trondheimspyramiden*, gjennomført av Hølås, Viken og Waage i 2014, og et intervju av en nøkkelperson i IRIS-prosjektet fra 2016.

Hensikten med dette FoU-prosjektet var å finne ut hva Trondheimspyramiden kan lære oss om organisering av strykeopplæringen for ungdom i Trondheim (Hølås mfl., 2014, s. 4). For å belyse hva det var som gjorde disse begrepene viktige fra så mange sider som mulig, tok dette prosjektet utgangspunkt i en kvalitativ casestudie med semistrukturerte intervjuer og et sosialkonstruktivistisk vitenskapsperspektiv (Kvale og Brinkmann, 2009; Ringdal, 2013). Respondentene var lærere i Trondheimspyramiden og profesjonelle musikere som har fulgt modellen helt eller delvis i opplæringen sin. Jeg har i denne artikkelen benyttet datamaterialet fra FoU-undersøkelsen, og mitt bidrag til IRISforsk har gått ut på å se på dette, samt prosjektet i seg selv i lys av begrepene ideologi, formål og praksis, for deretter å sammenligne funnene med IRIS-prosjektet.

## De to modellene

Under Trondheim Kammermusikkfestival 2015 var en av konsertene på programmet en jubileumsgalla der Kåre Opdal ble utnevnt til ridder av St. Olavs orden for sin innsats for

kulturskoleutviklingen i Norge. På konserten ble et helt kulturskolesystem – Trondheimspyramiden – hedret. Store som små optrådte både sammen og etter hverandre på scenen, fra de yngste spirene på minifiolin til tidligere elever som har tatt veien ut i yrkeslivet som musikere. Gallaen het «Jeg kan spille fiolin» etter Opdals minifiolinsang på i alt 13 noter. Det enkle stykket bandt sammen sentrale elementer ved Trondheimspyramiden: bredde- og talentutvikling,<sup>1</sup> og ikke minst ble musikkglede og engasjement synlig. Navnet IRIS er inspirert av den samme sammenbindingen og kommer fra den greske gudinnen Iris, som personifiserer regnbuen, og den anatomiske iris, som definerer øyefargen.

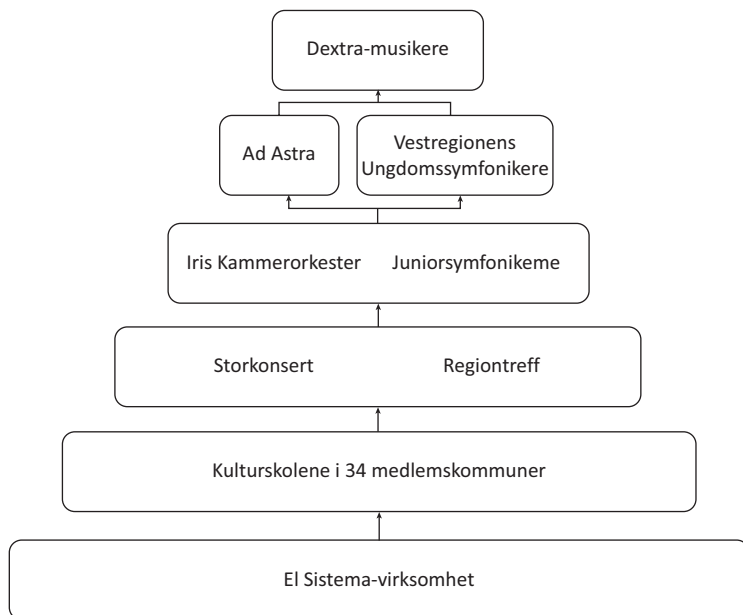
## IRIS-prosjektet

Rut Jorunn Rønning beskriver i kapittel 1 i denne antologien IRIS-prosjektets bakgrunn, innhold og omfang, hvor hun reflekterer over og drøfter ulike elementer i prosjektet. IRIS-prosjektet pågikk i tre år mellom 2014 og 2016. Formålet var å gi et løft for musikkopplæringen for barn og unge i Buskerud/Telemark/Vestfold (BTV-regionen). Dette ble gjort i et samarbeid mellom Sparebankstiftelsen DNB ved datterselskapet Dextra Musica og følgende delprosjekter hvor i alt 34 kommuner inngikk i samarbeidet ([www.irisprosjektet.no](http://www.irisprosjektet.no)):

- Vestregionens ungdomssymfoniorkester og de berørte medlemskommuner og kulturskoler.
- Sandefjord kulturskole i samhandling med det frivillige musikk-liv i Vestfold- og Grenlandsområdet.
- El Sistema-virksomhet i regi av Norsk kulturskoleråd BTV.

---

1 Heretter «bredde og fordypning» i tråd med begrepsbruken i rammeplan for kulturskolen, *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016).



**Figur 1** Læringsarenaene i IRIS-prosjektet fra bredde til fordypning.

Disse tre delprosjektene samarbeidet om rekruttering, bredde- og fordypningstilbud, pedagogisk kompetanseutvikling, erfarings-spredning og formidlingskompetanse i store deler av BTV-regionen. Flere av komponentene i IRIS-prosjektet gikk på tvers av delprosjektene, for eksempel storkonsert, regiontreff, pedagogiske tiltak og prosjekter som Ad Astra<sup>2</sup>. Nettverket av læringsarenaer i prosjektet kan illustreres i følgende modell:

El Sistema oppstod i Venezuela, grunnlagt av José Antonio Abreu i 1975 og har hatt statlig finansiering siden 1976. Systemet lyktes med å bekjempe fattigdom og ungdomskriminalitet ved å få titusener av barn inn i orkestre. Abreus' modell var basert på en grunntanke om at musikk er uvurderlig for sosial utvikling

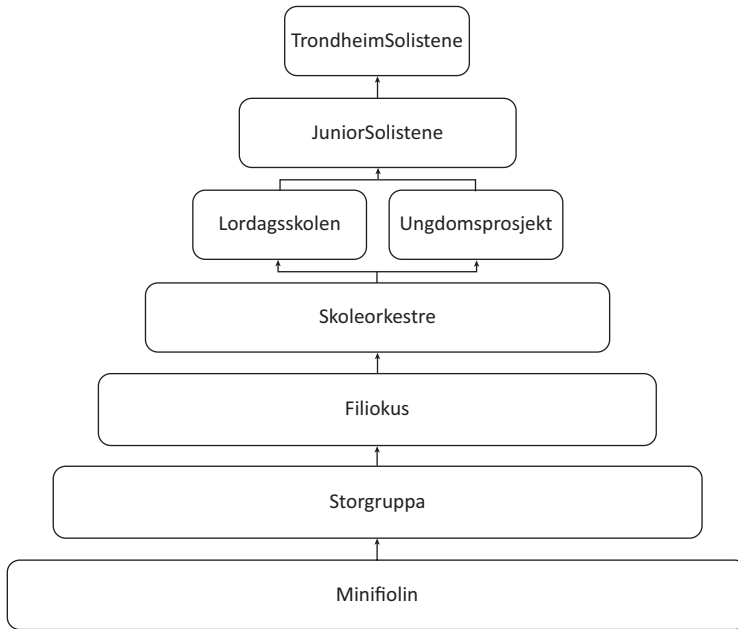
2 Ad Astra er et samarbeidsprosjekt mellom kulturskolene i Sandefjord, Larvik, Stokke og musikklinjen ved Sandefjord videregående skole (SVGS).

fordi den representerer høye verdier innen solidaritet, harmoni og empati. El Sistema-systemet er senere blitt kritisert for konservative holdninger, svært høy grad av disiplinering og konkurranse. Imidlertid er det andre som har uttrykt begeistring for samfunnsverdiene, musikksynet og nettverksbyggingen (Fink, 2016), og systemet har vært en inspirasjon for lignende modeller i flere land. El Sistema Norge oppstod som pilotprosjekt i 2012, der målet var å gi alle barn, uavhengig av bakgrunn og nasjonalitet, muligheten til å lære å spille et instrument gratis. I tråd med Abreus' ideologi om musikk som sosialt verktøy, skal systemet kunne utvikle barns selvtillit, mestringsfølelse og verdighet.

Grunntanken i El Sistema har ligget til grunn for hele IRIS-prosjektet. Det at elevene skal spille sammen på alle nivåer, med tilpassede stemmer slik at de helt ferske kan spille sammen med de mest erfarne. Det har også vært lagt vekt på at elevene har kunnet ha med lærere fra forskjellige regionale El Sistema-aktiviteter til fagdager, for å skape en felles arena for de lærerne som ellers ofte jobber mest på egen hånd. Utover dette har det vært arrangert regiontreff, både for El Sistema-orkestrene og de eksisterende ungdomsorkestrene. Aktiviteter på tvers av delprosjektene var en av forutsetningene for prosjektet, og så mange som mulig av både elever og lærere i de inkluderte kommunene fikk tilbud om å delta.

## Trondheimspyramiden

Trondheimspyramiden er et systematisk og bredt opplærings- og utdanningssystem for strykere i Trondheim. Systemet blir kalt *Trondheimspyramiden* fordi det går fra en bred bunn i minifolinopplegget i 4–5-års alder, helt til spissen som peker inn i kammerorkesteret TrondheimSolistene i voksen alder (Hølås mfl., 2014, s. 4–5; Oddane og Wennes, 2015). Dette kan illustreres slik:



**Figur 2** Læringsarenaene i Trondheimspyramiden fra bredde til fordypning.

Minifiolin er begynnerfasen for de aller yngste som begynner i kulturskolen, helt ned til 4–5 år, med oppmøte tidlig om morgenen med en foresatt før de drar i barnehagen. Storgruppa er en samling nybegynnere i aldersgruppen 7–8 år, med oppmøte én gang i uken, og Filiokus er et rekrutteringsprosjekt til skoleorkestrene rundt omkring i bydelene. Skoleorkestrene styres av ivrige foreldre og ildsjeler i samarbeid med kulturskolen. Disse er for de elevene som ønsker noe mer enn fiolinundervisningen på kulturskolen, og er – avhengig av antall medlemmer i hvert enkelt orkester – inndelt etter alder og nivå. Lørdagsskolen er et tilbud ved kulturskolen for de aller mest motiverte elevene, hvor de må gjennom et prøvespill før de kan begynne. De får musikkteoriundervisning, utvidet undervisningstid og trening i å spille kammermusikk og i symfoniorkester. De som ikke ønsker å delta på Lørdagsskolen, kan

få tilbud om å delta på et mindre omfattende Ungdomsprosjekt. JuniorSolistene er et kammerorkester i TrondheimSolistenes regi og utgjør spissen av pyramidemodellen sammen med disse.

## Forskjeller og likheter

Dette avsnittet beskriver visjoner, mål og prioriteringer som ligger til grunn i de to modellene. I begge modellene er det tydelig at de sosiale aspektene gis stor vekt, både administrativt og pedagogisk. I sosiale praksiser blir kunnskap konstruert gjennom praktiske aktiviteter hvor flere samhandler (Skaalvik og Skaalvik, 2013), og læringen blir til som et resultat av interaksjon sammen med andre, for eksempel gjennom en dialog hvor elevene oppnår eller finner ut noe sammen som de kanskje ikke ville kommet frem til på egen hånd.

## Ideologi

I sosiokulturell læringsteori, basert på Vygotskijs tenkning, blir læring betraktet som et sosialt fenomen hvor all menneskelig aktivitet skjer i sosiale og kulturelle sammenhenger (Vygotskij, Kozulin, Hanfmann og Vakar, 2012). Omverdenen blir tolket for oss gjennom samspill med andre i kulturen vår. Kulturen vi lever i bestemmer hva og hvordan vi lærer om verden, hvilke holdninger som er viktige og hvilke ferdigheter som fremmer disse holdningene. Relasjoner, interaksjon, samspill og gruppeprosesser anses derfor å være essensielt for læring. Vygotskij mfl. (2012) hevder videre at interaksjon med mennesker som er på et høyere utviklingstrinn, er det som gir de beste utviklingsvilkårene.

Et viktig aspekt ved IRIS-prosjektet har vært å skape samhandlings- og samarbeidsarenaer mellom de forskjellige delprosjektene og delprosjektlederne. Mange av de involverte lærerne er ansatt i deltidsstillinger med lave stillingsprosent, og det har krevd en del ekstra ressurser å samle dem og få til felles prosjekter på tvers

av delprosjektene. Blant annet til oppfølgingsansvar for de store arrangementene, for eksempel IRIS Kammerorkester som har oppstått underveis, og som nå er i gang med sitt andre prosjekt. Totalt sett har den samlede virksomheten ført til en del arbeid utover den ressursen som har vært tilgjengelig, som ikke nødvendigvis har vært tildelt noen konkrete roller. Med andre ord finnes det et bredt og visjonært engasjement for prosjektet, som gjør at flere tar på seg oppgaver og ansvar som det ikke nødvendigvis finnes ressurser til.

På samme måte synliggjorde intervjuene i Trondheimspyramiden lignende engasjement. Visjonen og engasjementet for verdiene var tydelig, især ved at alle intervjuobjektene trakk frem Kåre Opdal. De uttalte seg som videreformidlere av hans budskap om at alle mennesker er musikalske og skal få et musikktilbud. Dette tilbudet skulle være best mulig, rimeligst mulig for brukerne – og for flest mulig. Dette er en ideologi som er gjennomgående både for IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden: Alle som vil, kan få drive med musikk og få muligheten til å utvikle seg opp til et profesjonelt nivå.

Nettverksbyggingen i oppstartsfasen ble omtalt som essensiell for å oppnå kommunikasjon og samarbeid, hvor personer med lignende ideologi ble mobilisert (Asbjørg Haugan, Bjarne Fiskum, Harry Rishaug, Sven Olav Lyngstad mfl.). I begge modellene har ønsket vært å oppnå nettopp et bevisst og målrettet samarbeid mellom mennesker over tid, og i FoU-prosjektet er det mange uttalelser som peker på at «visjonærvirksomhet» var en avgjørende faktor for å oppnå dette: «Han visste hvem han skulle spille på. Han rekruterte de fire første undervisningsinspektørene [...] folk som brant for de samme ideene som han selv [...] Han plukket inn eksperter fra ulike områder og var veldig flink til å få til komplementære former for kunnskap» (Torild Oddane om Opdal). Et oppfølgingsspørsmål til Rønning bekreftet dette også for IRIS-prosjektets del. Spørsmålet: «[...] i virksomheten med å samle delprosjektene og prosjektlederne, har du måttet gå mye utover den ressursen du har



hatt tilgjengelig til å arbeide med dette?», ble uten videre besvart med et raskt «Ja!». Vi kan altså si at det samme visjonære engasjementet, basert på en forestilling om at alle barn har rett til gode arenaer for musikkutvikling fra nybegynner og til profesjonell, altså den samme ideologien, ligger til grunn for begge kulturskolemodellene. Engasjement fra lærerne og ledelsen fører til at modellene blir videreutviklet, og at lærerne streber etter å gi et tilbud som er mest mulig tilpasset den individuelle elevens utviklingsmessige og kulturelle forutsetninger.

Allerede i begynnelsen av FoU-prosjektet så vi en tydelig vektlegging av aldersblanding i eksisterende litteratur, hvor beskrivelsen av en underskog som grobunn for voksende trær ble brukt som metafor på et system hvor bredde og fordypning har like stor vekt. Kunstnerisk leder for JuniorSolistene og leder for Trondheim Kammermusikkfestival forteller om sin opplevelse av denne aldersblandingen: «[Vi] lærte like mye av hverandre som av lærerne. [Vi ble] inspirert av de som fikk til litt mer, de som var eldre; vi prøvde ut ting sammen hele tiden» (Waagen, 2012, s. 124). I et av intervjuene med lærere i Trondheimspyramiden kom det også frem at sosialisering gjennom konsertering er særlig viktig det første året: «Da lærer elevene å stå pent, de blir spente og føler at 'nå gjelder det!'. Ved spørsmål om bruken av profesjonelle musikere fra Dextra Musica i prosjektet, spesielt i IRIS Kammerorkester, svarte Rønning:

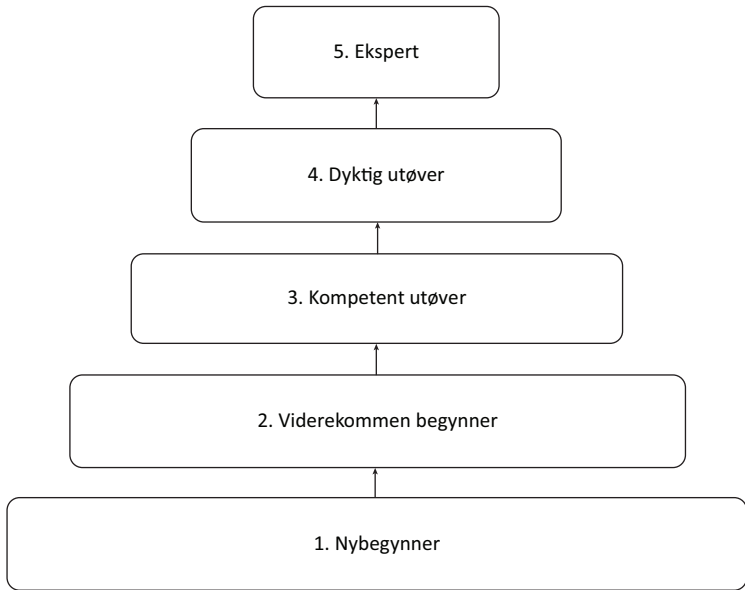
«Det jeg synes er spesielt fint å kunne dra frem, er IRIS Kammerorkester som et eksempel på hvordan det har vært jobbet, fordi det har vært en [...] bevisst bruk av unge Dextra-musikere. De som er unge, men som har et veldig høyt nivå [...] er i samspill med kulturskoleelever som ligger på et lavere nivå og er litt yngre. Det har vært helt utrolig fint å se nærheten i alder, beundringen kulturskoleelevene får til Dextra-musikerne og omsorgen og ansvaret til Dextra-musikerne, og hvor godt det fungerer.»

Dette er i tråd med sosiokulturell læringsteori, hvor kunnskap sees konstruert gjennom samhandling. Ved å samhandle med andre får elevene holdninger, ferdigheter og kunnskap om musikk som de ikke hadde fått på egen hånd. De forskjellige formene for samspill og gruppeundervisning som tilbys i kulturskolemodellene, åpner for mange slike læringsarenaer, hvor det sosiale og musikalske læringsutbyttet er stort. Gjennom samspill er elevene aktive, de spiller på instrumentet og blir vant til å jobbe i team, trener sin oppmerksomhet gjennom å se og høre på de andre elevene, samtidig som de opplever viktigheten av sitt eget bidrag.

## Formål

Bredde- og fordypningstilbud i kulturskolen handler om å la individet utfolde seg. Med fordypning investeres mer tid, og det stilles høyere krav til læringsutbytte, mens bredde skal være for så mange som mulig, og på en så rimelig måte som mulig for brukeren. Det er en tydelig sammenheng mellom disse. Gjennom å gi flere et grunntilbud, kan også flere talenter bli oppdaget, og høyere krav til læring og nivå i et fordypningssystem kan igjen motivere til bred rekruttering ved at det oppstår rollemodeller som er synlige for bredden. Hubert L. og Stuart E. Dreyfus' (1988) modell for ferdighetsutvikling belyser målene i de ulike nivåene og tydeliggjør overgangen mellom bredde og fordypning:

Gjennom gruppeundervisning, kammermusikk og skoleorkester er målet å skape et sosialt orkestermiljø. Orkestererfaring allerede fra elevene er unge, blir vektlagt i Trondheims pyramiden, og allerede i det andre året spiller elevene i orkester. Et av intervjubjektene i FoU-prosjektet sa at det er en intensjon om å tilby undervisning i elevenes nærmiljø, men etter hvert vil de med spesiell interesse også møte likesinnede fra andre bydeler. Videre er det etablert prøvespill til Lørdagsskolen, hvor det blir vektlagt at det



**Figur 3** Tilpasset modell for ferdighetsutvikling i pyramideform<sup>3</sup>

skal være en god, trygg og lærerik opplevelse. I IRIS-prosjektet er det ikke prøvespill til IRIS Kammerorkester, noe som gjør at møtet mellom likesinnede elever kan skje tidligere. Her er det en klar intensjon i begge modellene om å la nivåene i ferdighetspyramiden møtes. Flere av intervjuobjektene i FoU-prosjektet snakket mye om vektleggingen av trivsel i Trondheimspyramiden. Barna skal ha det gøy med lek som stimuleres gjennom undervisningsstoff som er artig å synge, artig å spille og artig å høre på. Med lek og variasjon i fokus kan lærerne holde konsentrasjonsnivået oppe og motivere til mye spilling i løpet av en time. Lek er en faktor i sosiokulturell læring som ikke er hovedsaken her, men som det kan være interessant å forske på i forbindelse med bredde og fordypning.

I begge modellene har det blitt jobbet målrettet med å opprette gode nettverk og forbindelser for å oppnå nær kontakt mellom nivåene i

<sup>3</sup> Figurtittel forfatters oversettelse, inspirert av Dreyfus og Dreyfus (1988, s. 22–24)

ferdighetsutviklingsmodellen. Gruppeundervisningen og orkestrene skal fungere som praksisfellesskap hvor elevene deltar over lengre perioder. For enkelte elever vil dette foregå gjennom hele musikkopplæringen og et helt utdanningsforløp. I JuniorSolistene og IRIS Kammerorkester er det en bevisst tanke at det skal oppstå en yrkes-sosialisering, hvor både eldre medelever og profesjonelle musikere fungerer som kyndige rollemodeller i det øvre sjiktet av pyramiden.

## Praksis

For å sette nettverksbygging som suksessfaktor for realiseringen av en ideologi i en relevant kontekst, belyser jeg nettverkene og strukturene omkring praksisen i en organisasjonsteoretisk referanseramme. Aakerøe (1997) sier at organisasjoner er bevisste og målrettede samarbeid mellom mennesker over tid, og de er gjerne hierarkisk oppbygd med over- og underordnede i pyramideform. I både bredde- og fordypningsbegrepet, ferdighetsutvikling og organisasjonsteori er denne pyramideformen sentral, og det er med bakgrunn i denne sammenhengen at begrepet *kulturskolemodell* er tatt i bruk. De ulike kulturskolene har interne makt-, ansvars- og innflytelsesnettverk i både spisse og flate pyramider, men kulturskolenes mål om å tilby bredde og/eller fordypning gjør at de danner samarbeidsnettverk mellom flere organisasjoner i omgivelsene sine.

For å skape nettverk for kommunikasjon og samarbeid finnes det flere slike forbindelser i de to modellene. I begge modellene foregår det også kontinuerlig nettverksbygging mot bystyrer, Norsk kulturskoleråd, Kulturrådet og ikke minst lærerne og ferdighetsnivåene dem imellom. Nettverkene går på kryss og tvers for å skape et helhetlig undervisningstilbud, noe Oddane la vekt på i sitt intervju:

«Med tanke på forskningen i næringslivet, dette her med at skal man bli god til noe, så må man samarbeide med andre bedrifter, [for] det er ingen som kan bli gode alene. Hele Trondheims pyramiden og

undervisningsopplegget, det er jo et kjempestort nettverk av både det som skjer i kulturskolen med kulturskolelærere som er ansatt, men også med det som foregår utenfor [...]»

Den viktigste strukturelle forskjellen mellom modellene er omfanget. Mens IRIS-prosjektet foregår på et regionalt nivå i en fastsatt periode, er Trondheimspyramiden en lokal modell som har vært i drift siden 1973, hvor én undervisningsinstitusjon, Trondheim Kommunale Kulturskole, utgjør den største seksjonen. Det kan imidlertid bli interessant å følge med på hva som skjer i kjølvannet av IRIS-prosjektet; hvor mye av aktivitetene og organisasjonen som vil bestå. Dette vil avhenge av om kommunene og andre aktører går inn med midler for å sikre videre drift. Begge modellene har store ressursbehov. IRIS-prosjektet har vært avhengig av samarbeidsavtaler, mens Trondheimspyramiden hovedsakelig er en del av den kommunale kulturskolens budsjett, med stor grad av foreldreengasjement gjennom bydelsorkestrene.

Trondheimspyramiden er geografisk så komprimert at det er en viss samlokalisering, noe som gjør at de forskjellige ferdighetsnivåene møtes i felles lokaler og deltar på hverandres arrangementer. Dette er ikke like enkelt å få til i et regionalt prosjekt. Hvorvidt denne faktoren er et suksesskriterium, har vært diskutert for Trondheimspyramidens del (Hølås mfl., 2014). Det at IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden har så mange fellesnevner, men skiller seg fra hverandre i forhold til grad av samlokalisering, gir en variabel det er mulig å kontrollere i videre forskning og undersøkelser.

## Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på kulturskolemodeller, IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden i forhold til ideologi, formål og praksis. Om Trondheimspyramiden er det tidligere konkludert med at

modellen kan ha overføringsverdi til andre steder og opplærings-systemer, for eksempel innen idrett, kunst og akademia (Hølås mfl., 2014). Dette vil også kunne være tilfelle for IRIS-prosjektet, og noe av formålet med å sammenligne disse to modellene i denne artikkelen har vært å motivere til videre samarbeids- og nettverksbygging, ikke bare i kulturskolemodeller som dette, men også mellom dem. I sammenligningen har jeg belyst sentrale faktorer som kan være suksesskriterier når målet er å tilby bredde og fordypning. Jeg har forsøkt å vise hvordan bredde og/eller fordypning er sammenfiltret, og at dette speiles både i praksis, i formål og ideologi.

De tydeligste likhetene mellom modellene er det bakenforliggende visjonære engasjementet som overgår knapphet på tids- eller økonomiske ressurser, utstrakt bruk av samspill, men samtidig med mulighet for individuell oppfølging når ferdighetsnivået tilsier det, samt et målrettet fokus på samarbeidsnettverk for ledere og pedagoger.

## Referanser

- Aakerøe, K. (1997). *Samspill i organisasjoner: om utvikling og bruk av menneskelige ressurser i organisasjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dreyfus, H.-L., Dreyfus, S.-E. og Athanasiou, T. (1988). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Fink, R. (2016). Resurrection Symphony: El Sistema as Ideology in Venezuela and Los Angeles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1).
- Hølås, L.-M., Viken, A. og Waage, S. (2014). *TrondheimsPyramiden*. FoU. NTNU. Trondheim.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Norsk kulturskoleråd (2016). *Rammeplan for kulturskolen : mangfold og fordypning*.

- Oddane, T. og Wennes, G. (2015). Ledelse for læring i et ekspertmiljø. I E. Angelo og A.-B. Emstad (red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole: skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E.-M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvpåfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L.-S., Kozulin, A., Hanfmann, E. og Vakar, G. (2012). *Thought and language* (revidert og utvidet utg.). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Waagen, W. (2012). Intervju med fiolinist og kunstnerisk leder for Trondheim kammermusikkfestival – Sigmund Tvette Vik. I W. Waagen (red.), *Musikkopplæring i 100!* (s. 123–129). Trondheim: Schrøderforlaget.

## Nettkilder

[www.irisprosjektet.no](http://www.irisprosjektet.no)

## KAPITTEL 6

# Kva lærer El Sistema-elevar? Fem fiolinpedagogar sine tankar om elevar sin kompetanse og undervisningsforma gruppeundervisning

Mari Ystanes Fjeldstad | Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi, Norges musikkhøgskole

### **Abstract**

This article explores violin teachers understanding of a group of El Sistema student's competence. In semi-structured, qualitative research interviews five violin teachers discuss what violin students should learn the first two or three years of learning, the competence of a group of El Sistema students, and the possible connections between the students' competence and group teaching. Compared to



students receiving individual lessons in the municipal music and arts schools, the teachers assess the El Sistema students to be better on playing together and on taking musical cues, but to have poorer technical skills. Based on the interviews, three pairs of opposites are presented: Group teaching and individual teaching, focus on technical skills and focus on musicianship, and music understood as an object and music understood as an activity. Inspired by Angelo's (2013) analysis of a jazz pedagogue's philosophy of work, I conceptualize these pairs as binary pivots. I then move on to discuss if the teachers' professional competence may influence their perceptions of the possibilities and restrictions in a group teaching setting. Two central official documents regarding the municipal music and arts schools in Norway and Sweden have conflicting views of group teaching, and I argue that the concept of binary pivots can be relevant for how we understand and discuss instrumental teaching.

## Innleiing

Den siste tonen frå forspelet kling ut og ei lita hand sprett opp: «Everts lille ape på E-strengen?» «Yes!», svarar læraren og speler forspelet ein gong til medan fiolinelevane gjer seg klare. Ein elev står med rak rygg og fiolinen høgt. Eleven ved sida av har fiolinen ned som eit slips. Ein tredje elev smådansar og svingar heile kroppen frå side til side. Men akkurat i det forspelet er slutt har alle bogen på E-strengen, og dei begynner på Everts lille ape heilt på likt.

Elevane eg skildrar er El Sistema-elevar som får fiolinundervisning to gonger i veka i grupper på om lag 15 elevar. Denne artikkelen handlar om instrumentalelevar sin kompetanse og undervisningsforma gruppeundervisning. Fem fiolinpedagogar med undervisningserfaring frå kulturskole og El Sistema fortel om kva dei meiner at fiolinelevar bør kunne, kva dei oppfattar

at ei gruppe El Sistema-elevar kan, og kva dei tenker om sammenhengen mellom gruppeundervisning og elevane sin kompetanse. Problemstillinga er: *Korleis set fem fiolinpedagogar kompetansen til ei gruppe El Sistema-elevar i samanheng med undervisningsforma gruppeundervisning?*

Vidare i denne innleiande delen av artikkelen definerer eg omgrepa individuell undervisning og gruppeundervisning, og eg presenterer kulturskolen og El Sistema som instrumentapedagogiske praksisar. Deretter etablerer eg ei forståing av omgrepet kompetanse, eg viser til to måtar å forstå musikk på (Nielsen, 2010; Small, 1998) og Angelo (2013) sitt omgrep *binære omdreingspunkt*. Så følgjer ein presentasjon av dei metodiske vala eg har gjort i innsamlinga av empiri før eg presenterer hovudfunna mine. I den siste delen av artikkelen drøftar eg funna sett i lys av Angelo (2013), Nielsen (2010) og Small (1998) sine tankar. Eg diskuterer om pedagogane sin kompetanse påverkar kva moglegheiter dei ser i gruppeundervisning, og viser til ulike syn på gruppeundervisning i Norsk kulturskoleråd sin rammeplan for kulturskolen (2016) og den svenske utgreiinga *En inkluderande kulturskola på egen grund* (2016).

## Individuell undervisning og gruppeundervisning

Eg definerer *individuell undervisning* som undervisningssituasjonar med ein lærar og ein elev. Individuell undervisning inkluderer også undervisning i små grupper på to til fire elevar der hovuddelen av undervisninga er retta mot ein og ein elev medan dei andre elevane er passive tilhøyrarar. *Gruppeundervisning* er kjenneteikna av at elevane spelar same eller liknande instrument, dei får hovudopplæringa på instrumentet i gruppa, følgjer same undervisningsopplegg og er stort sett engasjerte i felles aktivitetar gjennom heile undervisningsøkta (Dehli, Johnsen og Fostås, 1980, s. 14). Elevane i mi undersøking har fått gruppeundervisning i tråd med denne definisjonen.

## El Sistema og kulturskole

El Sistema Norge er eit prosjekt som er inspirert av det venezuelanske orkesterprogrammet *Fundación Musical Simón Bolívar*, betre kjend under namnet El Sistema. El Sistema vart starta i 1975, og har som mål å skape sosial forandring gjennom musikk (Carlson, 2015; Creech, Gonzalez-Moreno, Lorenzino og Waitman, 2016). El Sistema har inspirert musikkprosjekt i mange land, og skapt mykje debatt i musikkverda. Det har fått entusiastisk støtte (sjå til dømes Tunstall, 2012) og bitande kritikk (sjå til dømes Baker, 2014).

Internasjonal forskning på El Sistema har hovudsakleg fokusert på dei sosiale sidene ved prosjektet, men det er også gjort noko forskning på metodikk, repertoar og læringsutbytte (Creech mfl., 2016). Lewis, Demie og Rogers (2011) viser at elevar som deltok i eit El Sistema-inspirert prosjekt i London, forbetra si evne til å synge, halde takt og til å kjenne igjen tonar. Elevane fekk også auka kunnskap om musikk og instrumenta i prosjektet. Trinick og McNaughton (2013) skildrar kompetansen til elevar i eit El Sistema-inspirert prosjekt på New Zealand, og viser at elevane som har deltatt i to år, kan meir enn dei som har deltatt i eitt år. Eg har ikkje lukkast i å finne forskning som samanliknar El Sistema-undervisning med meir tradisjonell instrumentalundervisning.

Forskning på El Sistema i Norden har hatt eit sosialt siktemål (Bergman og Lindgren, 2014; Chemi og Holst, 2016; Lindgren og Bergman, 2014), og er derfor ikkje relevant for mi problemstilling. Eg har ikkje funne forskning på El Sistema i Noreg. Når eg vidare i denne artikkelen skriv El Sistema, refererer eg til det norske prosjektet.

El Sistema er organisatorisk nær knytt til kommunale kulturskolar, og det er hovudsakleg kulturskolar som gir instrumentalopplæring i Noreg. Derfor er det også relevant å sjå på forskning på kulturskolar. Det meste av forskning gjort på kulturskolar i Norden handlar om korleis kulturskolen har vakse fram og kva rolle den

har i samfunnet, korleis den er organisert, kven elevane og lærarane er, og korleis lærarane underviser (Bamford, 2012; Bjørnsen, 2012; Holgersen, 2010; S. Lindgren, 2014). Det er forska lite på læringsutbyttet eller kompetansen til kulturskoleelevar.

Fiolinundervisninga i kulturskolen og El Sistema har mange ting til felles. Pedagogane som underviser i El Sistema, underviser også i kulturskolen, og elevane lærer mykje av det same repertoaret. Det er likevel forskjellar på dei to tilboda, og eg vil trekke fram tre områder: Individuell undervisning og gruppeundervisning, kor mykje tid elevane brukar på undervisning og øving, og elevane sin bakgrunn og motivasjon.

Korleis undervisninga er organisert, varierer frå El Sistema-skole til El Sistema-skole. Elevane i mi undersøking får undervisning i grupper på om lag 15 elevar to gonger i veka, og ingen individuell undervisning. I kulturskolen vert instrumentalundervisninga hovudsakleg organisert som individuell undervisning. Når undervisninga vert gitt i grupper, er gruppene små, gjerne på to til fire elevar, og vert derfor ikkje inkludert i omgrepet gruppeundervisning i denne artikkelen. Ti prosent av kulturskolane tilbyr orkesterundervisning, og nesten tjue prosent tilbyr ensembleundervisning (Bamford, 2012, s. 121-124). Eg veit ikkje kor mange av fiolin-elevane i kulturskolen som deltar i samspel der dei har tilbod om det, men fiolinpedagogane eg har intervjuet, fortel at det kan vere vanskeleg å motivere elevar til å delta på orkesterøvingar.

El Sistema-elevane får 45 minutt undervisning to gonger i veka. Eg har ikkje funne forsking på kor mykje av undervisningstida gruppeelevar faktisk spelar. Dei fleste El Sistema-elevane disponerer ikkje eigne instrument og kan ikkje øve heime. I kulturskolen er nesten alle undervisningsøktene i musikk under 30 minutt (Bamford, 2012, s. 123), og pedagogane i undersøkinga mi fortel om undervisningsøktar på så lite som 20 minutt. Av desse minutta spelar eleven i om lag ein tredjedel (Creech, 2012, s. 395). Det er forventet at elevane

øver mellom timane, men eg har ikkje funne gode undersøkingar på kor mykje kulturskoleelevar øver. I intervjuva fortel fiolinpedagogane at det er vanskeleg å motivere elevane til å øve heime, og at mange elevar øver ein til to gonger mellom kvar speletime.

Elevar i kulturskolen deltar frivillig. Dei betalar elevavgift og må ofte reise eit stykke for å få undervisning. Elevar som har yrkesaktive foreldre med god inntekt og høg utdanning, er overrepresenterte (Gustavsen og Hjelmbrække, 2009, s. 49). El Sistema-elevane i mi undersøking får fiolinundervisning i skoletida. Alle elevane ved skolen er med, og verken elevane eller foreldra har investert reisetid eller pengar i at elevane skal lære å spele. Det ville vore naturleg å tru at kulturskoleelevane er meir motiverte enn El Sistema-elevane, men som eg kjem tilbake til i presentasjonen av funna mine, oppfattar pedagogane El Sistema-elevane som meir motiverte enn kulturskoleelevar flest.

## Kompetanse

Eg har valt å bruke omgrepet kompetanse når eg skriv om det fiolinelevane kan. Eg kunne også brukt andre ord, til dømes læringsutbytte eller kunnskap. Det finnes ikkje ei einskapleg forståing av kva læringsutbytte er, men felles for dei ulike definisjonane er at dei fokuserer på elevane si læring i staden for lærarane si undervisning (Aamodt, Prøitz, Hovdhaugen og Stensaker, 2007, s. 11). Kunnskapsteori er eit breitt felt. Det har dei siste tiåra vore ei auka fokusering på dei praktiske sidene ved kunnskap (Molander, 1996), og på korleis kunnskap kan vere taus (Polanyi, 2000) og kroppsleg (Bowman og Powell, 2007). Eg har valt å nytte omgrepet kompetanse fordi det fokuserer på elevane si læring og det samansette, kroppslege og praktiske i det dei lærer. I denne teksten forstår eg kompetanse som: «(...) the organized whole of knowledge, skills, attitudes and learning abilities that is typical of competent behaviour» (Sanden og Teurlings 2003, s. 120).

Dette breie perspektivet på kompetanse legg vekt på at dei ulike delane skapar ein heilskap som igjen er grunnlaget for kompetent åtferd. Kompetent åtferd er det å kunne bruke sin kompetanse på ein måte som er relevant i den situasjonen ein er i. I intervjuet veks- lar pedagogane mellom å fokusere på enkeltelevene og på gruppa som heilskap. Eg nyttar omgrepet *individuell kompetanse* om den kompetansen pedagogane oppfattar at elevane viser som enkelt- individ. Den kompetansen som fiolinpedagogane knyt til gruppa som heilskap, kallar eg *kollektiv kompetanse*.

## Musikk forstått som objekt og musikk forstått som aktivitet

Ulike forståingar av musikk påverkar korleis ein forstår kunn- skapsgrunnlaget i musikkfaga. Pedagogane sine tankar om kunn- skapsgrunnlaget i faget påverkar kva pedagogane fokuserer på i undervisninga, kva elevane lærer og korleis elevane sin kompe- tanse vert oppfatta. Eg har valt å bruke Nielsen (2010) og Small (1998) sine tankar om musikk som grunnlag for mi drøfting.

Nielsen (2010) forstår musikk som eit immaterielt objekt. Det musikalske objektet har ein særleg identitet uavhengig av ulike framføringar og lytteopplevingar.. Det er strukturen som kompo- nisten har skapt for å uttrykke sine intensjonar, ikkje sjølv lyden, som er objektet. Ein mogleg konsekvens av denne måten å forstå musikk på kan vere å legge vekt på møtet mellom kvart enkelt men- neske og musikken, enten som lyttar eller som utøvar.

Forståinga av musikk som objekt vert utfordra av mellom andre Small (1998). Han argumenterer for at musikk er ein aktivitet, og nyt- tar verbet *musicking* heller enn substantivet musikk. Musicking inkluderer alle aktivitetar knytt til musikk og etablerer eit sett av relasjonar i den konkrete situasjonen det skjer i. Det er i desse relasjonane det vert skapt meining. Small skriv vidare at relasjonane kan forståast som

metaforar for det deltakarane i handlinga oppfattar som ideelle relasjonar, og at vi gjennom aktiviteten musicking kan erfare og lære om den komplekse verda av relasjonar som omgir oss. Small stiller ikkje spørsmålet *kva er musikk?* Han fokuserer i staden på korleis vi *gjer* musikk (Small, 1998). Ei slik forståing av musikk kan føre til undervisning som legg vekt på det å spele saman og å spele for eit publikum, og på korleis musikken fungerer i fellesskapet. Spørsmål om innhald kan bli underordna spørsmål om kven som speler saman, kva situasjon dei speler i, og kva relasjonar som vert skapt gjennom aktiviteten.

## Binære omdreiingspunkt

Det kan sjå ut som om desse to måtane å forstå musikk på, musikk som objekt og musikk som aktivitet, er ekskluderande motsetningar. Angelo (2013) fann i si undersøking av ein jazzpedagog si profesjonsforståing at pedagogen trakk fram fleire omgrepsspar som ved fyrste augekast såg ut til å vere motsetningar som ekskluderer kvarandre, til dømes tradisjon og nyskaping. Angelo brukar omgrepet *binære omdreiingspunkt* for å konseptualisere slike omgrepsspar som er *både* motsetningar *og* to sider av same sak. Vidare knyt ho omgrepet til tenking om at motsetningar kan vere gjensidig avhengig av kvarandre i ein undervisningssamanheng.

I mi analyse av intervjua oppfattar eg at fiolinpedagogane ser på den instrumentalpedagogiske praksisen sin som noko som rommar tre slike binære omdreiingspunkt. Dei forstår musikk som objekt *og* som aktivitet, dei legg vekt på teknikk *og* på musikk, og dei vil gjerne at elevane skal få *både* individuell undervisning *og* gruppeundervisning. Eg finn det derfor interessant å bruke Angelo sine tankar om binære omdreiingspunkt i drøftinga av funna mine.

## Metode

Denne artikkelen bygger på fem kvalitative og semistrukturerte forskingsintervju med fiolinpedagogar. Som eit utgangspunkt for

intervjua fekk informantane sjå ein kort film av ei gruppe El Sistema-elevar som får undervisning. Eg valde ut gruppa som eg filma på bakgrunn av observasjonar og samtalar med El Sistema-pedagogar. Undersøkinga vart godkjent av Personvernforbundet for forskning før start. Intervjua hadde tre overordna tema: den faglege bakgrunnen til informantene, kva fiolinelevar skal lære, og kva El Sistema-elevane kan. Som ei forlenging av dette reflekterte informantane også over forskjellar og likskapar mellom kulturskoleelevar flest og El Sistema-elevane på filmen. Intervjua vart gjennomførte vinteren 2015 og våren 2016. Informantane vart rekruttert utifrå eit ønske om å intervjuje pedagogar med brei undervisningserfaring. I rekrutteringa nytta eg mitt personlege nettverk og nettverket til European String Teachers Assosiation avdeling Norge. Informantane har frå 10 til 40 års erfaring med fiolinundervisning i El Sistema, kulturskolar og andre skoleslag.

Eg har sjølv erfaring som fiolinpedagog ved to El Sistema-skolar og har derfor kjennskap til prosjektet frå innsida. Da eg skulle filme elevar til undersøkinga, tok eg kontakt med ein skole som har det eg oppfatar som eit velfungerande El Sistema-prosjekt. Etter observasjon av undervisninga og samtalar med pedagogane, valde eg ein klasse som både pedagogane og eg oppfatta som ein vanleg klasse utan spesielt høgt eller lågt nivå. Den dagen eg skulle filme, hadde berre fem elevar levert samtykkeskjema. Eg valde likevel å gjennomføre filminga fordi både eg og pedagogane ved skolen oppfatta at dei fem elevane spegla variasjonen og nivået i gruppa som heilskap. Eg filma ein undervisningstime og valde å vise informantane om lag to minutt der El Sistema-pedagogen spelar eit forspel til ein melodi og varierer mellom dur/moll, ulike strengar og ulike tempi. Elevane lyttar til forspelet og svarer med å spele riktig variasjon av melodien. Eg valde denne delen fordi eg oppfatta at den viste mange av dei tinga elevane kan.

I tråd med hermeneutisk tenking om veksling mellom heilskap og delar, og mellom førforståing og ny forståing (Alvesson og



Sköldberg, 2008; Krogh, 2014), jobba eg parallelt med å intervjuje, transkribere og analysere. For å analysere intervjuar har eg brukt ei induktiv og meiningsfokuserert tilnærming (Kvale og Brinkmann, 2015; Malterud, 2003).

Forskaren er ein aktiv medskapar i prosessen med å utvikle kunnskap, og kvalitative metodar byggjer på teoriar om menneskeleg erfaring og fortolking (Malterud, 2003, s. 31–42). Som fiolinlærer med erfaring frå El Sistema, kulturskole og strykeorkester har eg ei førforståing av feltet eg undersøker. I intervjusituasjonen opplevde eg at dette gav meg tilgang til fleire nyansar og detaljar enn om eg ikkje hadde hatt denne bakgrunnen. Samtidig måtte eg som forskar vere medviten på førforståinga mi og reflektere over mine eigne spørsmål og om eg tilla informantane meiningar. I analyseprosessen var det viktig at eg reflekterte over kva som var mi førforståing, og kva som var informantane sine utsegn.

Ein av informantane mine underviser El Sistema-elevane som er filma, ein informant har undervist ved ein annan El Sistema-skole, og ein tredje informant har vore administrativt involvert i prosjektet. Eg som forskar har også undervist i El Sistema, og forskingsprosjektet mitt er ein del av IRISforsk, som igjen er knytt til IRIS-prosjektet der El Sistema er eit av tre delprosjekt. Dette kan vere problematisk fordi både eg og informantane har investert tid og krefter i El Sistema, og vi har ei positiv haldning til prosjektet. Samtidig gir denne nærleiken moglegheiter for rikare skildringar, og det gjer det mogleg med nærare koplingar mellom forskning og praksis.

Materialet mitt gir innblikk i korleis fem fiolinpedagogar reflekterer kring fiolinelevar generelt og desse El Sistema-elevane spesielt sin kompetanse, og kva samanheng pedagogane ser mellom undervisningsforma gruppeundervisning og elevane sin kompetanse. Refleksjonane er knytt til den konkrete elevgruppa og kan ikkje generaliserast til å gjelde alle El Sistema-elevar eller alle former for gruppeundervisning.

## Funn

I intervjua oppfattar eg at pedagogane har to ulike perspektiv på elevane sin kompetanse. Det eine er elevane sin individuelle kompetanse. Dette er kva kvar enkelt elev kan, og inkluderer fiolinteknikk, gehør, rytme, notelesing og teoretisk kunnskap. Det andre perspektivet er det elevane kan saman som gruppe. Dette har eg kalla kollektiv kompetanse. Sentrale tema er å kunne spele saman og innordne seg disiplinen i gruppa både sosialt og musikalsk, og å vise haldningar som konsentrasjon og vilje til å lære. Fiolinpedagogane seier i hovudsak at El Sistema-elevane har svakare individuell kompetanse og sterkare kollektiv kompetanse enn kulturskoleelevar flest, og dei knyt dette til undervisningsformene gruppeundervisning og individuell undervisning.

## Individuell kompetanse

I intervjua har fiolinpedagogane fokusert mykje på elevane sin individuelle teknikk. Viktige tema er kroppshaldninga og korleis fiolinen er plassert, bogegrep og strøk, og korleis venstre hand er plassert. Pedagogane ser at det er variasjon i gruppa, og at nokre elevar har ein betre teknikk enn andre. Den heilskaplege vurderinga deira er at El Sistema-elevane kan spele fiolin, men at dei har ein teknikk som er svakare enn kulturskoleelevar flest etter to års undervisning. På spørsmål om det tekniske grunnlaget er godt nok til å bygge vidare på, svarer ein informant «Det er jo alltid eit grunnlag, det er det jo ...». Kroppsspråket og tonefallet signaliserer at informanten meiner at det ikkje er eit godt nok grunnlag. Informanten held fram med å fortelje at elevar med dårleg grunnteknikk ikkje utviklar eit ekspresivt spel med vibrato og stor klang, som barn ofte vil når dei vert ungdommar, og at dei vert demotiverte og sluttar.

Pedagogane oppfattar gehøret til elevane som godt, og mange påpeiker at det er bra at dei høyrer forskjell på dur og moll.

Pedagogane skildrar rytmen til elevane som god. På filmen spelar elevane utan notar, og under intervjuet trekk fleire fiolinpedagogar fram at det er viktig at elevlar lærer å lese notar.

## Kollektiv kompetanse

Den kollektive kompetansen omfattar det elevane kan saman som gruppe. Dette vert påverka av den enkelte eleven sin individuelle kompetanse, men slik eg oppfattar fiolinpedagogane er det også noko gruppa har i fellesskap. Pedagogane legg vekt på at alle elevane, inkludert dei som har dårlegare teknikk, er aktivt med i samspellet. Alle startar og sluttar heilt på likt og stryk i same retning med bogen. Fiolinpedagogane oppfattar El Sistema-elevane som konsentrerte, fokuserte og rolege, samtidig som dei er lærevillege og aktive, og peiker på at elevane reagerer på El Sistema-pedagogen sine musikalske impulsar.

## Gruppeundervisning og elevane sin kompetanse

Pedagogane trekk fram fire eigenskapar ved gruppeundervisning som påverkar kompetansen til gruppeelevlar samanlikna med individuelle elevlar: meir tid, meir samspel og betre motivasjon, men mindre rom for individuell rettleiing. Slik svarer ein fiolinpedagog som både har El Sistema-elevlar og kulturskoleelevlar på spørsmål om kva som er forskjellen mellom dei to gruppene:

Pedagog: «Det er litt interessant; eigentleg ser eg breiare utvikling hos gruppeelevane.»

Intervjuar: «Kva meiner du med breiare?»

P: «Breiare på den måten at dei får med seg meir, dei spelar meir rett og slett. Kulturskoleelevlar får 25 minutt ein gong i veka, og så er det opp til elevane å øve. Eller eigentleg opp til foreldra. Det er mange elevlar som kanskje pakkar opp instrumentet ein gong i løpet av veka. Når det gjeld den typen undervisning som eg driv med på [namn] skole, så

kjem heile gruppa to gonger i veka i 45 minutt, og dei har ikkje med seg instrumenta heim. Eg føler at i dei fleste tilfelle spelar desse elevane meir enn kulturskoleelevar. [...] Så mi erfaring, i alle fall no, er at vi i mange tilfelle har meir spelande elevar i gruppeundervisninga.»

Pedagogen oppfattar El Sistema-elevane som meir spelande, og er positiv til at dei får fleire minutt med undervisning i veka enn kulturskoleelevar. Dette er det mange av informantane som trekk fram, og dei fortel at dei korte timane i kulturskolen gjer at dei må velje vekk tema som musikkhistorie, improvisasjon og komposisjon.

Fiolinpedagogane legg også vekt på at elevane lærer noko anna av å spele med kvarandre enn å spele med ein lærar. Elevane lærer å ta ansvar for si eiga stemme, og dei lærer å tilpasse seg kvarandre på ein likeverdig måte. I tillegg må dei flytte fokus frå seg sjølv til fellesskapet.

Intervjuar: «(...) Kva er det som vert tilført når ein spelar i gruppe?»

Pedagog: «At du må relatere deg til fellesskapet, spele i eit bestemt tempo. Du må henge med i det tempoet. Du må bevege bogen din så fort, du må sette ned fingrane så fort. Du kan ikkje sjå og tenke: kvar skal eg sette ned den? Du har ikkje tid til å tenke over ting slik som du kan gjere når du held på aleine. Så du må vere saman med, følgje med dei andre. Eller følgje med fellesskapet.»

I: «Og det fellesskapet er kanskje musikken?»

P: «Ja.»

I fellesskapet kan deltakarane kommunisere med kvarandre. Fiolinpedagogen som underviser El Sistema-elevane på filmen, seier det slik:

Pedagog: «Eg og min kollega kommuniserer med elevane, dei kommuniserer med oss, og dei kommuniserer seg imellom. Og at det er viktig at vi stimulerer samspelsgleda og spelegleda, og den kommunikasjonen som kan skje i grupper og i samspel.»

Dei fleste informantane, også dei som sjølv har erfaring frå El Sistema-undervisning, knyt det å undervise i grupper til å ha mindre moglegheit til å rettleie elevane individuelt.

Pedagog: «(...) Eg tenker at det er positivt å ha ein enkelttime kor ein får fokus på og hjelp med akkurat det ein treng for å lære handverket. [...] det som vert borte når du berre har gruppetimar, er jo nettopp det fokuset, at du kan gå og pirke og jobbe ekstra for å få fiolinen opp på skuldra.»

Det denne pedagogen kallar pirking, er det som andre fiolinpedagogar omtalar som å rette på eller forklare elevane. Det er eit gjennomgåande tema i intervjuet at dette er vanskeleg å gjere nok av i grupper. Ein pedagog skil seg ut med å meine at det meste kan lærast i grupper.

Pedagog: «Skiljet går ikkje mellom gruppe og individuelt. Eg trur det handlar om kva læringstrykk ein utset elevane for, at det er der det går eit skilje. Og så er det sjølvstøtt viktig at læraren er komfortabel med å undervise mange, og kva læraren tenker det er mogleg å få til i grupper.»

Eg viser til at dei andre lærarane har fokusert på at det er vanskeleg å gi nok individuell rettleiing i grupper, og pedagogen svarer tørt at han har til gode å sjå kulturskoleelevar som viser at dei har blitt pirka så mykje på. Det er også fleire av dei andre informantane som uttrykker frustrasjon over at kulturskoleelevane lærer lite på tross av individuell undervisning. Fiolinpedagogane fortel at det er vanskeleg å motivere kulturskoleelevane til å øve, og at mange øver kanskje berre ein gong mellom timane. Ein av informantane, som underviser både i El Sistema og i ein kulturskole, fortel at El Sistema-elevane av og til får lov til å ta med seg instrumentet heim. Elevane synest det er heilt topp og øver mykje. Pedagogen knyt dette til at øvinga vert eit indre behov og ei fortsetting av det

elevane held på med på skolen, og ikkje ei ytre forventning frå læraren. Dei andre informantane legg også vekt på samanhengen mellom fellesskap og motivasjon. Dei seier at det å spele saman med andre elevar gir ei heilt anna glede og motivasjon enn å vere på eit rom aleine med ein pedagog.

## Diskusjon

Utgangspunktet for denne artikkelen er spørsmålet *Korleis set fem fiolinpedagogar kompetansen til ei gruppe El Sistema-elevar i samanheng med undervisningsforma gruppeundervisning?* Eg har vist til hovudfunn i intervju med fiolinpedagogane, og vil no drøfte desse sett i lys av Small (1998) og Nielsen (2010) sine tankar om musikk, og Angelo (2013) sitt omgrep binære omdreingspunkt.

Slik eg oppfattar informantane i mi undersøking, vekslar dei mellom eit musikkssyn som kan sjåast i samanheng med Nielsen (2010) sitt syn på musikk som eit objekt, og Small (1998) sitt syn på musikk som aktivitet. Når pedagogane forstår musikk som eit objekt fokuserer dei hovudsakleg på fiolinteknikk. Når dei forstår musikk som ein aktivitet, fokuserer dei på motivasjon, fellesskap og samspel, og på relasjonane som oppstår i musikkutøvinga.

Den individuelle kompetansen, som inkluderer teknikken, gehøret, kunnskapen og rytmekjensla elevane har kvar for seg, set pedagogane i samanheng med individuell undervisning. Pedagogane legg vekt på det å kunne fokusere på tekniske detaljar, og på å tilpasse undervisninga til kvar enkelt. Dette er eit praktisk og teknisk siktemål, og målet med nybegynnarundervisninga er å gi elevane nok kompetanse til at dei kan ta fatt på den verkelege musikken. På spørsmål om elevane lærer å spele musikalsk på dei individuelle timane, svarte ein fiolinpedagog at det var noko hen fokuserte lite på i starten, men at det kom av seg sjølv etter kvart som elevane fekk til å spele små musikkstykke. Ein annan pedagog fortalde at

ho merka at det skjedde noko med elevane når dei, etter å ha spelt i lærebøker med pedagogiske stykke, endeleg kunne spele noko av Bach eller Mozart.

Å sjå på starten av instrumentalopplæringa som ein slags transportetappe eller eit middel for å kunne få tilgang til musikken, og at dette best gjerast individuelt, kan knytast til Nielsen (2010) si forståing av musikk som eit objekt. Med dette musikksynet er det i møtet med musikken den enkelte elev finn meininga med det å spele, men for å komme dit må eleven opparbeide seg nok kompetanse til å kunne spele musikken. Vegen til det meningsfulle kan vere lang og tung. Om lag 40 prosent av kulturskolane seier at elevane i gjennomsnitt går i kulturskolen i to eller tre år før dei sluttar (Bamford, 2012, s. 126). Ein av mine informantar er inne på dette når ho fortel at elevar med eit dårleg teknisk grunnlag ofte sluttar i kulturskolen når dei vert ungdommar. Utan teknikken som trengs for å spele ekspressivt finn dei ikkje meining i det å spele.

Eit anna viktig tema i intervjuet er det å kunne delta i eit samspel. Fiolinpedagogane legg vekt å at det er viktig å lære spele saman, og fortel at det er i samspelet elevane finn fellesskap og motivasjon. Dette kan sjåast i samheng med Small (1998) si forståing av musikk som ein aktivitet, og hans vektlegging av relasjonane som vert skapt i musikkaktiviteten. Å spele fiolin er ikkje enkelt. Det kan ta lang tid, ofte fleire år, før elevar speler musikk som ikkje er komponert for å brukast i opplæringa. Sjølv om mykje av det pedagogiske repertoaret også har musikalske kvalitetar, er det noko anna å spele kunstmusikk. Den meininga elevane ikkje finn i musikken som objekt, kan dei finne i musikken som aktivitet og i relasjonane mellom kvarandre og pedagogane. Gjennom å spele i grupper vert dei sosiale og relasjonelle sidene ved musikken viktigare.

Verken Nielsen (2010) eller Small (1998) sine tankar om musikk kan aleine romme heilskapen i fiolinpedagogane si forståing av faget dei underviser i. Pedagogane forstår musikk som eit objekt og som

ein aktivitet, dei fokuserer på teknikk og på musikk, og dei meiner elevane må ha individuell undervisning og gruppeundervisning. Ein måte å møte desse motsetningane på kunne ha vore å forsøke å oppheve dei og kanskje skape nye omgrep som inkluderer element frå begge sider. Angelo (2013) sitt omgrep «binære omdreiingspunkt» gjer det motsette. Det rommar moglegheita for at noko kan vere *både* motsetningar som ikkje kan opphevast, og to sider av same sak. Den innebygde konflikten i eit binært omdreiingspunkt kan ikkje oppløysast, og det er heller ikkje noko mål for fiolinpedagogane. Dei er tydelege på at individuell undervisning med vektlegging av teknikk og gruppeundervisning med vektlegging av samspel er ulike og heilt nødvendige sider ved det å lære å spele fiolin.

Fiolinpedagogane ser ein samanheng mellom det El Sistema-elevane kan, og det at dei har fått gruppeundervisning, og dei generaliserer dette til å gjelde andre former for gruppeundervisning. Pedagogane fokuserer ikkje på pedagogar flest sin kompetanse i gruppeundervisning og korleis dette påverkar elevane si læring. I intervjuet er det berre ein av pedagogane som problematiserer dette. Denne informanten, som sjølv ikkje har erfaring med gruppeundervisning slik eg definerer det i denne artikkelen, hevdar at det ikkje er organiseringa, men korleis lærarane underviser, som er det viktige for kva elevane lærer. Han meiner at alt kan lærast i grupper berre ein gjer det på riktig måte. Dei fire andre informantane, to som underviser i kulturskolar og to som også underviser eller har undervist i El Sistema, er opptatt av moglegheitene og avgrensingane som ligg i undervisningsforma gruppeundervisning, og fokuserer ikkje på korleis pedagogane nyttar eller ikkje nyttar seg av desse. Dei uttrykker ei oppfatning om at det ikkje er mogleg å jobbe grundig nok med den grunnleggande teknikken i store grupper.

Det er fleire måtar å tolke dette på. Ein er å legge vekt på tankane til dei pedagogane som har mest praktiske erfaring med gruppeundervisning. Da blir det naturleg å trekke slutninga at gruppeundervisning



har innebygde moglegheiter og avgrensingar i kva elevane kan lære. Ein mogleg konsekvens av dette er at El Sistema, slik det vert gjennomført ved akkurat denne skolen, ikkje er eit program som kan gi elevane den kompetansen dei treng for å spele fiolin. Ei anna tolking er å fokusere på pedagogane sin kompetanse. Alle informantane er utdanna ved tradisjonelle konservatorium og høgskolar. Dei har sjølv lært å spele i ein meisterlære-tradisjon med ein-til-ein-undervisning, og dei har ein pedagogisk kompetanse som speglar denne tradisjonen. Ein konsekvens av denne tolkinga er at det ikkje er gruppeundervisninga i seg sjølv, men pedagogane sin manglande kompetanse på gruppeundervisning som er årsaka til at El Sistema-elevane har dårlegare individuelle kompetanse enn kulturskoleelevar flest. Løysinga på dette er ikkje å endre organiseringa av undervisninga, men å auke pedagogane sin kompetanse.

Korleis undervisninga i kulturskolen bør vere organisert, er aktuelle debattar i både Noreg og Sverige. Norsk kulturskoleråd sin rammeplan for kulturskolen (2016) deler musikkopplæringa i tre program, breiddeprogrammet, kjerneprogrammet og fordjupingsprogrammet. Det er kjerneprogrammet som omfattar det som tradisjonelt har vore instrumentalopplæring i kulturskolen, og eg fokuserer derfor på det i den vidare drøftinga. Undervisninga i kjerneprogrammet skal skje individuelt, i grupper og i ensemble. For å få dette til bør undervisninga organiserast etter ein fleksibel timeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016). Verkelegheita i kulturskolane er ikkje slik i dag. Dei fleste elevane får berre individuell undervisning. Når kulturskolar tilbyr gruppeundervisning, vert det iblant brukt som ei erstatning for individuell undervisning for å korte ned på ventelister, og altså ikkje som eit tillegg til individuell undervisning. Ein tredjedel av norske kulturskolar har tilbod om orkester eller samspel (Bamford, 2012, s. 121–124). Informantane i mi undersøking fortel at det er vanskeleg å motivere elevar til å møte opp på orkesterøvingar i tillegg til speletimar, noko som tyder

på at orkester og samspel har lågare status enn individuell undervisning. Dei fleste kulturskolepedagogar har små stillingar på fleire arbeidsstader (Bamford, 2012, s. 124), og har derfor mange omsyn å ta når dei legg timeplanen. Dette er faktorar som tyder på at det kan vere vanskeleg å gjennomføre ein fleksibel timeplan innafor dei eksisterande rammene i kulturskolen. Dette igjen kan føre til intensjonen i rammeplanen om at undervisninga skal skje individuelt, i grupper og i ensemble, ikkje vert gjennomført i praksis, men at den individuelle undervisninga held fram med å dominere.

I *En inkluderende kulturskola på egen grund* (2016) står det at gruppeundervisning dekker elevane sine sosiale behov og skaper trivsel, og bør derfor vere norma for kulturskoleundervisning. Utgreiinga diskuterer i liten grad elevane si læring eller faglege utvikling. For informantane i denne undersøkinga er utviklinga av den kollektive kompetansen det viktigaste argumentet for gruppeundervisning, ikkje elevane sine sosiale behov. Å bruke trivsel som hovudargument for gruppeundervisning er å undervurdere kor viktig gruppeundervisning er for å lære sentrale sider ved det å spele eit instrument, og det samsvarar ikkje med informantane si forståing av faget dei underviser i.

## Oppsummering

Eg har i denne artikkelen vist til korleis fem fiolinpedagogar set kompetansen til ei gruppe El Sistema-elevar i samanheng med undervisningsforma gruppeundervisning slik den vert gjort ved ein El Sistema-skole. Eg har vist at fiolinpedagogane ser på individuell undervisning med vekt på teknikk og gruppeundervisning med vekt på samspel som binære omdreiingspunkt, og eg har knytt dette til forståingar av musikk som objekt og som aktivitet. Det finnes forskning på dei sosiale sidene ved El Sistema, men det har hittil vore lite forskning på elevane si læring. Mi undersøking er eit bidrag til kunnskap om dette, og eg har eit håp om at denne

typen kunnskap skal få større merksemd i framtidige diskusjonar om instrumentalundervisning og korleis den bør organiserast i kulturskolen.

## Referansar

- Aamodt, P. O., Prøitz, T.S., Hovdhaugen, E. og Stensaker, B. (2007). *Læringsutbytte i høgere utdanning : en drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*. (Rapport 40/2007) <http://www.nifu.no/files/2012/12/NIFUrapport2007-40.pdf>
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2013). Musikkundervisning som en dialog mellom det ytre og det indre : en jazzpedagogs profesjonsforståelse. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen, og E. Angelo (red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway*. [http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/10\\_Forskning/2012\\_Arts\\_and\\_Cultural\\_Education\\_in\\_Norway.pdf](http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/10_Forskning/2012_Arts_and_Cultural_Education_in_Norway.pdf)
- Bergman, Å. og Lindgren, M. (2014). Studying El Sistema as a Swedish community music project from a critical perspective. *International Journal of Community Music*, 7(3). DOI: 10.1386/ijcm.7.3.365\_1
- Bjørnsen, E. (2012). *Inkluderende kulturskole. Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene*. [http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/10\\_Forskning/2012\\_Inkluderende\\_kulturskole\\_Agderforskning.pdf](http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/10_Forskning/2012_Inkluderende_kulturskole_Agderforskning.pdf)
- Bowman, W. og Powell, K. (2007). The Body in a State of Music. I L. Bresler (red.), *International Handbook of Research in Arts Education* (Vol. 16). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-3052-9\_74
- Carlson, A. (2015). The Story of Carora: The Origins of El Sistema. *International Journal of Music Education*. DOI: 10.1177/0255761415617926
- Chemi, T. og Holst, F. (2016). *El Sistema inspirerede projekter: en pilotundersøgelse*. DOI: 10.13140/RG.2.1.3286.7443
- Creech, A. (2012). Interpersonal behaviour in one-to-one instrumental lessons: An observational analysis. *British Journal of Music Education*, 29(3), s. 387–407. DOI: 10.1017/S026505171200006X

- Creech, A. Gonzalez-Moreno, P., Lorenzino, L. og Waitman, G. (2016). *El Sistema and Sistema-Inspired Programmes: A Literature Review of research, evaluation, and critical debates*. Sistema Global.
- Dehli, B.L., Johnsen, K. og Fostås, O. (1980). *Spille, synge, lære sammen : instrumental- og vokalundervisning i grupper*. Oslo: Aschehoug.
- Gustavsen, K. og Hjelmbrekke, S. (2009). *Kulturskole for alle? : pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet* (TF-rapport nr. 255). <https://www.telemarksforskning.no/publikasjoner/filer/1640.pdf>
- Holgersen, S.-E. (2010). Musikskolerne: Status og perspektiv. I F. V. Nielsen (red.), *Musikfaget i undervisning og utdanning. Status og perspektiv 2010*. København: Aarhus Universitet.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lewis, K., Demie, F. og Rogers, L. (2011). *In Harmony Lambeth : An evaluation – Executive Summary*. London: Lambeth Research and Statistics Unit.
- Lindgren, M. og Bergman, Å. (2014). El Sistema som överskridande verksamheter – konstruktion av ett musikpedagogiskt forskningsprojekt. I T. K. Häikiö, M. Lindgren, og M. Johansson (red.), *Texter om konstarter och lärande*. (s. 107–130) Göteborg: Göteborgs universitet, konstnärliga fakulteten.
- Lindgren, S. (2014). *Forskning om kulturskolan*. Sveriges Musik- och Kulturskoleråd. [http://www.kulturskoleradet.se/sites/default/files/atoms/files/forskningsoversikt\\_kulturskola\\_27\\_nov.pdf](http://www.kulturskoleradet.se/sites/default/files/atoms/files/forskningsoversikt_kulturskola_27_nov.pdf).
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nielsen, F. V. (2010). *Almen Musikdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Norsk kulturskoleråd (2016). *Rammeplan for kulturskolen - Mangfold og fordjuping*. Oslo: Norsk kulturskoleråd. <http://kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/planhjelp/plan-pa-flere-sprak>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.

- Sanden, J. v. d. og Teurlings, C. (2003). Developing Competence During Practice Periods: The Learner's Perspective. I Y. Engeström og T. Tuomi-Gröhn (red.), *Between school and work : new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Small, C. (1998). *Musicking : the meanings of performing and listening*. Hanover: Wesleyan University Press.
- SOU 2016:69 (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund*. [http://www.sou.gov.se/wp-content/uploads/2016/10/SOU-2016\\_69-En-inkluderande-kulturskola-på-egen-grund.pdf](http://www.sou.gov.se/wp-content/uploads/2016/10/SOU-2016_69-En-inkluderande-kulturskola-på-egen-grund.pdf)
- Trinick, R. og McNaughton, S. (2013). *Independent Evaluation of the Music Learning Outcomes in the Sistema Aotearoa Programme*. [http://www.mch.govt.nz/sites/default/files/Sistema%20Aotearoa%20Full%20Report%20V3%206%20March%202013%20\(D-0495898\).pdf](http://www.mch.govt.nz/sites/default/files/Sistema%20Aotearoa%20Full%20Report%20V3%206%20March%202013%20(D-0495898).pdf)
- Tunstall, T. (2012). *Changing Lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the Transformative Power of Music*. New York: W. W. Northon og Company, Inc.

## KAPITTEL 7

# «Når han har kornetten, er det ingen forskjell på dere» Forarbeider til forskning på musikkundervisning i en mangfoldig skole

Lise Lundh | Fakultet for lærerutdanning og  
internasjonale studium, Institutt for grunnskole- og  
faglærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus

### **Abstract**

This chapter is a presentation of a PhD-project focusing on music as a facilitator for greater inclusion. The dissertation will be based on research in a school hosting a school-orchestra that is catering all the pupils from 3<sup>rd</sup> through 7<sup>th</sup> grade. The school-orchestra represents a unique cooperation between a public elementary school and the local arts school. The elementary school is situated in an urban context and faces cultural diversity as well as social challenges. School-culture is approached from an anthropological perspective.

To grasp essential aspects of social inclusion it will be necessary to adopt the pupils' point of view. Perspectives from community music therapy is suggested applied to understand how ensemble-playing can have effects on individual and social sustainability. Analytically, the term 'super-diversity' is suggested as alternative to 'multiculturalism'. The capabilities approach from Martha Nussbaum is furthermore applied, and suggests how the humanities and bodily founded knowledge can be helpful to a school in focusing on all the pupils' individual strengths in a development towards personal and communal well-being.

## Innledning

Dette kapitlet skrives i starten av et doktorgradsarbeid som undersøker spørsmålene:

1. Kan inkludering av alle elevene bidra til å skape et bedre elevmiljø for alle?
2. På hvilke måter kan kunstopplevelser og deltakelse i kunstproduksjon fungere som katalysator eller «fasilitator» for inkludering av marginaliserte elever?

I denne artikkelen vil jeg konsentrere meg om spørsmål nummer to. Jeg vil peke på noen overordnede veivalg og utfordringer i norsk skolepolitikk. Ved å hente frem noen eksempler fra det planlagte forskningsfeltet og presentere noe mulige analytiske synsmåter, ønsker jeg å peke på hvilke muligheter som kan ligge i økt bruk av musikk for å nå målene om inkluderende elevmiljø. Jeg vil drøfte noen perspektiver på elevmiljø og inkludering, og bringe inn betraktninger omkring enkelte metodiske utfordringer i forskningen. De empiriske eksemplene i artikkelen kommer fra forberedende forskningsbesøk i forbindelse med doktorgradsavhandlingen, henholdsvis ved en kommunal musikkskole og en

grunnskole i samme by på Østlandet. I tillegg refererer jeg til intervju med rektorer fra et annet pågående prosjekt som undersøker tiltak ved skoler som har satset spesielt for å oppnå mer inkludering i elevmiljøet. Avslutningsvis vil jeg trekke inn et par nyere teoretiske retninger som kan vise seg interessante i en poststrukturalistisk analyse av skolekultur.

## Fremtidens skole?

Ludvigsen-utvalget, oppnevnt av regjeringen for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv, stiller i sin rapport *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) spørsmål om hvilke kompetanser elevene vil trenge i fremtidens samfunn og arbeidsliv. Utvalget peker på fire kompetanseområder for fremtidens skole: 1) fagspesifikk kompetanse, 2) kompetanse i å lære 3) kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og 4) kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015:8, s. 8). Betydningen av disse kompetanseområdene, og spesielt nummer 3) og 4) knyttes til økende kulturelt mangfold, og til det å ta vare på eget liv (NOU 2015:8, s. 58–59). Utvalget peker på at skolens samfunnsoppdrag omfatter sosial og emosjonell læring og utvikling av det sosiale miljøet. Fremtidens skole bør ifølge utvalget anlegge et helhetsperspektiv der helse, miljø og bærekraft utgjør en betydelig del (NOU 2015:8, s. 9).

Målsettingen om en inkluderende skole som motvirker diskriminering, er formulert i opplæringslovens formål, § 1-1 (Opplæringslova, 1998). Elevene gis også lovfestede rettigheter til et godt psykososialt miljø gjennom Opplæringslovens §9. Mangfold, inkludering og tiltak for å motvirke utestengning og mobbing kan, med bakgrunn i offentlig debatt på området, synes å bli mer heller enn mindre sentralt for skolen i årene som kommer. Djupedalsutvalget, som også ble nedsatt av regjeringen i 2013, for



å utrede virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø, konkluderer med å anbefale inkluderende skole som en statlig satsning for hele grunnskolen i perioden 2016–2023 (NOU 2015:2, 2015, s. 357). Tiltak som fremmer inkluderende skole er mer enn tiltak mot mobbing. Utredningen fra Djupedalsutvalget peker på skolekultur og elevkultur som viktige faktorer å arbeide med for å fremme et trygt psykososialt miljø (NOU 2015:2, 2015, s. 357).

## Musikk og mulige effekter i skolen

Uten å rokke ved betydningen av musikk og kunstopplevelser som verdifullt i seg selv, anses kunstopplevelser også å kunne medvirke til helende eller terapeutiske prosesser både individuelt og sosialt. Kunstopplevelser kan være integrerende mellom det kognitive og følelseslivet. Kunstfaglig læring kan bidra til å stemme elevenes sinn og sanser til estetiske erfaringer (Østern, Stavik-Karlsen og Angelo, 2013). Forskning på den kulturelle skolesekken viser at lærerne trekker forbindelser mellom elevenes kunstopplevelser og deres utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter (Breivik og Christophersen, 2013). Tilsvarende forskningsresultat om sammenhenger mellom musikk og sosial/emosjonell utvikling finnes for elevgrupper med stor sosial ulikhet (Majno, 2012), og er også kjent fra *community music therapy* (Stige og Aarø, 2012). Å spille musikk sammen kan gi rom for større mangfold i en gruppe, der alle delene får en plass, eller en stemme i fellesskapet, til tross for, eller kanskje nettopp fordi de har ulik funksjon. Innfallsvinkler knyttet til musikkterapi kan være gode for å analysere sammenhenger mellom individet og gruppen, i en økologisk tilnærming til sosiale situasjoner og prosesser. Begrepet økologisk betegner her et helhetsperspektiv, og betydningen av et samspill mellom ulike enkeltelementer/-individer: «Helheten er mer enn summen av delene». Det ligger derfor ikke nødvendigvis i terapidelen av begrepet at samfunnet eller det sosiale

er sykt og trenger behandling. Snarere ligger det en helhetlig og refleksiv tilnærming til forebygging, velgjørenhet og sosial utvikling i en økologisk bærekraftig retning.

## Fra en trompettime i musikkskolen

Passasjen nedenfor er notater fra tidligere observasjoner jeg har gjort i timene til en lærer i musikkskolen. Læreren hadde tatt inn enkeltelever som har ekstra store utfordringer med hensyn til læring og/eller adferd:

«Når han har kornetten, er det ingen forskjell på dere, sier trompetlæreren til en gruppe trompetelever som forberedes på at en elev med funksjonsnedsettelse vil være en del av en samspillgruppe ved neste konsert. Elevene og læreren fortsetter å snakke mer om adferd og annerledeshet, og trompetlæreren sier: 'Husk på at han har ikke den sosiale erfaringen dere har med å ha masse venner.' Til meg sier hun etterpå: 'De andre ungene må skjønnse det fra innsiden av seg selv.'»

Utsagnet til trompetlæreren viser hvordan hun forsøker å etablere en på samme tid felles og individuell bevissthet om toleranse og inkludering hos noen av sine elever. Hun refererer til elevenes egne erfaringer ved å bruke det viktige begrepet vennskap i en time som handler om trompetspill. Ved siden av å hjelpe medelevene til å «forstå det fra innsiden av seg selv», formidler læreren også et verdisyn: Hun impliserer at eleven med funksjonsnedsettelse er like viktig og har like høy status som de andre. Hilde Lidén (2001) påpeker at barns referanserammer er under rangering utenfor klasserommet, på bakgrunn av referanserammen som underkommuniseres av læreren som «det normale» inne i klasserommet. Slik foregår overføring av kulturelle koder fra lærer til elev inne i klasserommet, for siden å praktiseres utenfor klasserommet. Dersom dette stemmer, kan det være avgjørende for et inkluderende elevmiljø

at lærere kommuniserer elevenes likeverdige status tydelig, og gjør grep for å motvirke uheldig rangering elevene imellom.

## Skoleorkester som samarbeidsprosjekt mellom kulturskolen og grunnskolen.

Avhandlingen vil hente mye av sin empiri fra et skoleorkester som i 2008 startet som et prosjektsamarbeid mellom en ordinær grunnskole og den kommunale kulturskolen i en middels stor by på Østlandet. Skolen ligger i et område hvor det bor mange familier med minoritetsbakgrunn. Målsettingen med satsningen var ifølge rektor «å gi et kulturtilbud til barn og unge som tradisjonelt ikke får oppleve gleden ved å spille et instrument». Satsningen omtales både av personale ved grunnskolen og ledelsen ved musikkskolen som populært og godt. Og orkesteret har siden starten for snart ti år siden ekspandert til å innlemme stadig yngre elever. Orkesterleder og instrumentlærere er ansatt i den kommunale kulturskolen. Samarbeidet innebærer at alle elevene får instrumentopplæring og orkesterdeltakelse som sin obligatoriske musikkundervisning fra de går i tredje klasse. Undervisningen foregår i grupper, fra 2 til cirka 5–10 elever. Elever som ønsker det, får tilbud om ekstratimer i mindre grupper eller alene med instrumentlærer på ettermiddagen. Elever som velger å delta om ettermiddagen, får tilbud om å låne med seg instrumenter hjem.

Fra orkesterlederens synspunkt er en av målsettingene med orkesteret å bygge barnas selvfølelse. «Selv om man er fattig, behøver man ikke være fattig på selvtillit», sier orkesterleder, med referanse til *El Sistemas* grunnlegger José Antonio Abreu. Den norske orkesterlederen deler mye av tankegodset som ligger bak opprettelsen av musikktilbudet *El Sistema* i Venezuela i 1975, med mål om å gi fattige barn ikke bare et alternativ til gatemiljø og kriminalitet, men også en mulighet til å bygge selvtillit gjennom mestring og musikalitet, slik at de skal kunne utvikle en sunn selvfølelse (Tunstall, 2012).

El Sistema-bevegelsen, som i dag har blitt verdensomspennende, er til dels også kontroversiell (Baker, 2014). Sammenhengen mellom selvtillit og mestring av et instrument er imidlertid lite omstridt. Orkesterleder legger stor vekt på betydningen av at barna opplever mestring i hver time. Hun mener de overfører følelsen av å mestre til andre fag og andre områder i livet, og at dette gir dem styrke til å ta riktige valg for seg selv. Hun sier i en samtale til meg:

«I mange norske drabantbyer, har vi blant annet utfordringer med rekruttering av ungdommer til gjengmiljø, kriminalitet og ekstremistisk radikalisering. Mange av dem som blir rekruttert inn i slikt, er egentlig bare understimulert på følelsen av tilhørighet og det å bli sett. Det kan være nok for en eldre ungdom på utkikk etter unge å få med seg inn i en dårlig gjeng å si: 'Hallo – hvordan går det?'»

Orkesterleder mener at unge mennesker som har selvtillit gjennom at de blir sett og opplever mestring, ikke er like lette å lokke til å føle tilhørighet til en kriminell gjeng. Utsagnet kan knyttes til målsettingen hennes for orkesteret om å gi utsatte barn muligheten til å oppleve mestring. Hvis dette «virker», kan kreativitet og mestring av et musikkinstrument og samspill, representere en anledning for også å bygge opp elevenes selvfølelse og gi bedre livsmestring, for å bruke Ludvigsenutvalgets begrep. Man blir sett (hørt) i en samspill-situasjon fordi man mestrer noe – et instrument. Man blir lyttet til, og lærer også å lytte til andre ved å være en del av et orkester. Motstandskraft mot «dårlige venner» blir større. Men hvordan kan vi vite om det har slik effekt? Spørsmålet kan belyses gjennom å se på erfaringer og teori fra arbeid med inkludering.

## Elevkultur og inkludering

Elevkultur kan behandles som kultur i antropologisk forstand (Michelet, 2008). Hylland Eriksen og Arntsen Sajjad (2015) hevder at skolen danner en «gråsoner» mellom det offentlige og det private.

Dette kan være en nyttig innfallsvinkel for å forstå hvordan eleven håndterer ulike kulturelle koder. Elevkultur blir både et resultat av, og er en pågående prosess der både lærere, foreldre, pensum og faktorer utenfor skolen er premissleverandører. Elevene befinner seg i grensesoner, som aktører og med håndtering av ulike verdier og kulturelle koder.

Begrepet «inkludering» har til en viss grad overtatt for «integrering», i takt med en økende vektlegging av sosiale og emosjonelle aspekter ved integrering (Michelet, 2008; Tøssebro, 2014). Inkludering forholder seg i nyere forskning mer til deltakelse (Skogdal, 2014), og en individuell opplevelse av tilhørighet (Persson og Persson, 2013). Ved å rette et søkelys på miljøet som inkluderende, heller enn på enkeltindivider som blir inkludert, kan vi søke å finne faktorer som holder gruppen sammen og skaper reelt rom for mangfold.

En mulig innfallsvinkel kan være å se på hvordan vi skaper og opprettholder marginalisering – i praksis så vel som i kunnskapsproduksjon. Det kan synes som et paradoks i skolen, at man skal segregeres for siden å skulle (re)integreres (Pihl, 2015).

## **Mangfold og marginalisering i skolen, med eksempler fra to elevgrupper**

Likestillings- og diskrimineringsombudet peker på etnisitet (herunder kultur, språk og religion), kjønn, seksuell orientering og nedsatt funksjonsevne som diskrimineringsgrunnlag i skolen ([www.ldo.no](http://www.ldo.no)). Alle norske skoler vil ha befatning med spørsmål som omhandler tilrettelegging for og likestilling av elever med hensyn til så vel kulturell/språklig minoritetsbakgrunn som til seksuell legning eller ulike former for lærevansker og/eller funksjonsnedsettelse. Ofte opptrer en kombinasjon av én eller flere diskrimineringsgrunnlag samtidig, og med varierende grad av sosialt stigma,

så vel som behov for særskilt tilrettelegging. Forundersøkelser jeg har gjort, blant annet med intervju av flere rektorer, viser at det er stor variasjon i måten å håndtere slik annerledeshet på. Noen steder er strategien å skille ut elever som tenkes å ha «for store utfordringer» for skolen, i mindre såkalt tilrettelagte eller forsterkede grupper. Andre steder legges det vekt på at alle må høre til i det samme fellesskapet.

En av hypotesene i doktorgradsarbeidet mitt er at elevmiljøer preget av mangfold også kan gi stor grad av samhørighet. Hypotesen bygger på antakelser om at skoler som arbeider målrettet med inkludering på grunn av utfordringer med stort mangfold, oppnår et bedre miljø for alle. Studier fra tilrettelegging for funksjonshemmede i ordinære klasser og skoler, tyder på at tiltak som er gode med hensyn til å tilrettelegge for elever med funksjonsnedsettelse, ofte også er gode for mange elever uten funksjonsnedsettelse, og for elevmiljøet som helhet (Hjelmbrække, 2014).

Det er kanskje heller ikke så sikkert at kategoriene vi opererer med, for eksempel kulturell bakgrunn eller funksjonsdyktighet, er relevante for å beskrive elevenes egne erfaringer. I et tidligere arbeid intervjuet jeg en mor om hennes multifunksjonshemmede sønn, som ble en del av en ordinær klasse i det lille lokalsamfunnet han vokste opp i. Moren forteller:

«I femte klasse lærte elevene om funksjonshemmede. De ble spurt om de kjente noen som var funksjonshemmet. De svarte nei! 'Hva med Erlend da?' spurte læreren. Nei, han er jo Erlend, svarte elevene.» (Lundh, 2014, s. 120)

En tilsvarende problematisering kan man gjøre for begrepet flerkulturell. I hvilke kontekster er kulturell bakgrunn relevant for barn? Og hvilken kultur? Den som knytter seg til fotballklubben, den som knytter seg til friminuttene, til SFO eller kulturen hjemme alene med større eller mindre søsken om

ettermiddagen? Eller den kulturen som knytter seg til familiesamlingene med den somaliske slekten ved høytidsfester? Kanskje opplever barnet som er del i alle disse sosiale settningene jevnlig, ikke nødvendigvis at dette er ulike kulturer. En underliggende fare forbundet med studier av grupper definert som annerledes, avvikende fra det ordinære, er at vektleggingen kan innebære en fare for å naturalisere kultur så vel som sosiale kategorier. Parallelt nøres det kanskje opp under en forestilling som omhandler «oss og dem», og dermed også implisitt, hierarkiske tankeganger. Dermed gjenskapes og videreføres kanskje en maktstruktur knyttet til en diskurs om en sosial kategori som er «de andre». Begrepet «flerkulturell» bærer for eksempel i seg en idé om at det finnes en motsetning, noe som er «monokulturell». Videre impliseres at «kultur» er noe som er som avgrenset og tellbart i en eller flere. Begrepet «flerkulturell» kan kanskje gi utilsiktet næring til en diskurs om «vi og de andre», der de andre lett kan fremstå som mest mulig annerledes og eksotiske, og det foranderlige ved kultur underkommuniseres.

## **Anerkjennelse og opplevelse av verdighet i fellesskapet – å bli hørt**

Å bli sett eller hørt er fundamentalt for opplevelsen av anerkjennelse. Dette er grunnleggende for å utvikle et godt selvbilde. Et slikt selvbilde er kanskje vanskeligere å oppnå for barn som i vesentlig grad skiller seg fra den sosiale eller kulturelle normen som gjelder i gruppen. Tilbakeholdt anerkjennelse kan sidestilles med krenkelse (Kermit, 2012) og kan slik sett faktisk føre til traumer. I mitt doktorgradsprosjekt undersøker jeg hvordan perifere eller marginaliserte elever gis adgang til orkesterfellesskapet, og om det er mulig å anvende Lave og Wengers (2003) tenkning om deltakerlegitimitet og periferi for å belyse dette.

Det å spille sammen, åpner for muligheter til å ta nye roller. Det kan også gi en annen mulighet til å bli «sett», ved at deres musikalske bidrag blir hørt. Musikkterapeutene Stige og Aarø (2012) bruker betegnelsen *attending to unheard voices* om en samspillsituasjon der tidligere tause stemmer får en annen og ny mulighet til å bli hørt gjennom deltakelse i en musikalsk produksjon. Denne muligheten til deltakelse og synliggjøring på en ny arena, men i det samme elevmiljøet, kan være et element i utvikling av selvfølelse i en sosial kontekst. Kanskje kan man si at det gir et bredere sosialt grunnlag for selvrespekt. Å ta høyde for en sammenheng mellom mestring og det å bli sett eller hørt i gruppen later til å være del av en holdning eller lærerkultur i skoleorkesteret. Sammenhengen kan kanskje også sees som verktøy for bygging av selvrespekt hos utsatte elever. Dersom selvrespekt og trygghet gir bedre grunnlag for mestring i ulike sosiale kontekster, kan man både forebygge vanskelige opplevelser og snu onde sirkler som har oppstått gjennom å sørge for mestring i orkesteret. Trompetlærerens håndtering av situasjonen referert til ovenfor, da en elev med funksjonsnedsettelser skulle delta i samspill på en konsert, virker å være tuftet på en slik holdning.

I et sosiokulturelt læringssyn sees læring som samspillsprosesser som er situert, eller kontekstualisert (Dysthe, 2006). Kunst og kunstproduksjon kan utgjøre praksisfellesskap der elevenes kompetanse både er utfyllende og overlappende (Dysthe, 2006; Lave og Wenger, 2003). Musikkundervisning slik den praktiseres i skoleorkesteret, med grupper som fungerer på tvers av ferdighetsnivå, kan tenkes å ha overføringsverdi. Dette med henblikk på det sosiale fellesskapet som oppstår eller forsterkes på tvers av skillelinjer og roller som kan være dominerende i undervisningen for øvrig. Men også fra et didaktisk ståsted kunne man stille spørsmålet om den gruppebaserte musikk- og instrumentopplæringen kan utgjøre praktisk-pedagogiske modeller for tilpasset opplæring.



## Noen betenkninger og åpne spørsmål

Risikerer jeg at forskningen på denne måten blir en søken etter harmoni og funksjonalitet, og dermed en prefabrikkert bekrefteelse på at orkesteret har god effekt på skolemiljøet? Forskere som har arbeidet med inkludering i elevgrupper med stort mangfold, fremhever at det å snakke om inkludering gir mening bare dersom man anvender et elevperspektiv (Persson og Persson, 2013). Utgangspunktet for en slik påstand er oppfatningen at inkludering handler om deltakelse og den enkeltes personlige opplevelse av å være inkludert (Persson og Persson, 2013; Skogdal, 2014). Hvordan kan jeg få tilgang til data som sier noe om elevenes opplevelse av tilhørighet?

Og dersom det viser seg at orkesteret fører til merkbart større trivsel og kanskje også bedre skolerresultat i andre fag, hvordan kan vi vite om det er musikken eller den utøvende virksomheten som er avgjørende, og ikke de dyktige instrumentlærerne som ser eleven i større grad? Det er antakelig ikke uvesentlig i mitt forskningsfelt at det nettopp er utvalgte høyskoleutdannede (musikkskoleansatte) instrumentlærere som står for musikkundervisningen. Og det er kanskje heller ikke uten betydning at gruppestørrelsen de underviser i, er mye mindre enn en skoleklasse. Hvordan kan jeg skille musikalske og utenommusikalske faktorer med hensyn på effekter av et skoleorkester?

En av kritikkene til El Sistema-basert musikkundervisning handler om at klassisk musikk gir assosiasjoner til vestlig kultur, og til et visst sosialt lag (Baker, 2014). Er det kulturimperialisme vi er vitne til i elevorkesteret? Eller har det kreative, det polyfone og muligheten for metakommentar i kunstnerisk aktivitet, jf. en teoretisk tradisjon etter Bakhtin (Morris, 1994), overskyggende betydning i forhold til musikalsk genre?

Disse spørsmålene, som jeg lar stå åpne i denne artikkelen, er utgangspunktet for mitt pågående forskningsarbeid.

## Mulige teoretiske innfallsvinkler på betydninger av mangfold og kultur for fremtidens skole

### Capabilities

Filosofen Martha Nussbaum fremhever betydningen av kunstfag og humaniora i skolen, blant annet på grunn av mulighetene som ligger i den kroppsbaserte erfaringen. Deltakelse i en koreografert eller styrt virksomhet som det en felles kunstproduksjon er, kan ifølge Nussbaum bidra til en ny kroppslig basert kunnskap om en selv og ens plass i gruppen. Den gamle kunnskapen som sitter i kroppen som en *bodily stiffness* blir utfordret via ny kroppslig praksis, som kan føre til en ny opplevelse av en selv i relasjon til andre (Nussbaum, 2010). *Capabilities*-perspektivet forbindes også med Nussbaum, og vektlegger hvilke muligheter den enkelte har til et verdifullt liv og deltakelse, uavhengig av funksjonsnedsettelse, lærevesker og andre individuelle eller strukturelle utfordringer (Nussbaum, 2011). En *capabilities*-tilnærming anvendt på utdanning, vil se verdien av utdanning som grunnleggende for individuell menneskelig frihet og funksjonalitet (Terzi, 2010). I tillegg bidrar *capabilities*-perspektivet til en modifisering av det performative aspektet ved kunnskap (som vektlegger testresultat), kontra dannelsesperspektivet, der utvikling av personlig vekst, frihet og demokratiske verdier fremstår som en overordnet verdi for all utdanning. En slik dannelsesorientert tilnærming til utdanning åpner for en økologisk inspirert tilnærming til fellesskapet (Otterstad, 2016), som egner seg godt til å koble opp mot et mangfoldig elevmiljø med vekt på å se eleven som hele mennesker. Teoretiske innfallsvinkler inspirert av tenkere som Nussbaum vil kunne bidra til at analysen fokuserer på muligheter ved mangfold, og at forskningen fokuserer på elevenes personlige erfaringer og opplevelser, i større grad enn deres akademiske prestasjoner.

## Superdiversity

Å være godt integrert/inkludert i et moderne samfunn innebærer beherskelse av ulike koder i ulike sammenhenger. Begrepet *superdiversity*, som har utgangspunkt i sosiolingvistik, beskriver den intensiverte kulturelle kompleksitet som er forårsaket av på den ene siden økt migrasjon, og på den andre siden mulighetene for global og rask kommunikasjon med internett (Blommaert, 2015). Det nye i begrepet ligger i at det søker å ta hensyn til et mye større spekter og nyanser av ulikhet – og likhet – enn det som kommer frem i begrepet «flerkulturell». Det kan for eksempel dreie seg om sosio-økonomisk bakgrunn, for flyktninger: fluktårsak og -måte, familiære og psykologiske forhold og annet. Begrepet *superdiversity* er også interessant fordi det innebærer en modifikasjon av integrerings- og inkluderingsstanken. Man kan være integrert i noen sammenhenger og disintegrert i andre, og dermed eksistere i både i harmoni og disharmoni på ulike livsarenaer parallelt. *Superdiversity* kan kanskje sees som en videreføring av en postmoderne tanke om at identitet ikke er en gitt fast størrelse, men forandrer seg i ulike kontekster det moderne individet er en del av samtidig.

## Oppsummering

En fremtidens skole som i økende grad skal gi kompetanse i å kommunisere, samhandle, delta og skape, vil antakelig kunne nyttiggjøre seg mulighetene som ligger i kunstfaglig læring i praksisfellesskap. Mediering mellom personlige opplevelser, kreativitet og dannelse, samt læring i mangfoldige fellesskap kan danne grunnlag for den fremtidige skolens målsetting om i større grad å møte elevenes behov for å lære livsmestring. Ved å sammenholde et mangfoldsperspektiv som *superdiversity* med *capability*-tilnærmingen kan man kanskje finne både et analytisk språk, og et praktisk perspektiv på utdanning i en mangfoldig og inkluderende skole.

Et perspektiv som tar utgangspunkt i individets verdighet, frihet og valgmuligheter i en kontekst og som også omfavner muligheten av disharmoni.

## Referanser

- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. Oxford: Oxford University Press.
- Blommaert, J. (2015). Commentary: Superdiversity old and new. *Language & Communication*, 44, 82, s. 82–88. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2015.01.003>
- Breivik, J.-K. og Christophersen, C. (2013). Den kulturelle skolesekken. Spørsmål og utfordringer. I C. Christophersen og J.-K. Breivik (red.), *Den kulturelle skolesekken* (s. 178–191). Oslo: Kulturrådet
- Dysthe, O. (2006). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (3. utg.), (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eriksen, T.H. og Sajjad, T.A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hjelmbrekke, H. (2014). ”Det viser seg at mangfold er bra for oss alle” Å legge tilrette for eit inkluderande læringsmiljø. I L. Lundh, H. Hjelmbrekke og S. Skogdal (red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 63–80). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap. En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund og I. Åmot (red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lave, J. og Wenger, E. (2003). *Situert læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Lidén, H. (2001). *Underforstått likhet: Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundh, L. (2014). ”Det er ikke trappene det kommer an på”. Syv foreldreerfaringer fra skolevalg og hverdag, formidlet av mor eller far. I L. Lundh, H. Hjelmbrekke og S. Skogdal (red.), *Inkluderende praksis*.

- Gode erfaringer fra barnehage, skole og hverdag* (s. 115–144). Oslo: Universitetsforlaget.
- Majno, M. (2012). From the model of El Sistema in Venezuela to current applications: learning and integration through collective music education. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 12521(1), s. 56–64. doi:10.1111/j.1749-6632.2012.06498.x
- Michelet, S. (2008). Mangfold i klasserommet: individ og fellesskap, vol. 2008, nr. 13. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Morris, P. (1994). *The Bakhtin Reader: Selected Writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov*. London: Edward Arnold.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013: Avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015, ved Øystein Djupedal m.fl.* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole: Fornøyelse av fag og kompetanse: Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013: Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015, av Sten Ludvigsen m.fl.* (9788258312397). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q> Sist oppdatert 01.10.2015.
- Otterstad, A.M. (2016). Notes on Wor(l)dly Becoming with Child/renhood(s). I A.B. Reinertsen (red.), *Becoming Earth: A Post Human Turn in Educational Discourse Collapsing Nature/Culture Divides* (s. 99–112). Rotterdam: SensePublishers.
- Persson, B. og Persson, E. (2013). *Inklusion og målopfylldelse - utvikling for alle elever*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Pihl, J. (2015). Epistemological and Methodological Challenges in Research Concerning Youth at the Margins. I S. Bastien og B. H. Halla (red.), *Youth 'at the margins': Critical perspectives and experiences*

- of engaging youth in research worldwide*. Rotterdam; Boston: Sense Publishers.
- Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltakelse for alle. I L. Lundh, H. Hjelmbrække og S. Skogdal (red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 41–52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stige, B. og Aarø, L.E. (2012). *Invitation to community music therapy*. New York: Routledge.
- Terzi, L. (2010). The Capabilities Approach *International Encyclopedia of Education* (s. 194–199).
- Tunstall, T. (2012). *Changing lives : Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music*. New York: Norton.
- Tøssebro, J. (2014). Introduksjon. I J. Tøssebro og C. Wendelborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 11–34). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østern, A.-L., Stavik-Karlsen, G. og Angelo, E. (2013). Vitensformer i estetisk praksis. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen og E. Angelo (red.), *Kunstpædagogikk og Kunnskapsutvikling* (s. 273–280). Oslo: Universitetsforlaget.

## KAPITTEL 8

# Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole – to sider av samme sak?

Inger Anne Westby | Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi, Norges musikkhøgskole

### **Abstract**

The aim of this article is to discuss how teaching music both in Schools of Music and Performing Arts and in compulsory schools, can be a challenge and a possibility. All municipalities in Norway, alone or in cooperation with other municipalities, are by law obliged to provide music and art programmes for children and youth. The activities should be organised in association with different parts of the school system and organizations and associations in the field of music and performing art. Due to expectations of collaboration between the compulsory school and Schools of Music and Performing Arts, teachers from Schools of Music and Performing Arts also are attractive as music teachers in the compulsory schools. This article presents some challenges music teachers experience when moving between the compulsory school and Schools of Music and

Performing Arts. Although the name of the subject is the same for both schools, music in compulsory schools and in Schools of Music and Performing Arts have lot of differences; curricula, commitments and legal rules. The article focuses on didactic questions and discusses how the music teachers in Schools of Music and Performing Arts also can be resource teachers in compulsory schools.

## Innledning

Denne artikkelen diskuterer kulturskolelærerens forhold til undervisningsfaget musikk i den norske grunnskole og kulturskole. De to skoleslagene er særlig aktuelle for kombinerte kulturskolelærerstillinger. Kunnskap om de ulike skoleslagenes undervisningsfag aktualiserer spørsmålet om hva slags kompetanse en kulturskolelærer bør ha for å mestre musikkundervisning i begge skoleslag.

Kulturskolens samfunnsmandat slik det er beskrevet i lovteksten i Opplæringsloven § 13-6, beskriver arbeidsoppgaver knyttet til skoleverket, kulturskole og frivillig musikkliv/kulturliv: «Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles.» (Kunnskapsdepartementet, 1999).

En undersøkelse gjennomført av Norsk kulturskoleråd i 2010, bekrefter at grunnskolen er den samarbeidspart som i størst grad er definert inn i kombinerte stillinger i kommunene (Kulturskoleutvalget, 2010, s. 127). I lovteksten om kulturskolen er også kulturlivet nevnt som en aktuell samarbeidspartner, og det betyr at en kulturskolelærer i praksis må kunne forvente å møte musikkpedagogiske oppgaver knyttet til både kulturskole, grunnskole og det frivillige musikklivet. Kommunenes forventninger til kulturskolelæreres kompetanse bør med andre ord være at den må sette kulturskolen i stand til å realisere sitt mandat.

Rammeplanen for kulturskolen, *Mangfold og fordypning*, slår fast at kommunen som skoleeier og arbeidsgiver har ansvaret for



begge skoleslagenes kvalitet, både med hensyn til lærerkompetanse og undervisningskvalitet (Norsk kulturskoleråd, 2016). Denne artikkelen undersøker de utfordringer kulturskolelærere møter når de skal gjennomføre musikkundervisning både i grunnskole og kulturskole. Av hensyn til denne artikkelens omfang er undervisning og opplæring i det frivillige musikkliv utelatt i diskusjonen.

Artikkelens problemstilling er todelt: Hva kjennetegner musikkfaget som undervisningsfag i kulturskole og grunnskole? Hvilke didaktiske utfordringer møter kulturskolelæreren som skal undervise i musikk i begge skoleslag?

## Bakgrunn

Både kulturskolefaget og grunnskolefaget musikk har en uttalt forventning om samarbeid i sitt planverk. For det første finner vi i læreplanverket for grunnskolen følgende om samarbeid med lokalsamfunnet:

«Samarbeidet mellom skolen, kulturskolen, lokale lag, foreningar og andre i lokalsamfunnet gir barn og unge høve til å utvikle evnene og talenta sine vidare gjennom aktiv deltaking i eit mangfald av sosiale og kulturelle aktivitetar.» (Kunnskapsdepartementet, 2006).

For det andre har det vært sterke politiske signaler gjennom stortingsmeldinger fra både kunnskaps- og kulturdepartementet, om hvilken rolle kulturskolen kan spille i den kunst- og kulturfaglige opplæringen i kommunene, bl.a. i St.meld.nr. 39 (2002–2003) og i St. meld nr. 38 (2002–2003). Kulturskolen som lokalt ressurscenter er en innarbeidet visjon både i tidligere og nåværende rammeplan for kulturskolen (Kommunenes sentralforbund, 1989; Norsk kulturskoleråd, 2003, 2016). I forventningene til et lokalt ressurscenter ligger samarbeid *om* og samordning *av* kunst- og kulturoplæringen som en grunnleggende oppgave.

For det tredje er det et stort behov for å se på hvordan kommunen som skoleeier og arbeidsgiver kan legge til rette for kombinerte stillinger mellom kulturskole, grunnskole og det lokale musikkliv for å sikre kvalitet i kunst- og kulturopplæringen. Kulturskolens rammeplan beskriver behovet slik:

«Læreplanverket for grunnskolen appellerer til et samarbeid mellom grunnskole og kulturskole i fagene musikk og kunst og håndverk. I tillegg til samarbeid om innholdet i fagene, kan kulturskolens lærere være en viktig ressurs for grunnskolens undervisning gjennom felles prosjekter. Kulturskolelærere som jobber i kombinerte stillinger mellom kulturskole og grunnskole eller videregående skole, har særlige kunnskaper om kulturskoleelevenes kunst- og kulturfaglige kompetanse.» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 15).

Behovet for musikkpedagogisk kompetanse i grunnskolen er stort. Hele 38 prosent av musikk lærerne har ingen studiepoeng i musikk, og bare 26 prosent har 60 studiepoeng eller mer i faget (Lagerstrøm, 2014). I kulturskolene har 69 prosent av lærerne 180 studiepoeng eller mere i sitt kunstfag (Kulturskoleutvalget, 2010). Selv om denne siste undersøkelsen har et lavt antall respondenter og favner alle fagene i kulturskolen, står musikkfaget for en så stor andel av timetallet at prosenttallet kan uttrykke en tendens: Det er en betydelig større musikkfaglig kompetanse i kulturskolen enn i grunnskolen. Faget har også et lavt uketimetall i grunnskolen, og det er derfor vanskelig å tiltrekke seg og å prioritere lærere med høy musikkpedagogisk kompetanse.

Norge er i den unike situasjon at alle kommuner, uansett størrelse, har en kommunal kulturskole, enten i egen regi eller i samarbeid med andre kommuner. I kulturskolene har en stor andel av lærerne bachelor eller mastergrad i sitt kunstfag (Kulturskoleutvalget, 2010). Å tilby kombinerte stillinger mellom kulturskole og grunnskole, slik at flere kvalifiserte lærere vil finne

det attraktivt å søke slike stillinger, vil kunne heve kvaliteten på den kunst- og kulturfaglige opplæringen for barn og unge. For at lærere i kombinerte stillinger skal kunne møte forventningene om didaktisk breddekompetanse som er nødvendig for å mestre faget i begge skoleslag, må høyere kunstfaglig utdanning ta disse realitetene på alvor og bidra til at en bred undervisningsfaglig kompetanse inngår i de kunstpedagogiske studiene.

Artikkelen tar for seg en kort gjennomgang av musikkfagets utvikling i henholdsvis musikk- og kulturskoler og i grunnskolen, og hva som kjennetegner de to undervisningsfagene. Deretter følger en drøfting av hvorfor valg av innhold til undervisningen kan være utfordrende. De teoretiske perspektivene er knyttet til de didaktiske begrepene *undervisningsfag* og *basisfag* for å belyse hvordan relasjonen mellom lærer, fag og elev kan forstås i de ulike skoleslagene. Intensjonen er å drøfte hva som kjennetegner de to ulike undervisningsfagene og hvilke utfordringer kulturskolelærere kan møte når de arbeider i flere skoleslag.

## Musikkfaget i grunnskolen

Grunnskolefaget musikk, den obligatoriske musikkundervisningen for alle barn og unge i Norge, har vært gjenstand for mange forskningsprosjekter og faglige tekster. Tematikken varierer fra legitimering av grunnskolefaget musikk (Jørgensen, 2001; Varkøy, 2001, 2015), musikk læreres læreplanforståelse (Johansen, 2003), vurderingsarbeidet i musikkfaget (Vinge, 2014), ulike fagsyn i musikk (Hanken og Johansen, 2013; Kalsnes, 2015; Nielsen, 1998), musikkundervisningens didaktikk (Hanken og Johansen, 2013; Johansen, 2003, 2006), drøfting av musikk lærerutdanning (Sætre, 2014) og undersøkelse av sammenhengen mellom musikk læreres kompetanse og valg av innhold i undervisningen (Sætre, Ophus, og Neby, 2016). Kunst og kultur-opplevelser og -formidling i grunnskolen er

evaluert og analysert gjennom rapport om Den kulturelle skolesekken og Rikskonsertenes skolekonserter (Borgen og Brandt, 2006; Christophersen og Breivik, 2013).

Grunnskolen har gjennomgått fire læreplanreformer siden 1970-årene, og fra 1997 er læreplanverket for grunnskole en juridisk forskrift. Det innebærer at skoleeier har et tydeligere og forpliktende ansvar for kvaliteten i undervisningen og læringsresultat i forhold til planens intensjoner. Helt siden Mønsterplanen fra 1974, har grunnskolens læreplaner presisert hvilken betydning både det lokale og det profesjonelle musikklivet har for den obligatoriske musikkundervisningen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 228–229).

For å kunne identifisere noen utviklingstrekk i grunnskolefaget musikk er det interessant å se hvordan faget ble beskrevet i 1974 i forhold til hvordan faget er beskrevet i Læreplanverket fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Mønsterplanen 1974 hadde et musikkfag med detaljerte beskrivelser av innholdet i faget på hvert enkelt årstrinn; musikkteoretiske temaer ordnet i en rekkefølge per årstrinn med innebygget progresjon og sammenheng, navngitte komponister og verk som elevene skulle kjenne til og en oversikt over hvilke salmer og sanger elevene skulle lære.

Læreplanverket fra 2006 er bygget opp etter en annen læreplan-teoretisk forståelse, der det ikke er beskrevet hva undervisningen skal inneholde, men hvilken kompetanse elevene skal ha etter 2., 4., 7. og 10. skoleår. Hvilket innhold og hvilke arbeidsmåter elevene skal bli kjent med, er opptil den enkelte lærers valg, profesjonelle kunnskap og skjønn.

Vinge diskuterer hvordan disse kompetansemålene skiller seg fra tidligere planer. Han hevder at mens formuleringene av innhold i tidligere planer ga rom for å *øve, arbeide med og bli kjent* med lærestoffet, sier fagplanen fra 2006 at elevene skal *kunne gjøre og forklare*. Slike læringsresultat er lettere å observere og de kan gi grunnlag for vurdering. De sidene av faget som ikke kan uttrykkes

i observerbar atferd, eller konkrete kunnskaper, kan ikke på samme måte gjøres til gjenstand for vurdering (Vinge, 2014, s. 51–54). Moira von Wright uttrykker bekymring for musikkundervisning som ikke gir tilstrekkelig rom for elevenes opplevelser av musikk uten synlig, målbar aktivitet som resultat (Wright, 2007).

Som en foreløpig oppsummering i forhold til problemstillingen, kan vi si at musikkfaget i grunnskolen har endret seg fra en læreplan med vekt på undervisningsmål og innholdsbeskrivelser i 1974, til en forskriftsfestet læreplan med vekt på kompetansemål og vurdering i 2006.

## Musikkfaget i kulturskolen

Kulturskolefaget musikk er belyst gjennom flere forsknings- og utviklingsarbeid (Angelo, 2012; Angelo og Kalsnes, 2014; Waagen, 2011), profesjonsforståelser i musikkfaget i forhold til ulike yrkeskontekster (Angelo, 2014; Angelo og Kalsnes, 2014; Bouij, 1998), forholdet mellom musikkundervisning og lærerkompetanse i den danske folkeskolen og musikkskolen (Holst, 2011, 2013) og forventninger til rollen som musikkpedagog (Jordhus-Lier, 2015; Nielsen og Westby, 2012). Holst analyserer og drøfter undervisningsfaget både i den danske folkeskolen og i musikkskolen. Det finnes imidlertid ingen undersøkelser som har drøftet forholdet mellom de to skoleslagenes undervisningsfag i norsk kontekst. Tematikken er spesielt interessant i Norge fordi ingen andre land har en lovpålagt kulturskole og av den grunn heller ikke det samme potensial for samarbeid mellom skoleslagene.

Omfanget av forskning på kulturskolens musikkfag er langt mindre enn i grunnskolen, kanskje først og fremst på grunn av kortere historikk. De første musikkskolene i Norge ble startet i 1950-årene. De var privat initiert, og hovedinnholdet i opplæringen var å lære å spille eller synge. Fra 1970-årene økte antallet skoler, og de ble i større grad en del av det kommunale opplæringstilbudet. I 1973 var

det 60 registrerte musikkskoler i Norge (Norsk kulturråd, 1975). Det var fremdeles ingen formelle krav til lærerkompetanse eller hva undervisningen skulle inneholde. Musikkskolene fikk ulik grad av kommunal støtte til driften, og det var store forskjeller på tilbudene i de ulike delene av landet (Norsk kulturråd 1975 s. 31–41).

I 1980-årene skjøt etableringen av musikkskolene fart. Fra 1982 til 1998 økte antallet skoler fra 151 til ca. 350 (Norsk kulturskoleråd, 1998). Økningen skjedde i særlig grad etter at staten fra 1982 bevilget et årlig tilskudd til kommuner som hadde musikkskoler. I 1989 fikk musikkskolene sin første rammeplan hvor mål og innhold for musikkskolens ulike emner ble beskrevet. Planen hadde klare forventninger til hvordan musikk- og kulturskolene skulle forholde seg til grunnskolen:

«Det er viktig at et musikkopplæringstilbud i kommunen bygger på en samordnet modell der grunnskolen, musikkskolen og musikklivet samarbeider om oppgavene.» (Kommunenenes sentralforbund, 1989, s. 8).

I 2003 fikk kulturskolene en ny rammeplan *På vei til mangfold* (Norsk kulturskoleråd, 2003) der de nåværende fem kulturskolefagene ble innskrevet i planen. Forventningene om samarbeid er tydelige, men det har likevel vært liten nasjonal politisk oppmerksomhet omkring *tilrettelegging* for reelle samarbeidsmuligheter mellom de to skoleslagene. På tross av ny rammeplan for kulturskolene i 2016, med tydelig samfunnsmandat og retningslinjer for kompetansekrav, ligger hele ansvaret for samarbeid mellom skoleslagene på lokalt nivå, i den enkelte kommune. Tydeliggjøring av forventninger til samarbeid om undervisningens kvalitet i begge skoleslag og hvordan det kan gjennomføres, er derfor en særlig aktuell diskusjon. Kulturskolefaget musikk har, i et læreplanperspektiv, en relativt kort historie. Læreplanene har helt siden 1989 kun vært veiledende rammeplaner uten de samme juridiske og politiske føringer som læreplaner for grunnskolen har. Rammeplanen fra 2016 har fremdeles status som veiledende plan, men denne

planen er tydeligere på hvilken kompetanse kulturskolene trenger for å kunne ivareta skoleslagets samfunnsoppdrag, både på leder- og lærernivå (Norsk kulturskoleråd, 2016).

Kulturskolefaget musikk har sju overordnede mål for arbeidet (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 47). Faget skal bidra til elevenes utvikling av instrumentale kunnskaper og ferdigheter, opplevelse av mestring og spilleglede, selvstendighet, evne til aktiv lytting, til samarbeid og samspill, til fordypning og til å bli ressurspersoner i et levende kulturliv.

Det er en sterk håndverkstradisjon som ligger til grunn for kulturskolefaget, men i nåværende rammeplan er dannelsesoppgavet og faget kunst- og kulturdimensjon fremhevet. I kulturskolens overordnede mål som er felles for alle fag, legges det vekt på elevens muligheter til både å finne og formidle egne kunst- og kulturuttrykk utvikle sin estetiske, sosiale og kulturelle kompetanse.

Som en foreløpig oppsummering av problemstillingen kan vi se at kulturskolefaget musikk har lagt hovedvekten på elevens interesse og forutsetninger for kunst- og kultur, å lære håndverket og å bidra til elevene kan bli en del av et større kulturelt og musikalsk fellesskap (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 8)

## Hva kjennetegner de to undervisningsfagene?

I musikkdidaktisk arbeid er forholdet mellom undervisningsfaget, eleven og læreren helt sentralt. For kulturskolelæreren endres selve faget når hun veksler mellom arbeid i kulturskole og grunnskole. For å illustrere hvordan forskjellene i undervisningsfagenes rammer får konsekvenser for hvilken kompetanse læreren må inneha, er det i tabellen under valgt ut noen kategorier. Hver av kategoriene inneholder eksempler på beskrivelser av hvordan musikkfaget defineres gjennom hva som framheves som vesentlig i undervisningen.

Kategoriene som er valgt ut, er *elevens*, *mål*, *undervisningsinnhold*, *organisering* og *vurdering*. Begrunnelsen for at disse

kategoriene er valgt, er at de representerer relativt store forskjeller i forventninger om lærerkompetanse innen fagdidaktiske ferdigheter, kontekstuell forståelse, analyse – og tolkningsferdighet og vurderingskompetanse.

	<b>KULTURSKOLE</b>	<b>GRUNNSKOLE</b>
<b>ELEVEN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Alder 6–19, fra begynneropplæring til fordypning for alle alderstrinn</li> <li>– Frivillig deltagelse</li> <li>– Skolepenger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Alder 6–16</li> <li>– Obligatorisk deltagelse</li> <li>– Gratis</li> </ul>
<b>MÅL</b>	Arbeid med å utvikle gode ferdigheter på sitt instrument, bli aktive lyttere, selvstendige og reflekterte utøvere og å trene samarbeid og samspill med andre utøvere. Bidra til deltagelse i sosiale og kulturelle fellesskap.	Arbeide for å nå oppsatte kompetansemål for 2., 4., 7. og 10. årstrinn. Men faget skal også inn gå i skolens overordnede mål: å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjennning og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltagelse.
<b>UNDERVISNINGSMÅL</b>	Veiledende rammeplan. Ferdighetstrening, øving, formidling og fremføring. Arbeide med musikalske og instrumentale kunnskaper og ferdigheter basert på elevens interesser, forutsetninger og potensial. Stor fokusering på instrumentet.	Forskriftsfestet læreplan. Arbeid med musikkens grunnelementer innenfor musisere, lytte og komponere. Stor vekt på sjangerbredde og mangfold i det musikalske materialet eleven skal arbeide med.
<b>ORGANISERING</b>	Aldersblandet. Progresjon tilpasset elevens utvikling og interesser, individuelt eller i grupper.	Aldersbestemt. Progresjon må tilpasses elevenes forutsetninger innenfor klassens rammer.
<b>VURDERING</b>	I hovedsak formativ vurdering. Opptaksprøver til fordypningsprogrammet.	Obligatorisk summativ vurdering, med karakter på ungdomstrinnet og formativ vurdering både på barnetrinnet og ungdomstrinnet.



Når det gjelder kategorien *eleven*, ser vi at i kulturskolen må musikkpedagogen være forberedt på å drive opplæring på alle nivåer til alle aldersgrupper. Det stiller særlige krav til didaktisk bredde. Nybegynnerundervisning for en 9-åring og en 15-åring, vil for eksempel kreve ulik tilrettelegging. Selv om undervisningen kan foregå i aldersblandede grupper, må læreren ta utgangspunkt i den enkelte elev. Elevens egeninteresse og motivasjon er avgjørende når opplæringen er frivillig.

Grunnskolen har utfordringer med fag som *organiseres* i klasser med forhåndsdefinerte kompetansemål, men likevel med krav om tilpasset opplæring knyttet til individuelle forutsetninger hos den enkelte elev. Undervisningen er obligatorisk, og en viktig oppgave for læreren blir derfor å finne innhold og aktiviteter som kan *differensieres* innenfor rammen av klasseundervisning, slik at flest mulig elever kan oppleve mestring.

Kategorien *mål* viser en forskjell i fagsyn som er vesentlig for forståelsen av undervisningsfaget. I kulturskolen har håndverksfaget og formidlingsfaget en tydelig plass, mens det i grunnskolen er elevens oppnådde kompetanse som har størst interesse. Det innebærer at kulturskolefaget i større grad tar utgangspunkt i elevens interesser og forutsetninger, mens grunnskolefaget opererer med forhåndsdefinerte mål for hva eleven skal oppnå. Dette får konsekvenser for valg av innhold.

Når det gjelder kategorien *undervisningsinnhold*, har kulturskolelæreren som regel et tydelig ønske fra eleven om å lære å spille, og det er opp til læreren å finne den rette balansen mellom elevens interesser og forutsetninger og lærerens forståelse av hva eleven trenger. Rammeplanen er ikke styrende med hensyn til progresjon, og elev og foreldre kan i stor grad selv være med å bestemme hvilken intensitet de ønsker i opplæringen.

I den grad rammeplanen legger føringer for progresjon, skjer det i forbindelse med valg av program (bredde-, kjerne- og

fordypningsprogram). Kulturskolefaget er mer interessestyrt i forhold til grunnskolens musikkfag, og faget har gode rammebetingelser for å møte elevens motivasjon og forutsetninger. Kulturskolefaget gir læreren et stort pedagogisk handlingsrom. Grunnskolefagets innhold bestemmes også i hovedsak av læreren, men med kompetansemålene og vurderingen av disse som styrende. Med bakgrunn i at det kunnskapsmessige og ferdighetsorienterte er lettere å vurdere enn det opplevelsesbaserte, kan man stille spørsmål ved om grunnskolen kan make til å ivareta musikkfaget både som kunnskaps- ferdighets- og opplevelsesfag.

I kategorien *vurdering* finner vi de største forskjellene mellom skoleslagene. I grunnskolen skal elevene ha en summativ vurdering (sluttvurdering) i form av standpunkt karakter, og da er det graden av måloppnåelse i forhold til kompetansemålene som gjelder. Elevene skal også her ha undervisningsvurdering for å få vite hva de mestrer bra, og hva de må jobbe videre med. Det betyr at en grunnskolelærer som kanskje har mange klasser i musikk, skal følge opp den enkelte elev med jevnlig tilbakemeldinger og støtte. Dette er en krevende pedagogisk og didaktisk oppgave.

Kulturskolelæreren er forpliktet til å gi formativ vurdering (undervisningsvurdering), det vil si tilbakemeldinger til eleven om fremgang og forventninger, men har ingen plikt til å gi summativ vurdering i form av karakter. Resultatet av opplæringen i kulturskolen måles ikke i karakter, men i hvilken grad eleven har utviklet sine musikalske ferdigheter på instrumentet. Hvilken fagdidaktiske kompetanse trenger da lærere som skal undervise i begge skoleslagene for å kunne mestre forventningene og kravene i undervisningsfagene?

Vi ser at forskjellene mellom fagene kan utfordre kulturskolelæreren fagdidaktiske kompetanse på flere områder dersom hun skal undervise i begge skoleslag. Det gjelder planlegging av innholdet i aldersbestemte klasser i forhold til aldersblandede grupper,

progresjon i undervisning fra begynner til viderekommende nivå for ulike alderstrinn, organisering i klasser der differensiering og tilpasning skal skje innenfor klassens rammer og vurderingsarbeid og tilbakemeldinger. Kulturskolelæreren som skal undervise i begge skoleslag, må derfor ha bred didaktisk innsikt og kompetanse.

## Valg av innhold til musikkundervisning

I gjennomgangen av de noen av forskjellene mellom de to undervisningsfagene, ser vi at valg av innhold kan være utfordrende. Frede V. Nielsens perspektiver på musikkfagets didaktiske utfordringer kan bidra til å belyse spørsmålet om hva som styrer lærens valg av innhold til musikkundervisning (Nielsen, 2012). I sin avskjedsforelesning gir han et tilbakeskuende blikk på hvordan fagdidaktikken fra cirka 1960 har endret seg fra å være en tydelig dannelseseoretisk didaktikk til en mer elev- og læringsorientert didaktikk. I iveren etter å fokusere på elevens læring, mener han at vi har mistet fokus på de dannende elementene i undervisningens innhold. Dette gjenspeiles i alle skolens fag, og bekymringen hans knytter seg til om det obligatoriske musikkfaget også er blitt svekket i det grunnleggende spørsmålet; Hva er det vesentlige å lære i musikk, og hva må grunnskolen derfor undervise i? Han skisserer to mulige forklaringer på denne utviklingen. Den ene forklaringen handler om hvorvidt det i det hele tatt er aktuelt å drøfte undervisningens innhold? Dersom læring i hovedsak handler om å øve inn grunnleggende ferdigheter som å lese, skrive og regne, er fokus i undervisningen rettet inn mot i hvilken grad elevene behersker slike ferdigheter. Mestrer elevene ferdighetene, er *hva* man skal lese og *hva* man skal skrive om, mindre vesentlig. I så fall er dannelsesperspektivet i undervisningen svekket (Nielsen, 2012). Den andre forklaringen kan være at problemene med å velge innhold er blitt så komplisert og mangfoldig at man har gitt opp. Det er så mye å

velge i og så mange hensyn å ta at spørsmålet om det er noe som er viktigere enn noe annet, blir for vanskelig.

«Didaktikkens aktuelle utfordring er derfor på ny (eller endelig) at konfrontere sig med indholdsproblemet og at utforske det på en systematisk, konstruktiv, mulighedsorientert og kritisk måte. Hvilket innhold er det overordnet set viktig at beskæftige sig med og hvorfor?» (Nielsen, 2012, s. 6).

Dette er en utvikling det er mulig å gjenkjenne i grunnskolefaget musikk, der fagplanen er strukturert etter hva *elevenes kompetanse* skal være på ulike årstrinn. Hvilket innhold elevene skal beskjeftige seg med for å nå disse kompetansemålene, er så godt som fraværende i selve planen og overlatt til lærerens profesjonelle valg.

Det finnes heller ikke i samme grad som tidligere, læreverker som er bygd opp med forslag til innhold og progresjon tilpasset læreplanen. Grunnskolen musikkundervisning forutsetter at læreren har den nødvendige kompetanse til å velge innhold som bidrar til å realisere kompetansemålene for den enkelte elev. Elevene blir vurdert etter grad av måloppnåelse, og undervisningens innhold styres av kompetansemålene (Vinge, 2014, s. 51) I hvilken grad undervisningen også bidrar til å oppfylle mer dannelsesorienterte perspektiver som ikke nødvendigvis er så lett målbare, kan lett bli nedprioritert eller glemt (Varkøy og Westby, 2014). Kompetansemålene er særlig knyttet til elevenes egen musikkaktivitet, men spørsmålet Nielsen (2012) tar opp, er relevant: Er det noe vesentlig som kanskje har gått tapt på veien? Denne debatten kan også spores til diskusjonen om mening kontra aktivitet, som for eksempel i Varkøy sin gjennomgang av stridighetene mellom Bennet Reimer og David Elliot (Varkøy, 2015, s. 73–90). I et bredere pedagogisk og utdanningspolitisk perspektiv, drøfter Biesta også spørsmålet om vi har mistet noe verdifullt ved at undervisningsbegrepet er blitt tonet ned i forhold til læringsbegrepet i skolen og hvilke konsekvenser

denne utviklingen har hatt for lærerrollen (Biesta og Sjøbu, 2014, s. 80–82).

Spenningsforholdet mellom kompetansemål og dannelse kan beskrives som to diametralt motsatte måter å betrakte formålet med skole og utdanning på. Kompetanse forstått som noe man kan erkjenne, vite, mestre og måle, er en viktig del av skolens oppdrag. Men dannelsesoppdraget handler om at elevene gjennom musikkfaget kan få eksistensielle erfaringer knyttet til det å være menneske. Det er ikke nødvendigvis målbart i kompetanse, men i opplevelse av mening (Hansen, 2008, s. 23–25; Varkøy, 2017).

Det tydelige skiftet fra tidligere læreplaners innholdsbeskrivelser til kompetansemål i gjeldende læreverk, får betydning for hvordan lærere skal fortolke og operasjonalisere fagplanene. Fra en vektlegging av undervisningens mål og innhold, ser vi en dreining mot en fokusering på elevens læring gjennom kompetansemål, og mindre på hva undervisningen faktisk kan/bør inneholde. Denne problemstillingen blir også diskutert av Dyndahl og Ellefsen, som skriver at det tradisjonelle fagdidaktiske perspektivet er endret fra å ha læreren som subjekt, til oppmerksomhet om de lærende, læringsfellesskapene og læringskulturer (Dyndahl og Ellefsen, 2011, s. 186).

I kulturskolens fagplan for musikk i rammeplanen, er læreren som subjekt tydeliggjort gjennom bl.a. forventninger til læreren i samme avsnitt som mål for elevenes læring (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 50). Dette er en vesentlig forskjell fra grunnskolens læreplan, og kan kanskje oppfattes som styrende og begrensende, men også som en klargjøring av hva elever og foreldre kan forvente av læreren i kulturskoleundervisningen. I forventningene til læreren ligger det føringer med betydning for innholdet i undervisningen, for eksempel vektlegging av prosess og mestring, stimulering av elevens evne til å lede seg selv og til utvikling av elevens egen kunstneriske bevissthet.

## Undervisningsfaget musikk i en fagdidaktisk kontekst

Felles for undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole, er at det dreier seg om forholdet mellom eleven, fagstoffet og læreren. Selv om innholdet i undervisningsfagene er forskjellig, er lærerens utfordring i begge tilfeller å finne en god balanse mellom egen fagforståelse og den undervisningskonteksten hun står i. Forholdet mellom faget, læreren og elevene vil være forskjellig avhengig av hvordan faget er definert, hvilke rammebetingelser som gjelder og hvilke elev- og lærerforutsetninger de ulike fagene må forholde seg til.

I fagdidaktikk brukes begrepet *undervisningsfag* for å tydeliggjøre hva som kjennetegner et fag i en nærmere definert undervisningskontekst. Begrepet *basisfag* definerer hvilket eller hvilke kunnskapsområder undervisningsfaget henter sitt innhold fra. Johansen (2006) refererer til Nielsen som presiserer forholdet mellom lærer og fag knyttet til undervisningsfag og basisfag.

«Mens forholdet mellom fagpersonen/læreren og faginnholdet karakteriserer basisfaget, kan et annet tosidig forhold, det mellom studentene og innholdet, synes som det mest prinsipielle i undervisningsfaget.» (Johansen, 2006, s. 122–123).

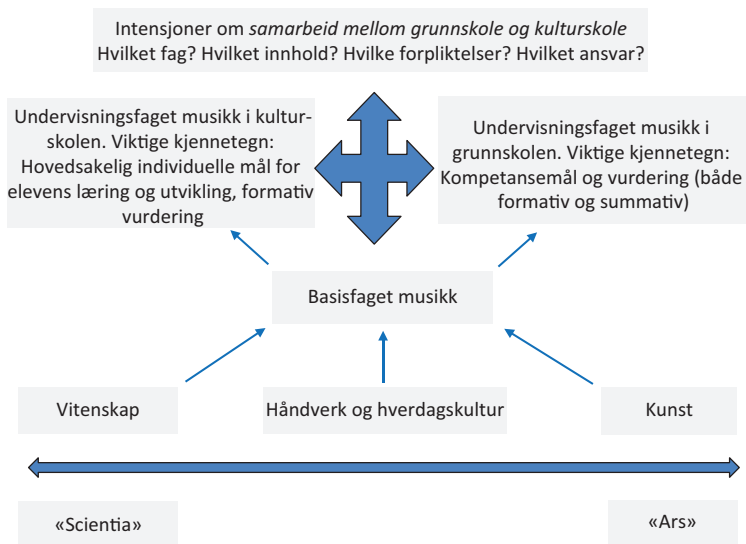
Basisfaget musikk har flere innholdsdimensjoner; vitenskapsfaget musikk, kunstfaget musikk og håndverksfaget musikk (Modell 1). Det er kanskje grunn til å stille spørsmål om *basisfag* er en dekkende betegnelse fordi det å bevege seg fra vitenskap til kunst, er krevende nettopp fordi vitenskapen kan la seg ordne i kategorier som passer inn i faglige avgrensninger, mens kunsten på mange måter unndrar seg slike kategoriseringer. Avhengig av hvordan dimensjonene fra basisfaget vektlegges, vil innholdet i ulike undervisningsfags variere avhengig av lærerens valg innenfor fagplanens beskrivelser.

Musikkundervisning er utfordrende dersom læreren ikke oppfatter at forholdet mellom *eleven* og *faget* er vesentlig forskjellig i

grunnskolefaget musikk og kulturskolefaget. De musikkpedagoger som pendler mellom skoleslagene, eller som er ansatt i det ene skoleslaget og har et forpliktende samarbeid med det andre skoleslaget, må kjenne til og kunne ta de didaktiske og pedagogiske konsekvensene av disse forskjellene.

Læreren oppfatning av egen kompetanse, for eksempel i hvilken grad hun identifiserer seg både som utøvende og skapende musiker og som musikkpedagog med pedagogisk og musikkdidaktisk kunnskap, vil påvirke balansen mellom innholdselementene fra henholdsvis ars-, håndverks- og scientiadimensjonen.

I denne artikkelen er den kjente modellen til Frede V. Nielsen (Nielsen, 1994, s. 110) utvidet, for å tydeliggjøre at vi i samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole snakker om to forskjellige undervisningsfag (modell 1). Både kulturskolefaget og grunnskolefaget musikk henter sitt innhold fra basisfaget, men rammefaktorer som læreplaner og ressurser, samt mål og vurderingskriterier



**Modell 1** (Nielsen, 1994, s. 110, utvidet av artikkelforfatter)

påvirker lærerens valg og prioriteringer av innhold. Den utvidede modellen har derfor undervisningsfaget delt inn i to ulike fag med ulike kontekstuelle og juridiske rammer. I tillegg er det lagt inn intensjoner om samarbeid mellom de to skoleslagene som illustrerer hvilke utfordringer lærere som jobber i begge skoleslag kan ha.

Tidligere i artikkelen har vi sett på noen forskjeller i de to skoleslagenes musikkfag. Hvis vi nå ser på de utfordringene som kan oppstå når lærere skal bevege seg mellom disse to undervisningsfagene i musikk, eller når lærere fra grunnskole og kulturskole skal samarbeide om undervisningen i grunnskole, ser vi at det åpner seg noen spørsmål om hvilket undervisningsfag de skal ha ansvar for. Er det grunnskolens obligatoriske musikkfag, eller et samarbeid om det faget, så er det kompetansemålene i læreplanverket som gir føringer for valg av innhold (Kunnskapsdepartementet, 2006). Skal kulturskolelæreren undervise i det frivillige kulturskolefaget utenom den ordinære grunnskoletiden, så er det rammeplanens mål som gir føringer for valg av innhold og arbeidsmåter (Norsk kulturskoleråd, 2016).

Kulturskolefaget musikk med en tyngde i basisfagets håndverks- og arsdimensjon, har ikke de samme vurderingstradisjoner som grunnskolefaget. Å vurdere grader av måloppnåelse innenfor kompetansemålene for 4. klasse, er en helt annen vurderingsoppgave enn den vurdering kulturskolefaget musikk legger opp til (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 42).

For at samarbeidet om musikkundervisningen mellom grunnskole og kulturskole skal fungere, må slike spørsmål om ansvar avklares. Modell I forsøker å vise at et samarbeid kan bidra til at flere basisfaglige elementer kan bringes inn i grunnskolens musikkfag, men at det må skje innenfor de rammene undervisningsfaget er underlagt. I modellen kan det ligge muligheter for et bredere innhold i grunnskolens musikkfag gjennom samarbeid, dersom både kulturskolelærerens og grunnskolelærerens kompetanse kan tas i bruk for å møte elevenes interesser og behov. Men det kan også



ligge utfordringer knyttet til hvordan undervisningsoppgavene og ansvaret for undervisningen og elevenes læring blir fordelt når grunnskolefaget musikk er underlagt en læreplan som er forskrift og har andre juridiske implikasjoner.

## Oppsummering

Denne artikkelen har tatt for seg en todelt problemstilling, der det første spørsmålet var hva som kjennetegner musikkfaget som undervisningsfag i kulturskole og grunnskole, og det andre handler om hvilke didaktiske utfordringer som møter kulturskolelæreren som skal undervise i begge skoleslag.

Grunnskolefaget og kulturskolefaget slik vi kjenner historikken i skolens utvikling og læreplaner, har noen vesentlige forskjeller som har betydning for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen i de to skoleslagene. Disse forskjellene gjør at en kulturskolelærer som skal undervise i begge skoleslagenes musikkfag, må ha pedagogiske og didaktiske kunnskaper og ferdigheter for begge undervisningsfagene. Forskjellene i undervisningsfagene stiller krav til kulturskolelærerkompetansen, og den brede musikkdidaktiske kompetansen er samtidig en viktig forutsetning for at kulturskolen som skoleslag skal kunne realisere sitt samfunnsoppdrag slik det er beskrevet i opplæringsloven.

Artikkelen beskriver og drøfter noen av de grunnleggende didaktiske utfordringer musikkpedagogen står overfor dersom hun skal undervise i musikk både i grunnskole og kulturskole. For kulturskolelæreren kan det være utfordrende å mestre tilrettelegging av musikkundervisning i forskjellige pedagogiske kontekster, og spørsmålet er om utfordringen kan handle om manglende forståelse for hva som er forskjellig i de to skoleslagenes musikkfag og hvilke konsekvenser det får for lærerens pedagogiske handlingsrom.

Dannelsesperspektivet er forankret både i grunnskolen og kulturskolen som skoleslag, men artikkelen spør om dette perspektivet er i

ferd med å miste oppmerksomhet i diskusjonen om hva slags kompetanser elever trenger i dagens skole for å mestre framtidens samfunn. I samarbeidet mellom skoleslagene er det et stort potensiale for å realisere et bredt dannelsesoppdrag der både vitenskaps-, håndverks- og kunstfaget kan ivaretas. Gjennom eksempler og drøftinger av noen utvalgte didaktiske kategorier i både kulturskole og grunnskole, er det interessant å diskutere hvilke kompetanser en musikkpedagog som skal arbeide på tvers av skoleslagene må inneha. Artikkelen argumenterer i så måte for en sterkere satsing på lærere i kombinerte stillinger mellom kulturskole og grunnskole for å sikre den kvaliteten i kunst- og kulturoplæringen som læreplanen for grunnskolen og rammeplanen for kulturskolen forutsetter. Og et viktig ledd i denne kvalitetssikringen er at forskjellene mellom skoleslagene og de ulike kompetansebehovene, må ivaretas i de musikkpedagogiske utdanningene som kvalifiserer for arbeidet i begge skoleslag.

Kulturskoleskolen og grunnskolen har sammen skoleeier, kommunen, og skulle primært ha store muligheter for samarbeid om begge skoleslagenes samfunnsoppdrag. Fakta om lærerkompetanse innenfor kunstfagene i grunnskolen og kulturskolens mulige bidrag til kvalitetssikring, skulle tilsi at både skoleeiere og høyere kunstfaglige utdanningsinstitusjoner, tar mulighetene for samarbeid på alvor og tilrettelegger for det i langt større grad.

## Referanser

- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*, 2012:323, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet - NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning, Trondheim.
- Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G.J.J. og Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Borgen, J.S. og Brandt, S.S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Rapport (NIFU STEP: online. vol. 5/2006). Oslo: NIFU STEP.
- Bouij, C. (1998). *Musik - mitt liv och kommande levebröd. En studie i musiklärares yrkessocialisation*. Ph.d.-avhandling, Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet.
- Christophersen, C. og Breivik, J.-K. (red.) (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Kulturrådet.
- Dyndahl, P. og Ellefsen, L.W. (2011). Kulturteoretiske perspektiver på musikkdidaktisk forskning. I Engen, T.O, Kulbrandstad, L. og Dyndahl, P. (red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning*. Vallsset: Opplandske Bokforlag.
- Hanken, I.M. og Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hansen, F.T. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzels forlag.
- Holst, F. (2011). *Musiklærerkompetencer mellem uddannelse til og udøvelse af musikundervisning*. Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 13, s. 77–92.
- Holst, F. (2013). *Professionel musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Ph.d.-avhandling, Aarhus Universitet.
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan: En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole.
- Johansen, G. (2006). *Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag : bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jordhus-Lier, A. (2015). *Music teaching as a profession : on professionalism and securing the quality of music teaching in Norwegian municipal schools of music and performing arts* *Nordic Research in Music Education*. Yearbook Vol. 16, s. 163–182.
- Jørgensen, H. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000. *Studia musicologica Norvegica (trykt utg.)*, 27, s. 103–131.
- Kalsnes, S. (2015). Musikkfaget i grunnskolen. Fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. *ARR. Idéhistorisk tidsskrift* (1).

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen : bokmål*. (8203059619). Oslo: Aschehoug.
- Kommunenes sentralforbund. (1989). *Rammeplan for kommunale musikkskoler*. (8272426021). Oslo: Kommuneforlaget
- Kultur- og kirke departementet (2002–2003) St.meld. nr. 38: Den kulturelle skolesekken.
- Kulturskoleutvalget. (2010). Kulturskoleløftet - Kulturskole for alle. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01>.
- Lagerstrøm, B.O. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen : hovedresultater 2013/2014*. (9788253788944). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Nielsen, F.V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. København: Christian Ejler.
- Nielsen, F.V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, F.V. (2012). Fagdidaktikkens aktualitet og kunstens nødvendighet. Afskedsforelæsning på DPU. 8.juni 2012.
- Nielsen, S.G. og Westby, I.A. (2012). The professional development of music teachers. Understanding the music teacher as a professional and as a competency nomad. I B.Å. Bröske Danielsen og G. Johansen (red.), *Educating music teachers in the new millennium: Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society: A report from a research and development project* (s.142–153). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Norsk kulturskoleråd (1998). *Jubileumstrøkk*. Trondheim: Norsk musikk- og kulturskoleråd.
- Norsk kulturskoleråd (2003). *Rammeplan for kulturskolen: På vei til mangfold*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- Norsk kulturskoleråd (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002–2003). St.meld. nr.39: «*Ei blot til lyst*». *Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*.
- Sætre, J.H. (2014). *Preparing generalist student teachers to teach music. A mixed-methods study of teacher educators and educational content in*

- generalist teacher education music courses*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole.
- Sætre, J.H., Ophus, T. og Neby, T.B. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk *Acta Didactica*, 10, 3. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.2876>
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle) - om musikkens syn i norsk grunnskole* Ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. og Dyndahl, P. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. og Westby, I.A. (2014). Intensity and Passion: On Musical Experience, Layers of Meaning, and Stages. *Philosophy of Music Education Review*, 22 (2), s. 172–187. doi: 10.2979/philmusieducrevi.22.2.172
- Vinge, J. (2014). Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole.
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole- profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wright, M. v. (2007). Where am I when I am at ease? *Nordic Educational Research*, 3, s. 222–235.

## KAPITTEL 9

# «Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor – hva innebærer det?» En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet

Gry Sagmo Aglen og Sidsel Karlsen | Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Institutt for kunstfag og informasjonsvitenskap, Høgskolen i Innlandet

### **Abstract**

It is a statutory requirement that all municipalities in Norway offer music and performing arts education for children and youth. Still, it is up to each municipality and the local School of Music and Performing Arts (SMPA) to make decisions about the exact content of such education, as well as what qualifications should be held by the

teachers providing it. Recently, however, the Norwegian Council for SMPA published a new framework plan – ‘Diversity and deeper understanding’ – establishing guidelines for making such decisions. In this article, limiting our investigations to the field of music, we take this framework plan as a point of departure for exploring the question of what kinds of higher music education programs could be said to qualify their students for working as a music teacher within the SMPA in Norway. Conducting a three-step analysis, we first look into the new framework plan in order to establish an understanding of which competences are considered necessary for teachers, both generally but also more specifically as related to the plan’s three sub-programmes, ‘breadth’, ‘core’ and ‘depth’. Second, we analyse the curricula and national guidelines of programmes of higher music education with respect to how they answer to the teacher competences described in the framework plan. Finally, the content of the framework plan is discussed against the backdrop of Shulman’s theories of professions, focusing on the question of what might characterise the emerging profession of music teacher within SMPA.

## Innledning

Det er et lovforankret påbud at alle kommuner i Norge skal tilby barn og unge opplæring i kunst og kultur (Opplæringslova, 1998). Likevel er det i stor grad opp til hver enkelt kommune og den lokale kulturskolen å bestemme det eksakte innholdet i denne typen utdanning, samt å definere hvilke kvalifikasjoner kulturskolelærere skal inneha. I den nylig utgitte rammeplanen for kulturskolen, *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016), gis det imidlertid retningslinjer for slike bestemmelser, og det påpekes også at kulturskolen har et ansvar for å «videreutvikle et større mangfold i tilbudet for å bedre rekrutteringen av barn og unge med ulik kulturell bakgrunn» (s. 1). Tatt i betraktning at det finnes en rekke

kunst-, kultur- og lærerutdanninger i Norge med ulike faglige siktemål, og som hver for seg kan sies å kvalifisere for å undervise i kulturskolen, skulle forholdene ligge godt til rette for å kunne utvikle denne typen mangfold. Dette gjelder også innenfor området musikk, som er det undervisningsfaget i kulturskolen dette kapitlet i første rekke dreier seg om. I feltet for høyere musikkutdanning finnes det i dag et rikholdig utvalg av studieprogrammer som uteksaminerer kandidater som skulle kunne bidra til å utvikle et bredt og sammensatt tilbud i kulturskolene, både når det gjelder musikalske sjangere, ulike måter å tilnærme seg og iscenesette undervisning og formidling på, og tilbud rettet mot elever som befinner seg på ulike interesse- og ferdighetsnivåer. Det siste aspektet er særlig understreket i rammeplanen – både i fagplanen for musikk og i fagplanene for de andre kunstfagene – gjennom utviklingen av tre ulike delprogrammer, nemlig Breddeprogrammet, Kjerneprogrammet og Fordypningsprogrammet.

I dette vitenskapelige kapitlet tar vi den nye kulturskolerammeplanen som utgangspunkt for å utforske hvilke programmer innenfor høyere musikkutdanning i Norge som kan sies å kvalifisere sine kandidater for å arbeide som lærere i kulturskolen. Gjennom en trestegs analyse vil vi først undersøke hva rammeplanen sier om hvilke formelle krav som bør stilles til kulturskolelærere innenfor musikkområdet, og hva slags lærerkompetanse som synes ønskelig innenfor de tre ulike delprogrammene som er nevnt ovenfor. Deretter vil vi gjennomgå forskrifter om rammeplaner og nasjonale retningslinjer for aktuelle programmer innenfor høyere musikkutdanning, med tanke på hvordan disse studieregulerende dokumentene oppfyller kulturskolerammeplanens retningslinjer for ønsket lærerkompetanse. Til sist vil innholdet i kulturskolens rammeplan bli diskutert i lys av Shulmans (2004) profesjonsteoretiske rammeverk med fokus på hvilke trekk som karakteriserer den framvoksende kulturskolelærerprofesjonen. Forskningsspørsmålene for



vår undersøkelse er altså som følger: Hvilke musikkutdanninger i Norge kan, i henhold til kulturskolens rammeplan, sies å kvalifisere sine kandidater for å arbeide i dette skoleslaget? Hva kan sies å karakterisere den fremvoksende profesjonen «kulturskolelærer i musikk» når denne ses i et profesjonsteoretisk lys?

## **Fra musikkskole til kulturskole: Profesjonaliseringen av et felt**

Siden musikkskolenes oppstart i 1960-årene har det skjedd en stor utvikling innenfor dette skoleslaget. En av de største endringene er knyttet til utvidelse av undervisningstilbudet. Fra å ha et faglig tilbud som kun omfattet musikk, i form av instrumental- og vokalundervisning, er det faglige omfanget nå betydelig bredere, og inkluderer også fagområder som dans, skapende skriving, teater, sirkus og visuell kunst. På grunn av denne faglige utvidelsen er navnet på skoleslaget i dag endret fra musikkskole til kulturskole.

Kulturskolen fikk befestet sin posisjon som opplæringsarena for barn og unge innenfor kunstfag da den ble forankret i Opplæringslovens paragraf § 13-6 (1998): «Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles». Siden den gang har kulturskolen blitt stadig mer profesjonalisert, både organisatorisk og faglig. Denne profesjonaliseringsprosessen er blant annet knyttet til utviklingen som har funnet sted innenfor utdanningsfeltet, der det i den samme tidsperioden er blitt etablert flere kunstfaglige utdanningsveier som leder mot en mulig ansettelse i kulturskolen. Andre bidrag til profesjonaliseringen av kulturskolefeltet har kommet gjennom utviklingen av rammeplanene, som er dette skoleslagets veiledende dokumenter. På bakgrunn av rammeplanen fra 2003, *På vei til mangfold* (Norsk kulturskoleråd, 2003), samt strategiplanen *Strategi*

2020 (Norsk kulturskoleråd, 2013), ble det høsten 2016 utgitt en ny rammeplan for kulturskolen, som bærer navnet *Mangfold og fordykning* (Norsk kulturskoleråd, 2016). I det sistnevnte dokumentet fremsettes det forslag om å etablere et kvalitetssikringssystem for oppfølging av kulturskolenes virksomhet. Hvis dette blir en realitet, vil rammeplanen fungere som et grunnlagsdokument for utvikling av nasjonale standarder og lokale læreplaner i kulturskolen. Den vil da utgjøre en stor del av grunnlaget både for profesjonaliseringen av dette skoleslaget, og for hva som kjennetegner kulturskolelæreryrket som profesjon.

## Hva kjennetegner profesjoner?

Musikkpedagogers profesjonsforståelse er et område som har blitt viet stor forskningsbasert oppmerksomhet de siste årene. Dette gjelder både profesjonsforståelsen til musikkpedagoger som har sitt virke i kulturskolen, og til dem som er musikkklærere i grunnskolen eller som har stillinger tilknyttet flere skoleslag, gjerne i kombinasjon med arbeid i andre musikkrelaterte pedagogiske praksiser eller ved andre institusjoner (Angelo, 2012; Angelo og Georgii-Hemming, 2014; Christensen, 2013; Holmberg, 2010; Holst, 2013; Jordhus-Lier, 2015).

Generelt kan begrepet «profesjon» forstås som en betegnelse på hvordan moderne samfunn institusjonaliserer ekspertise (Abbott, 1988), og et av de tydeligste trekkene ved profesjoner er at de «forvalter *vitenskapelig kunnskap*» (Grimen, 2008, s. 71) med relevans for spesifikke praksisfelt. «Den profesjonelle yrkesutøveren» kan dermed forstås som en som opptrer som «a mediator between the world of pure study and the world of everyday life» (Carr-Saunders og Wilson, 1933, s. 498), og ulike oppfatninger om hva som kjennetegner profesjonskvalifisering (se for eksempel Polanyi, 2009; Ryle, 2009; Schön, 1995), behandler ofte forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, slik dette kan forekomme for eksempel

i rammeplaner og studieregulerende dokumenter eller i profesjonsutøveres faktiske yrkeshverdag. Uttrykket «profesjonell identitet» betegner videre prosesser og forståelser knyttet til individers yrkesrelaterte selvoppfatning, og mer eller mindre bevisste oppfatninger av det yrkesmessige selvet, men også de egenskaper, ferdigheter, kunnskaper, verdier, holdninger og etiske retningslinjer den enkelte yrkesutøver mener er nødvendige for å utøve arbeidet på kompetent vis (Angelo og Kalsnes, 2014; Heggen, 2008; Kvale og Nielsen, 1999).

Historisk sett har det ikke eksistert en entydig forståelse av hvorvidt læreryrket som sådan kan betraktes som en profesjon, eller av hva det å utøve lærerprofesjonalitet eventuelt innebærer (se for eksempel Mausestaden, 2013). Liknende diskusjoner har vært ført rundt forståelsen av profesjonalitet i forbindelse med kulturskolelæreryrket (Jordhus-Lier, 2015). I dette kapitlet tar vi imidlertid som et gitt utgangspunkt at yrkesrollen «kulturskolelærer i musikk» kan forstås som en profesjon, og undersøker hva som kjennetegner denne gjennom seks universelle trekk som Shulman (2004) mener karakteriserer fenomenet profesjon i overordnet forstand. Videre vil vi trekke veksler på Grimen (2008) og Grimen og Molanders (2008) arbeider, som henholdsvis tematiserer forholdet mellom profesjon og kunnskap og profesjon og skjønn.

## Karakteristiske trekk ved profesjoner: En kort gjennomgang

Det første trekket Shulman (2004) mener tradisjonelt har karakterisert en profesjon, er knyttet til en overordnet forståelse av profesjonsutøvelse som en forpliktelse til å yte «*service to others*» (s. 530), og dermed se seg selv som en yrkesutøver hvis plikt det er å tjene samfunnet i stort og å bidra til at fellesskapet når viktige sosiale mål (se også Grimen, 2008). Dette innebærer også at profesjonsutøvere

må utvikle en «*moral understanding*» (Shulman, 2004, s. 530) som fungerer som en rettesnor for egen praksis, og videre at yrkesutøvelsen ofte vil kunne forstås som et høyere kall, og ikke bare som teknisk anvendelse og utførelse av kunnskaper og ferdigheter.

Det andre trekket peker på relevansen av vitenskapelig basert kunnskap og forskning innenfor profesjoner, og Shulman framhever, i samsvar med Grimen (2008; se ovenfor), at «*professions legitimate their work by reference to research and theories*» (Shulman, 2004, s. 531). Videre hevder han at det ofte oppstår et spenningsforhold mellom profesjoners teoretiske og praktiske kunnskapsområder. Denne spenningen vil blant annet gjøre seg gjeldende innenfor profesjonsutdanninger, der studenter kan komme til å nedvurdere nytten av teoretisk kunnskapstilegnelse og omfavne opplevelser i praksisfeltet som svært verdifulle. Selv om Shulman anerkjenner teorier som «*extraordinarily powerful*» (s. 532), innrømmer han også at de kan være så fjernt fra praksis at de kan oppleves som kunstige og med begrenset nytteverdi for det aktuelle praksisfeltet.

Selv om anvendelsen av teoretisk kunnskap utgjør en signifikant del av profesjonsutøvelsen fremholder Shulman sterkt at praksis også utgjør en viktig og uerstattelig del, i den grad at kunnskap ikke kan regnes som «*professional [...] unless and until it is enacted in the crucible of the 'field'*» (s. 533). Profesjonsutøvelse handler altså først og fremst om utøvelse av en bestemt praksis på et avgrenset felt. Det er i dette feltet det faktiske arbeidet utføres, og det er også her den teoretiske kunnskapen blir satt på prøve med hensyn til dens praktiske nytteverdi, eller en eventuelt manglende sådan.

Profesjonsutøveren foretar en rekke skjønnsmessige beslutninger som del av sitt virke, og Shulman framhever «*the exercise of judgment under conditions of unavoidable uncertainty*» (s. 530) som et viktig og fjerde trekk relatert til profesjoner (se også Grimen og Molander, 2008). Han hevder at menneskelig dømmekraft og skjønn er det som skaper den nødvendige broen mellom teori og

praksis, og at skjønnsmessige vurderinger derfor må foretas på bakgrunn av profesjonsutøverens samlede teoretiske og praktiske kunnskap. Som en tydeliggjøring av dette resonnementet viser Shulman (2004) til Aristoteles, som mente at «theories are about *essence*, practice is about *accident*, and the only way to get from there to here is via the exercise of *judgment*» (s. 534).

Det femte profesjonstrekket er knyttet til behovet for å lære gjennom erfaring, og gjennom en stadig interaksjon mellom teori og praksis. I disse læringsprosessene spiller «narratives of experience» (s. 535) en viktig rolle; med andre ord egne og andres fortellinger om signifikante opplevelser og utfordringer i yrkeshverdagen, og om hvordan teoretisk og praktisk kunnskap har blitt tatt i bruk for å håndtere og løse dem. Denne formen for refleksivitet knyttet til egne handlinger utgjør en svært viktig del av profesjonsutøvelsen, og en forutsetning for at slik refleksjon kan skje, er at yrkesutøveren er tilknyttet et faglig og profesjonelt fellesskap.

Å være tilknyttet et faglig og profesjonelt fellesskap er også det sjette og siste trekket i Shulmans oversikt over karakteristiske profesjonskjennetegn, og han hevder at «a professional community [contributes] to monitor quality and aggregate knowledge» (s. 530). Yrkesutøveren blir i tillegg omtalt, ikke bare som profesjonell, men som et *medlem* av en profesjon, og profesjonskunnskap blir dermed ikke bare et individuelt anliggende, men kan også forstås som noe som er «held by a community of professionals who [...] know collectively more than any individual member of the community» (s. 536). Uten et profesjonelt fagmiljø å forholde seg til vil den enkelte yrkesutøver miste tilgangen til sine kollegers kunnskap, og vil dermed kunne risikere å bli fanget i et «solipsistic universe» (s. 537) av egne erfaringer. Opprettholdelsen og utviklingen av et profesjonelt fagmiljø sørger med andre ord for at ekspertise deles, og at standarder for praksis videreutvikles på en måte som sikrer høy kvalitet på profesjonsutøvelsen.

De seks profesjonstrekkene vi nå har nevnt, vil utgjøre et viktig utgangspunkt for å nå en forståelse av hva som kan sies å kjenne til profesjonen kulturskolelærer i musikk. Et annet utgangspunkt fremkommer ved systematisk gjennomgang av det som utgjør dette kapitlets empiri, nemlig deler av planverket tilhørende kulturskolen og høyere musikkutdanning.

## **Rammeplaner, forskrifter, nasjonale retningslinjer og studieplaner: Forskningsgjennomgang og framgangsmåter for arbeidet med det empiriske materialet**

Selv om lære- og rammeplaner av ulike slag ofte kan danne utgangspunkt for forskningsbidrag innenfor det musikkpedagogiske området internasjonalt (se for eksempel Groulx, 2016; Kelly og Heath, 2015), er det imidlertid sjelden å finne analyser av nasjonale planverk på et overordnet nivå, blant annet fordi utdanningssystemer reguleres på forskjellige styringsplan i ulike land. I nordisk sammenheng er Varkøys (2001) analyse av musikkens synet i norske læreplaner for grunnskolen blant de viktigste bidragene (se også Varkøy, 2010). Johansen (2003) berører også læreplaner i sin forskning gjennom å anlegge et implementeringsperspektiv og dermed undersøke innføringen av en ny læreplan sett fra musikk lærernes ståsted. Nyere nordiske bidrag omfatter blant annet en analyse av dilemmaene knyttet til vurdering i den norske læreplanen i musikk for grunnskolen (Karlsen og Johansen, i trykken), samt en utforskning av hvordan kulturelt mangfold manifesterer seg i finske nasjonale læreplaner i musikk (Koskela, Kuoppamäki, Karlsen og Westerlund, 2017). På kulturskoleområdet har Ellefsen (2017) bidratt med en analyse av diskurser om kunnskap og kompetanse slik disse fremstår i den nye rammeplanen for kulturskolen.

Skolerelaterte plandokumenter har ulik status og styringskraft. Dette er blant annet knyttet til graden av detaljstyring når det gjelder beskrivelse av kompetansemål i planene, og til hvorvidt planene har hjemmel i en lovforskrift, eller bare er ment å være åpent retningsgivende for skoleslaget. Ifølge Hanken og Johansen (2013) kan for eksempel Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) forstås som en minimumsplan med stor grad av styring innbakt i dokumentet i form av at det «angir minstekrav for hva elevene skal lære» (Hanken og Johansen, 2013, s. 141). Rammeplaner vil på den annen side ofte betegnes som maksimumsplaner fordi de gir «lærere og elever handlefrihet til å tilrettelegge undervisning innenfor forholdsvis vide rammer» (s. 141). I dette kapitlet omfatter det systematisk gjennomgåtte empiriske materialet følgende plandokumenter:

- Rammeplan for kulturskolen: *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016)
- Forskrift om rammeplan for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (2013)
- Nasjonale retningslinjer for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (2013)
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning (2015)
- Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for trinn 8–13 (2015)

Alle disse dokumentene er rammeplanrelaterte, men har likevel varierende styringskraft på grunn av ulikhet i lovtilknytningen. Der de to forskriftene er hjemlet i universitets- og høyskoleloven, har kulturskolerammeplanen ingen tilsvarende lovforankring. Kulturskolene står altså fritt når det gjelder å velge å følge retningslinjene i dette plandokumentet. De nasjonale retningslinjene er tilknyttet sine respektive rammeplanforskrifter og er ment å virke

utfyllende i forhold til forskriftene og å være førende for institusjonenes arbeid med å utvikle de aktuelle utdanningene. I tillegg til de fem ovenstående dokumentene er også studieplaner for flere bachelorutdanninger med musikkfag i Norge trukket inn i eksemplifiseringer enkelte steder i teksten. Disse studieplanene fungerer utfyllende i forhold til det som er kapitlets hovedempiri.

De fem ovennevnte plandokumentene har blitt gjenstand for en dokumentanalyse (Duedahl og Jakobsen, 2010), som er gjennomført i to ulike steg og med ulikt fokus. Først har Rammeplan for kulturskolen: *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016) blitt systematisk gjennomgått med tanke på hvilke formelle og mer implisitte former for kompetanse dette dokumentet framholder som ønskelige når det gjelder tilsetning av kulturskolelærere innenfor musikkområdet. I steg to har så disse spesifikasjonene blitt lagt som et raster over de to rammeplanforskriftene og deres tilhørende retningslinjer for å utforske hvordan disse utdanningene kan sies å oppfylle kulturskolerammeplanens føringer for ønsket lærerkompetanse. Gjennom et tredje og siste analytisk steg har så kulturskolens rammeplan blitt underlagt en lesning i lys av Shulmans (2004) teorier om karakteristiske trekk ved profesjoner. Ved å anvende en slik refleksiv metodologisk ansats der ulike nivåer av empiriske data og tolkningsarbeid «are reflected in one another» (Alvesson og Sköldberg, 2000, s. 271), mener vi å kunne besvare begge av kapitlets forskningsspørsmål, nemlig både hvilke musikkutdanninger i Norge som kvalifiserer for arbeid i kulturskolen når kulturskolerammeplanens retningslinjer legges til grunn, og hva som karakteriserer profesjonen «kulturskolelærer i musikk».

## Ønsket formell kompetanse ved tilsetning av kulturskolelærere

Som nevnt tidligere er det lovfestet at alle kommuner skal ha et kulturskoletilbud. Likevel mangler en lovfesting av hva tilbudet



skal inneholde (se ovenfor), og også av hva slags kompetanse som skal kreves ved tilsetning av kulturskolelærere. Generelt sett hører tilsetning av undervisningspersonale under forskriften til Opplæringslova, § 14-1, der det står:

Alle som skal tilsetjast i undervisningsstilling, må ha pedagogisk bakgrunn i samsvar med krava i rammeplanane for lærarutdanningane med forskrifter, jf. lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler § 3-2 andre ledd, eller ha tilsvarende pedagogisk kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2014).

På bakgrunn av dette skulle man tro at «kulturskolelærer» var en undervisningsstilling på lik linje med det å være grunnskolelærer, og at den derfor ble regulert av denne paragrafen. Slik er det imidlertid ikke. Hovedtariffavtalen, som favner begge yrkesgrupper, har en merknad som har store konsekvenser for kompetansekrav ved tilsetning av kulturskolelærere, og der det påpekes at begrepet undervisningsstillinger kun omfatter «undervisningsstillinger og lederstillinger ved den enkelte skole som var på statlig avtaleområde pr. 30.4.2004» (Kommunenes sentralforbund, 2016, s. 8). På dette tidspunktet var kulturskolene under *kommunalt* avtaleområde, og resultatet er at kulturskolelærere den dag i dag ikke regnes som tilsatt i en type undervisningsstilling som må følge kompetansekravene som er satt i opplæringsloven. Dermed er ikke den enkelte kulturskole tvunget til å ansette lærere med formell faglig og pedagogisk kompetanse, selv om en slik bakgrunn som oftest er å ønske. Rammeplanen for kulturskolen tar høyde for disse forholdene gjennom å påpeke at det for tilsetning normalt skal kreves både kunsthøgskoleutdanning og formell pedagogisk kompetanse, men at det i særlige tilfeller kan tilsettes søkere med tilsvarende realkompetanse (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16–17).

Kulturskolerammeplanen er altså ikke forankret i lovverket, men den er likevel ment å være kulturskolenes styringsdokument

og den legger tydelige føringer for det som er den *ønskede* formelle kompetansen ved tilsetning av kulturskolelærere. I planen påpekes det generelt at «arbeidet som kulturskolelærer krever høy kompetanse og profesjonalitet og er sammensatt av både faglige, didaktiske og menneskelige kvalifikasjoner» (s. 24). Videre anbefales det at det ved tilsetninger i undervisningsstillinger kreves «høyere kunstfaglig utdanning i utøvende og/eller skapende kunstfag» (s. 16) av minimum tre års varighet. Alternativt kan også «faglærerutdanning med minimum 120 studiepoeng kunstfag» (s. 17) anses som kvalifiserende. Et ytterligere kompetansekrav er at alle som skal ansettes i undervisningsstilling skal ha «praktisk pedagogisk utdanning» (s. 16). Det vises her ikke til noen spesifikk pedagogisk utdanning, men det er nærliggende å tolke rammeplanen slik at det siste kravet i hovedsak gjelder den 60-studiepoengs praktisk-pedagogiske utdanningen kjent som PPU, og som innebærer en fordypning i pedagogikk, fagdidaktikk og praksis.

Når rammeplanens *ønskede* kompetansekrav anvendes på musikkområdet, er vår tolkning at de utdannelsesveier som kan sies å kvalifisere til ansettelse som kulturskolelærer i musikk er følgende:

- Tre års høyere musikkfaglig utdanning (i praksis en bachelorgrad)
- 3-årig faglærerutdanning i musikk (der musikkfagene utgjør minimum 120 studiepoeng)

Integrert i disse utdanningene, eller som tilleggsutdanning, skal det også kreves:

- Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)

Med andre ord vil 4-årige utdanninger der PPU er integrert i et utøvende studium (se nedenfor) også være kvalifiserende.

Det er tydelig uttrykt i rammeplanen at yrket kulturskolelærer må regnes som en egen profesjon, og at dette innebærer at læreren

har «et bevisst forhold til sine mange roller som profesjonsutøver» (s. 16). Disse rollene, og deres respektive kompetanser, bør også «være gjenstand for refleksjon og tolkning» (s. 16). I alt listes det opp ni ulike former for kompetanse som bør vektlegges hos kulturskolelærere, nemlig: «kunstfaglig kompetanse; didaktisk kompetanse; kommunikativ kompetanse; refleksjonskompetanse; relasjonskompetanse; lederkompetanse; læreplankompetanse; vurderingskompetanse; samt yrkesetisk kompetanse» (s. 16). Dette er selvfølgelig også gjeldende for kulturskolelærere innenfor musikkområdet.

## **Implisitte kompetansekrav: Bredde-, Kjerne- og Fordypningsprogrammet**

Ovenfor har vi gjort rede for de eksplisitte kompetansekravene, knyttet til formell utdanning, som kulturskolerammeplanen stiller. Andre, og mer implisitt ønskede kompetanseformer kommer til syne ved en gjennomgang av de tre undervisningsprogrammene, Breddeprogrammet, Kjerneprogrammet og Fordypningsprogrammet, som hver stiller læreren overfor ulike utfordringer.

Lærerne som underviser på Breddeprogrammet, skal kunne samarbeide med et stort antall aktører og institusjoner utenfor den enkelte kulturskole, og fortrinnsvis bedrive undervisning «som ulike gruppe- og ensembletilbud» (s. 22). Mer spesifikt skal elevene i musikk i første rekke lære «basisferdigheter og musikalske grunnelementer» (s. 50), og det er lagt stor vekt på at dette programmet skal virke inkluderende, vektlegge åpenhet og mangfold, samt bidra til at kunst og kultur blir anvendt som «grobunn for livskvalitet, fellesskap, deltakelse, dannelse og mening» (s. 22). I vår forståelse vil en ønsket lærerprofil ved Breddeprogrammet antakelig innebære svært høy kommunikativ kompetanse samt relasjons- og lederkompetanse, mens den kunstfaglige kompetansen kanskje ikke behøver å være på ekspertnivå for at undervisningen skal kunne gjennomføres på kompetent vis.

Kjerneprogrammet omfatter den type undervisning som tradisjonelt har vært tilbudt i kulturskolen, og omtales som «kulturskolens hovedvirksomhet» (s. 22). Her skal elevene i musikk utvikle «håndverksmessig og kunstnerisk kvalitet, selvstendighet og samspillsevne» (s. 50). Videre skal læreren gjennomføre både én-til-én-undervisning og gruppeundervisning samt bidra aktivt til konsertvirksomheten som utgjør en stor del av dette programmet. Vår tolkning er at Kjerneprogrammets lærerprofil i første rekke innebærer høy kunstfaglig kompetanse, men også høy didaktisk kompetanse og en viss lederkompetanse knyttet til gjennomføring av konsertvirksomheten.

Fordypningsprogrammet er for «elever med særskilte forutsetninger og interesser for den kunstneriske aktiviteten» (s. 23), og i musikk forventes det av læreren at hun tilrettelegger for «utvikling på høyt faglig og kunstnerisk nivå» (s. 54) og kan gi tilgang til «et stort og variert repertoar» (s. 54) på instrumentet. IRIS-prosjektet som omtales i denne antologien (se kapitlene til Fjeldstad, Stabell og Jordhus-Lier og Rønning) viser noen konkrete eksempler på hvordan Fordypningsprogrammet kan organiseres, og denne typen program skal også kunne forberede elevene for høyere kunstfaglig utdanning. Lærerprofilen vil her etter vår mening være karakterisert av kunstfaglig ekspertise, der svært høy musikkfaglig, didaktisk og vurderingskompetanse antakelig vil være det foretrukne.

## **Musikkutdanninger som kvalifiserer for å arbeide som lærer i kulturskolen**

Kompetansekravene som fremsettes i rammeplanen for kulturskolen, munner, som påpekt ovenfor, ut i to mulige utdanningsveier, nemlig tre års høyere musikkfaglig utdanning (bachelorgrad) eller 3-årig faglærerutdanning i musikk, begge med PPU eller tilsvarende, enten integrert eller som tilleggsutdanning. Dette gir likevel i

praksis et mangfold av mulige kvalifiseringsveier, blant annet siden det finnes mange 3-årige utøvende studieløp i høyere musikkutdanning med mulighet for ulike former for spesialisering. I denne delen av kapitlet vil vi i hovedsak konsentrere oss om en gjennomgang av nettopp 3-årig faglærerutdanning i musikk og PPU, med et sideblikk på 4-årige musikkutdanninger der PPU er en integrert del av studiet. Til sist i denne delen av kapitlet vil vi også kort diskutere andre mulige kvalifiseringsveier.

### 3-årig faglærerutdanning i musikk

Det er i alt fem utdanningsinstitusjoner i Norge som tilbyr 3-årig faglærerutdanning i musikk, nemlig Høgskolen i Innlandet, Høgskolen på Vestlandet, Nord Universitet, Universitetet i Agder og UiT Norges arktiske universitet. Disse utdanningene er bygget på forskrift om rammeplan for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag, med tilhørende nasjonale retningslinjer (2013). I forskriften presiseres det at «faglærerutdanningene skal kvalifisere for undervisning i de praktiske og estetiske fagene i grunnopplæringen og kulturskolen» (s. 3). Videre poengteres det at disse utdanningene skal være basert på skolens og samfunnets behov, og at det skal legges vekt på ungdomskultur, mangfold og motivasjon for læring. Faglærerutdanningene skal også være forskningsbaserte, og internasjonalt orienterte.

De ulike institusjonene som tilbyr 3-årig faglærerutdanning i musikk, har imidlertid lagt ulik vekt på kulturskolepedagogikk og -praksis. Enkelte er mer rettet mot musikk i grunnskolen ved at det er lagt stor vekt på gruppeundervisning og at mesteparten av praksisperiodene er lagt til dette skoleslaget. Dette gjelder spesielt utdanningene ved UiT og Høgskolen i Innlandet, der det uttrykkes i de studieregulerende dokumentene at studiet kvalifiserer for undervisning i musikk i grunnskolen og det frivillige musikkliv (Høgskolen i Innlandet, 2017; UiT Norges arktiske universitet,

2017). De resterende tre faglærerutdanningene i musikk, ved Høgskulen på Vestlandet, Nord Universitet og Universitetet i Agder, er noe tydeligere rettet mot arbeid i kulturskolen, og faginnholdet er mer spesifikt rettet mot dette skoleslaget (Høgskulen på Vestlandet, 2016; Nord Universitet, 2016; Universitetet i Agder, 2016). Ved disse utdanningsinstitusjonene er det også lagt større vekt på de utøvende aspektene ved musikkpedagogisk virke. I de studieregulerende dokumentene for Nord Universitet står det blant annet at «utdanningen skal [...] gi et godt grunnlag for å utvikle studenten som utøvende musiker, med de muligheter som kan ligge i et slikt arbeidsmarked» (Nord Universitet, 2016). Universitetet i Agder poengterer at faglærerutdanningen skal «i tillegg til å kvalifisere for utøvende virksomhet og videre utøvende studier [gi] deg mulighet til å jobbe i skolen, i kulturskoler og i det frivillige musikklivet» (Universitetet i Agder, 2016). Med tanke på vår gjennomgang ovenfor av implisitte kompetansekrav i kulturskolerammeplanens tre ulike programmer, burde alle de fem faglærerutdanningene kunne kvalifisere til undervisning både på Breddeprogrammet og på Kjerneprogrammet, men hvor hovedtyngden i den enkelte kandidats kompetanse vil ligge vil i noen grad avhenge av studiested.

## Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)

PPU er landets største lærerutdanning, og gir kompetanse til å undervise fra 5. til 13. trinn. Studiet omfatter til sammen 60 studiepoeng i pedagogikk, fagdidaktikk og praksis, og det kan gjennomføres over ett eller to år. For å kunne tas opp på dette programmet er kravet at man har minimum 60 studiepoeng i ett undervisningsfag, og fra studieåret 2019 vil opptakskravet bli utdanning på mastergrads- eller hovedfagsnivå. Likevel vil kandidater med bachelor i praktiske og estetiske fag få unntak fra krav om master, og kan da likevel tas opp på PPU (Kunnskapsdepartementet, 2015). PPU i undervisningsfaget musikk tilbys ved en rekke

utdanningsinstitusjoner, men stort sett er disse utdanningene rettet mot arbeid som lærer i grunnskole og videregående skole, og praksisperiodene er da lagt til tilsvarende skoleslag. Tradisjonelt har det også vært disse skoleslagene som PPU har kvalifisert for, men i rammeplanforskriften fra 2015 presiseres det at «for studenter med fagbakgrunn i utøvende kunsthøgskole kan inntil 50 prosent av praksis foregå i kulturskolene» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette innebærer at PPU formelt sett også kan kvalifisere til å arbeide som kulturskolelærer i musikk. Det er i alt fem utdanningsinstitusjoner som tilbyr en PPU som bygger på bachelor i utøvende musikkutdanninger. Dette er Barratt Due musikk institutt, Norges musikkhøgskole, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Universitetet i Bergen og Universitetet i Stavanger. Innholdet i disse studieplanene er tydelig rettet mot instrumental- og vokalundervisning, og kulturskolen er som nevnt en av praksisarenaene (Barratt Due musikk institutt, 2016; Norges musikkhøgskole, 2017b; Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU, 2016; Universitetet i Bergen, 2017b; Universitetet i Stavanger, 2017b). En sammenlikning av studieplanene viser at utdanningene stort sett har de samme emnene, som pedagogikk, fagdidaktikk og instrumental- og vokaldidaktikk. Samtidig er det en viss ulikhet når det gjelder vektlegging av dyptgående ekspertkompetanse kontra breddekompetanse. Barratt Due musikk institutt har for eksempel som mål at studentene utvikler «spesialistkompetanse på instrumental- og vokalundervisning» (Barratt Due musikk institutt, 2016), og det å kunne tilrettelegge undervisningsopplegg på alle nivåer for barn og unge med utgangspunkt i et basisrepertoar på instrumentet. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU har derimot en mer breddeorientert utdanning, der «studiet er rettet inn mot arbeid i kulturskolene, musikklinjene, instruktørarbeid i kor, ensembler og kulturlivet for øvrig» (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU, 2016). Med tanke på studieplanenes

vektlegging av instrumental- og vokaldidaktikk, og delvis også av ekspertkompetanse, virker PPU som bygger på utøvende bachelorutdanninger, etter vår mening først og fremst å være rettet mot undervisning i Kjerne- og Fordypningsprogrammet.

## Utøvende studier med integrert praktisk-pedagogisk utdanning

Ovenfor har vi presentert en kvalifiseringsvei der PPU er et påbygningsstudium til en bachelorgrad i utøvende musikk, men det finnes også studier der PPU er integrert i selve utdanningsløpet. Disse studiene tar sikte på å utvikle bred musikkpedagogisk og -didaktisk kompetanse som innebærer at studentene kan arbeide i store deler av det musikkpedagogiske feltet samt mestre arbeid innenfor både note-, gehør- og improvisasjonsbaserte tradisjoner. Slike studier tilbys ved universitetene i Bergen, Stavanger og Tromsø, samt ved Norges musikkhøgskole (Norges musikkhøgskole, 2017a; Universitetet i Bergen, 2017a; Universitetet i Stavanger, 2017a; UiT – Norges arktiske universitet, 2016). Felles for disse studiene er at de er utøvende med en praktisk-pedagogisk utdanning integrert, som «gir formell lærerkompetanse for undervisning i musikk i skoleverket, i musikk- og kulturskoler og i annen musikkopplæring» (Norges musikkhøgskole, 2017a). Disse studieprogrammene er 4-årige og utgjør dermed 240 studiepoeng. De pedagogiske emnene er basert på rammeplan for PPU (Forskrift for rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning, 2015), og kulturskolen er et av skoleslagene som fungerer som praksisarena. I studieplanene presiseres det at studentene ved endt utdanning «kan planlegge, gjennomføre, vurdere og begrunne musikkpedagogisk virksomhet, og kan forholde seg profesjonelt til læreplaner, elever, foresatte, kolleger og ledelse» (Norges musikkhøgskole, 2017a), og videre at de skal «kunne legge til rette for god læring for enkeltelever og grupper»



(UiT – Norges arktiske universitet, 2016). De 4-årige studiene med integrert PPU bør etter vår mening kunne forberede studentene på å undervise både i Bredde-, Kjerne- og Fordypningsprogrammene i kulturskolen. Tradisjonelt har det kanskje likevel vært slik at kandidaten som er utdannet ved disse studiene, er de som i størst grad har fått ansettelse som rene instrumental- og vokalpedagoger, og som har arbeidet med de dyktigste elevene, altså de elevene som nå vil ha en mulighet til å søke seg inn på Fordypningsprogrammet.

## Andre mulige kvalifiseringsveier

Ifølge rammeplanen for kulturskolen kan i prinsippet alle 3-årige utøvende musikkutdanninger kobles med PPU og dermed utgjøre en kvalifiseringsvei for å arbeide som kulturskolelærer i musikk. Som nevnt ovenfor åpner dette i praksis opp for at lærere med et mangfold av ulike musikkfaglige bakgrunner kan berike dette skoleslaget, og dermed bidra til å oppfylle rammeplanens målsetting om å «videreutvikle et større mangfold i tilbudet» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 1). I tillegg til den typen PPU som bygger på utøvende musikkstudier (se ovenfor), finnes som nevnt PPU-programmer i musikk som er mer rettet mot undervisning i grunnskole og videregående skole, og som også skulle kunne utgjøre en kvalifiseringsvei. Videre vil for eksempel kirkemusikkutdanninger inneholde tilstrekkelig med studiepoeng i utøvende fag til å falle innenfor rammeplanens definisjoner av kvalifiserende programmer, forutsatt at kandidaten også har PPU. I og med at kulturskolene ikke er bundet av å følge rammeplanen, står de selvfølgelig også fritt til å ansette lærere med for eksempel musikkterapeutisk kompetanse eller kandidater som har musikk som ett av fagene i en barnehage- eller grunnskolelærerutdanning. Slike former for kompetanse vil kanskje først og fremst være anvendelige innenfor Breddeprogrammet, slik det nå finnes beskrevet i kulturskolerammeplanen.

## «Kulturskolelærer i musikk» sett i et profesjonsteoretisk lys

Kulturskolens rammeplan legger som tidligere nevnt vekt på at kulturskolelæreryrket generelt «krever høy kompetanse og profesjonalitet» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16), og videre at læreren må ha et bevisst forhold til sine mange roller som profesjonsutøver. Som sådan er ordene «profesjon» og «profesjonell», enten alene eller i ulike kombinasjoner, tungt til stede i rammeplanen, og det åpnes i liten grad for en diskusjon av hvorvidt yrket som kulturskolelærer kan forstås som en profesjon eller ikke (se Jordhus-Lier, 2015). Dette underbygger vårt tidligere framsatte resonnement om at dette dokumentet utgjør en viktig del av den pågående profesjonaliseringen av kulturskolefeltet.

Når rammeplanen leses i lys av Shulmans (2004) utgreiinger om karakteristiske trekk ved profesjoner, er det kanskje særlig forpliktelsen til å yte et bidrag til samfunnet som kommer tydeligst fram. Rammeplanens beskrivelse av kulturskolelærerens samfunnsmandat henter blant annet støtte i «Kulturutredningen 2014» (Enger mfl., 2013), der kulturskolen beskrives som en opplæringsarena som skal fungere som et lokalt ressurscenter for kunstfaglig opplæring, og dermed være «et av kulturpolitikkenes viktigste verktøy i arbeidet med å styrke kulturens egenverdi og samfunnsvirkninger» (s. 306). I arbeidet med «å løse kulturskolens sammensatte samfunnsoppdrag» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. iii) spiller kulturskolelæreren en selvfølkelig og vesentlig rolle. Et annet profesjonstrekk som er svært synlig i rammeplanen, er kulturskolelærerens nødvendige tilknytning til det faglige og profesjonelle fellesskapet. Dette fellesskapet blir blant annet nevnt i forbindelse med kvalitetsarbeid (s. 17), og kollegasamarbeid blir framhevet som nødvendig både for utvikling av høyere kompetanse og for refleksjon: «Kompetanseheving for lærere gjennom systematisk kollegabasert samarbeid kan bidra til at læreren videreutvikler egen praksis og refleksjonskompetanse» (s. 14). Her

samsvarer rammeplanens innhold med Shulmans (2004) tanker om at et faglig fellesskap er nødvendig for å «monitor quality and aggregate knowledge» (s. 530), og vektleggingen av dette fellesskapet er slik med på å styrke de profesjonelle aspektene ved kulturskolelæreryrket. Vurdering, forstått som det å utøve faglig dømmekraft og skjønn (Grimen og Molander, 2008; Shulman, 2004), synes også å ha fått godt fotfeste i rammeplanen, og kulturskolelæreren forutsettes å kunne utføre ulike typer vurderingshandlinger. Særlig synes planen å vektlegge vurdering for læring, i så stor grad at de ulike fagplanene hver har dette som egen overskriftskategori. I fagplanen for musikk påpekes det at «formativ vurdering [er] kjernen i lærerens veiledning» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 61), og det skal gis vurdering både på individuelt nivå og gruppenivå. Elevenes foresatte skal også involveres i vurderingsaktiviteter. En viktig del av en kulturskolelærers profesjonelle skjønn innebærer selvfølgelig også til enhver tid, og på bakgrunn av hans eller hennes samlede teoretiske og praktiske kunnskap, å kunne vurdere den enkelte elevs behov i konkrete undervisningssituasjoner.

I tillegg til de ovennevnte trekkene er selvfølgelig også profesjonstrekket «utøvelse av en bestemt praksis på et avgrenset felt» (Shulman, 2004) tydelig til stede i kulturskolelærerens hverdag. For kulturskolelæreren i musikk utgjøres praksis av undervisning i og utøving av musikalsk virksomhet i en eller annen form, og dette gjøres innenfor kulturskolens rammer. I den nye rammeplanen, og kanskje særlig uttrykt gjennom Breddeprogrammet, synes imidlertid det som teller som musikalsk praksis i en kulturskolesammenheng å være betydelig utvidet og beveger seg langt utenfor tradisjonell instrumental- og vokalundervisning. Dette programmet bidrar også til en utvidelse av selve feltet, i og med at virksomheten skal baseres på «samarbeid som favner bredt» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 21), og som omfatter en lang rekke aktører som befinner seg utenfor kulturskolens tradisjonelle nedslagsfelt.

Profesjonstrekkene som synes å være minst til stede i kulturskolens rammeplan, er vektleggingen av vitenskapelig basert kunnskap og forskning, samt erfaringslæring gjennom interaksjon mellom teori og praksis (Shulman, 2004). Rammeplanen understreker i stor grad nødvendigheten av at lærerne besitter kunstfaglig kompetanse (se for eksempel s. 16), og det er også i hovedsak denne typen kompetanse elevene er forventet å opparbeide seg. I den tradisjonelle tredelingen av undervisningsfaget musikk (se Nielsen, 1998) vil imidlertid kunstdimensjonen utgjøre bare én av i alt tre mulige dimensjoner (kunst, håndverk, vitenskap) ved musikkfaget. Vitenskapsdimensjonen er i noen grad til stede i rammeplanen, i læringsmålene i musikk for eksempel uttrykt som at elevene «leser, tolker og anvender musikkteori og bakgrunnshistorikk i innstuderingsprosessen» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 52). På lærernivå finnes det også en forventning om at «forskningsinformert og forskningsbasert undervisning må styrkes kontinuerlig» (s. 26). Dette er imidlertid uttrykt i slike vendinger at vår tolkning er at arbeidet med å styrke kulturskolens vitenskapelige kunnskapsbase er stadig pågående, og også nødvendig for å befeste kulturskolelæreryrket ytterligere som en profesjon.

## Oppsummering

Avslutningsvis vil vi komme med noen sammenfattende betraktninger som konkret svarer på de forskningsspørsmålene vi stilte i begynnelsen av dette vitenskapelige kapitlet: Det finnes et mangfold av musikkutdanninger i Norge som kan sies å kvalifisere sine kandidater for å arbeide i kulturskolen. En forutsetning for at slik kvalifisering kan skje, er imidlertid at utdanningene enten inneholder eller kompletteres med praktisk-pedagogisk utdanning. Dette gjelder selvfølgelig bare dersom den enkelte kulturskole velger å forholde seg til rammeplanens føringer ved ansettelser. Når den

framvoksende profesjonen «kulturskolelærer i musikk» ses i et profesjonsteoretisk lys, får vi et bilde av en profesjon som har et tydelig samfunnsoppdrag, og der det faglige fellesskapet står sterkt. Videre er det en profesjon som er i ferd med å utvide både praksis og virkefelt. Profesjonsprofilen er foreløpig preget av relativt svak vitenskaps- og forskningstilknytning, men rammeplanen vitner om at det finnes en bevissthet om at denne dimensjonen bør styrkes. For en som vil bli kulturskolelærer når hun blir stor, innebærer dette at veiene til yrket er mange, og at forskningskompetanse i form av en mastergrad kanskje vil være en fordel. Med andre ord: mangfold og fordypning.

## Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2000). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage Publications.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentpedagogiske praksiser*. Ph.d.-avhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU.
- Angelo, E. og Georgii-Hemming, E. (2014). Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S.G. Nielsen og L. Väkevä (red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 15* (s. 25–47). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Angelo, E. og Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Barratt Due musikk institutt (2016). *Instrumental- og vokallærerutdanningen*. <http://www.barrattdue.no/nor/hoyskole/studietilbud/instrumentalpedagogen/>
- Carr-Saunders, A.M. og Wilson, P.A. (1933). *The professions*. Oxford: Clarendon.
- Christensen, S. (2013). *Kirkemusiker – kall og profesjon: Om nyutdannede kirkemusikers profesjonelle livsbetingelser*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole.

- Duedahl, P. og Jacobsen, A.H. (2010). *Introduksjon til dokumentanalyse* (s. 53–96). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Ellefsen, L.W. (2017). *Musikalsk kompetanse som «mangfold og fordypning»: Diskurser om kunnskap og kompetanse i den nye rammeplanen for norske kulturskoler*. Presentert på Nordic Network for Research in Music Education 15.mars 2017, Göteborg, Sverige.
- Enger, A. mfl. (2013). Kulturutredningen 2014. (NOU 2013:4). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-4/id715404/>
- Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag* FOR-2013-03-18-290 (2013). <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/trearigefaglaererutdanningeripraktiskeestetiskefag.pdf>
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning* FOR-2015-12-21-1771 (2015). [https://www.regjeringen.no/contentassets/0af748b886b64375bb877b33ac466ba8/forskrift\\_om\\_rammeplan\\_for\\_praktisk\\_pedagogisk\\_utdanning.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0af748b886b64375bb877b33ac466ba8/forskrift_om_rammeplan_for_praktisk_pedagogisk_utdanning.pdf)
- Forskrift til opplæringslova, § 14-1. Krav til pedagogisk kompetanse for tilsetjing* (2014). [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_16-KAPITTEL\\_16](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_16-KAPITTEL_16)
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. og Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Groulx, T.J. (2016). Perceptions of course value and issues of specialization in undergraduate music teacher education curricula. *Journal of Music Teacher Education*, 25(2), s. 13–24. <http://dx.doi.org/10.1177/1057083714564874>
- Hanken, I.M. og Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: Reservat eller marknad?* Ph.d.-avhandling, Malmö Academy of Music.
- Holst, F. (2013). *Profesjonell musikkundervisning: Profesjonsviden og lærerkompetence med særlig henblik på musikkundervisning i grundskole*

- og musikkole samt læreruddannelse hertil. Ph.d.-avhandling, Aarhus Universitet.
- Høgskolen i Innlandet (2017). *Studieplan Bachelor - Faglærerutdanning i musikk*. <https://hihm.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2017-2018-studiehaandbok/studier/campus-hamar/bachelor/b2flmus-bachelor-faglaererutdanning-i-musikk>
- Høgskulen på Vestlandet (2016). *Bachelor – 3-årig faglærerutdanning i musikk*. <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/2017h/fag-musikk/>
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan: En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole.
- Jordhus-Lier, A. (2015). Music teaching as a profession: On professionalism and securing the quality of music teaching in Norwegian municipal schools of music and performing arts. I E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen, Ø. Varkøy og L. Väkevä (red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 16* (s. 163–182). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Karlsen, S. og Johansen, G. (i trykken). Assessment and the dilemmas of a multi-ideological curriculum: The case of Norway. I D.J. Elliott, M. Silverman og G. McPherson (red.), *The Oxford handbook of philosophical and qualitative perspectives on assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Kelly, S.N. og Heath, J.D. (2015). A comparison of nationally ranked high schools and their music curricula. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(1), s. 50–59. <http://dx.doi.org/10.1177/8755123314548042>
- Kommunenes sentralforbund (2016). *Hovedtariffavtalen: Tariffperioden 01.05.2016-30.04.2018 mellom Skolenes landsforbund, Musikernes fellesorganisasjon og KS*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Koskela, M., Kuoppamäki, A., Karlsen, S. og Westerlund, H. (2017). *What counts as diversity? Intersectional investigations into Finnish national (music) curricula*. Presentert på Cultural Diversity in Music Education Conference XIII, Katmandu, Nepal, 30. mars 2017.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Bedre praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/-bedre-praktisk-pedagogisk-utdanning-ppu/id2468977/>

- Kvale, S. og Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Mausethagen, S. (2013). *Reshaping teacher professionalism: An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability*. Ph.d.-avhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Nasjonale retningslinjer for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (2013). <https://hihm.no/prosjektsider/studier-med-praksis-ved-avdeling-for-folkehelsefag/bachelor-faglaererutdanning-kroppsoeving-og-idrettsfag/nasjonale-retningslinjer-i-praktiske-og-estetiske-fag>
- Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for trinn 8-13 (2015). [http://www.uhr.no/documents/nasjonale\\_retningslinjer\\_ppu\\_.pdf](http://www.uhr.no/documents/nasjonale_retningslinjer_ppu_.pdf)
- Nielsen, F.V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nord Universitet (2016). *Musikk, faglærerutdanning, bachelorgradsstudium*. [http://studieplan.nord.no/studieplan/musikk\\_faglaererutdanning\\_bachelorgradsstudium](http://studieplan.nord.no/studieplan/musikk_faglaererutdanning_bachelorgradsstudium)
- Norges musikkhøgskole (2017a). *Kandidatstudiet i musikkpedagogikk*. <https://nmh.no/studier/bachelor/bachelor-musikkpedagogikk>
- Norges musikkhøgskole (2017b). *Studieplan for praktisk-pedagogisk utdanning*. <https://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-2016/studier/videreutdanning/praktisk-pedagogisk-utdanning>
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU (2016). *Praktisk-pedagogisk utdanning for instrumental-vokalpedagoger*. <https://www.ntnu.no/musikk/forstudenter/utmusikk>
- Norsk kulturskoleråd (2003). *På vei til mangfold: Rammepplan for kulturskolen*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd. <http://www.kulturskoleradet.no/sok?q=p%C3%A5+vei+til+mangfold>
- Norsk kulturskoleråd (2013). *Strategi 2020*. [http://www.kulturskoleradet.no/\\_extension/media/194/orig/2013\\_Strategi\\_2020.pdf](http://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/194/orig/2013_Strategi_2020.pdf)
- Norsk kulturskoleråd (2016). *Rammepplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd. <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 13-6 (1998). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.



- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind*. London: Routledge.
- Schön, D.A. (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Shulman, L.S. (2004). Theory, practice, and the education of professionals. I S.M. Wilson (red.), *The wisdom of practice* (s. 523–544). San Francisco: Jossey-Bass.
- UiT - Norges arktiske universitet (2017). *Faglærerutdanning i musikk – bachelor*. [https://sa.uit.no/utdanning/program/279758/faglærerutdanning\\_i\\_musikk\\_-\\_bachelor](https://sa.uit.no/utdanning/program/279758/faglærerutdanning_i_musikk_-_bachelor)
- UiT – Norges arktiske universitet (2016). *Studieplan fagstudium i musikkutøving – Bachelor*. <https://uit.no/Content/491633/Studieplan-Fagstudium-musikkut%C3%B8ving-2017-med-info-om-revidering.pdf>
- Universitetet i Agder (2016). *Faglærerutdanning i musikk – bachelor*. <http://www.uia.no/studier/faglærerutdanning-i-musikk>
- Universitetet i Bergen (2017a). *Bachelorprogram i utøvande musikk eller komposisjon*. <http://www.uib.no/studieprogram/BAHF-MUS>
- Universitetet i Bergen (2017b). *Praktisk-pedagogisk utdanning i utøvande musikk*. <http://www.uib.no/studieprogram/PPU-MUS>
- Universitetet i Stavanger (2017a). *Bachelor i utøvande musikk*. <http://www.uis.no/fakulteter-institutter-og-sentre/det-humanistiske-fakultet/institutt-for-musikk-og-dans/studier/bachelor-i-musikk/>
- Universitetet i Stavanger (2017b). *Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) i skapende og utøvande kunstfag*. <http://www.uis.no/fakulteter-institutter-sentre-og-museum/det-humanistiske-fakultet/institutt-for-musikk-og-dans/studier/ppu-i-musikk-og-dans/studieplan-og-emner/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Kunnskapsløftet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>.
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle): Om musikkens syn i norsk grunnskole*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole.
- Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet. I J.H. Sætre og G. Salvesen (red.), *Allmenn musikkundervisning: Perspektiver på praksis* (s. 23–38). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

## KAPITTEL 10

# Forskende partnerskap som grunnlag for fagplanhøring og utviklingsprosesser i kulturskolen – erfaringer når kulturskoler vurderer innhold i den nye læreplanen

Halvor Bjørnsrud | Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Institutt for pedagogikk, Høgskolen i Sørøst-Norge

Anders Rønningen | Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Institutt for estetiske fag, Høgskolen i Sørøst-Norge

## Abstract

This article examines experiences from a development/action research project in selected Norwegian Schools of Music and Performing Arts. The project was conducted by The Norwegian Council for Schools of Music and Performing Arts, and combined a consultation on drafts for a new national curriculum for the schools and developing a culture of sharing amongst the teachers as a pilot for better developing individual and collective competence in the field. The article discusses both the data gathered and results that were documented throughout the project, and the methodological experience of having this type of combined consultation and development process. A central finding in the project is that the culture for sharing between teachers in these schools of music and performing arts is quite low. Hence there is a great potential of raising the level of sharing to better develop the individual as well as collective competence as also was a central issue and a goal for the project.

## Innledning

Dette kapitlet tar for seg noen sider ved høringsprosessen som ble gjennomført av Norsk kulturskoleråd med utgangspunkt i nye nasjonale læreplaner for kulturskolen.<sup>14</sup> Med bakgrunn i denne prosessen har vår studie følgende problemstilling: Hva blir sentrale temaer når høringsgrupper i kulturskolen vurderer innhold i den nye læreplanen? For å få svar på problemstillingen vil vi drøfte empiri som ble dokumentert i studien, og som belyser aktuelle tema i kulturskolefeltet. Dette vil bli drøftet i lys av en teoretisk referanseramme som er relevant for de to sentrale mønstre og kategorier som kom fram i tekstene til empirien fra deltakere i høringsprosessen.

---

14 Høringsprosessen ble initiert og finansiert av Norsk kulturskoleråd og planlagt og gjennomført i perioden august 2015–mai 2016. En rapport fra dette prosjektet er utgitt av kulturskolerådet (Rønning, Rønningen og Westby, 2017).

Tilrettelegging av studien kan på denne bakgrunn forstås som et bytteforhold mellom praktisk arbeide med høringsprosessen og innhenting av empiri. Dette bytteforholdet innebærer et forskende partnerskap (Tiller, 1999) mellom skoleledere/lærere i kulturskolen og med forskere og/eller veiledere. Sagt på en annen måte foregår det et utviklingsarbeid i kulturskolen gjennom arbeid med læreplanen, og dette gir empiri som kan drøftes av oss som forskere.

## Tidligere relevant forskning på området

Metodene som brukes i studien, har bakgrunn i Berg (1995, Berg mfl., 2016), og her finnes tilknytningspunkter til andre arbeider. Her brukes brevmetoden som et alternativ til åpne intervjuer for å gjennomføre studier av kulturanalyser med lærere på skoler. Metoden går ut på at deltakerne med bakgrunn i åpne spørsmål skriver et brev til forskerne som har ansvar for undersøkelsen. Brevmetoden er i norsk akademisk tradisjon tilpasset blant annet i to doktorgradsstudier med forskningsdesign innenfor aksjonsforskning med skoler som case. Den ene studien drøfter momenter ved lærernes læreplanarbeid for å tilrettelegge en inkluderende skole (Bjørnsrud, 2004). Den andre studien handler om dialogen og innhold i «elevsamtalen» mellom lærer og elev (Sjøbakken, 2012). Vi kjenner ikke til at det tidligere er brukt lignende metoder for å hente inn empiri for å analysere innhold i høringsprosesser med nasjonale læreplaner, verken for kulturskole eller andre skoleslag.

## Høringsprosessen

Arbeidet med nye fagplaner for kulturskolene ble påbegynt i 2014. Norsk kulturskoleråd ønsket en grundig høringsprosess med de nye fagplanene. I første fase av dette arbeidet ble det opprettet fire nettverk av to eller tre kulturskoler hver. Slik ble det lagt til rette for fagsamarbeid mellom kulturskoler på fagnivå. Alle nettverk hadde minst ett team med lærere fra musikkfaget og ett team fra

et annet kulturskolefag, slik at alle fem fagene som høringsutkastet for nasjonale fagplaner ble dekket. Til sammen var 10 rektorer og 44 lærere med i høringsprosessen. I tillegg var det en ressursgruppe som fungerte som veiledere i arbeidet (Rønning, Rønningen og Westbye 2017).

Nettverkene som ble opprettet skulle være en arena for fagsamarbeid, refleksjon og utprøving av høringsutkastene til nye nasjonale fagplaner for kulturskolen, og det ble arrangert samlinger og møtepunkt for disse. Rektorene i de utvalgte kulturskolene var med som prosessledere og i prosjektorganiseringen. De deltagende skolene ble valgt og forespurt etter kriterier som at de var tilknyttet IRIS-området,<sup>15</sup> der mange hadde arbeidet med fagutvikling nettopp gjennom dette prosjektet tidligere. Andre kriterier var at de var sterke på fagutviklingsarbeid, hadde aktive rektorer og kunne stille med fagpersonale innenfor de oppsatte fagområdene.

I tillegg til et mandat fra Norsk kulturskoleråd om å levere grundige høringsuttalelser skulle også prosjektet gi erfaringer med å forberede for implementering av fagplaner og planarbeid og kollegabasert utviklingsarbeid generelt (Rønning, Rønningen og Westbye 2017).

## **Teoretisk referanseramme for studien**

For å drøfte den empiri som er tatt inn studien om skoleledere og læreres skriftlige refleksjoner med vurderinger om kulturskolenes nye læreplan, bruker vi relevante teoretiske referanserammer i fra organisasjonslæring, læreplanteori og fra aksjonsforskning.

## **Organisasjonslæring for delingskultur**

Teoriene om organisasjonslæring har bakgrunn i sosiokulturelle perspektiver og ser sammenhenger mellom individuell og kollektiv

---

15 Se nærmere beskrivelse av IRIS-prosjektet i denne antologiens kapittel 2.

læring (Wells, 1999). Sagt på en annen måte har den enkelte deltaker både en selvstendig individuell rolle og en kollektiv rolle i lagarbeidet blant kollegene. For deling av kunnskap og erfaringer må det tilrettelegges muligheter for praksisfellesskap hvor refleksjoner og utveksling mellom deltakerne kan finne sted (Wenger, 2004).

I vår sammenheng blir individuelt og kollektivt arbeid med kulturskolens nye nasjonale rammeplan tilpasset for å få tilrettelagt et design som skaper et bytteforhold mellom utviklingsarbeid og forskning. I en slik prosess gjennom samarbeid vil de som deltar, finne fram til kunnskap og handlinger om forståelse av læreplanarbeid som de neppe kunne kommet fram til alene.

De individuelle erfaringene og den individuelle kunnskapen er forutsetninger for at fellesskapet lærer. Videre er designet avhengig av kollektive refleksjoner og deltakernes vilje og evne til å se i en felles retning framover. Slik sett kan delt kunnskap uttrykkes og være med å prege fellesskapets praksis. Organisasjonslæring preges gjerne av situasjoner med det komplekse, uforutsigbare og usikre. Individuelt og kollektivt arbeid blant deltakerne blir regnet som viktig for å skape utvikling av kompetanse. Det hevdes at deltakernes refleksjoner i praksisnære fellesskap er med på å forbedre handlinger i praksisfeltet (Senge, 2006).

Deltakerne må oppleve at de har handlingsrom for å reflektere rundt praktiske valg, og de må være innstilt på å forplikte seg på den prioriteringen av praktiske handlinger som blir gjort. Dette samsvarer godt med forståelse av medskapende møteformer gjennom deltakernes dialog. Det skapes forståelse av et problem gjennom tilrettelagt individuell og kollektiv refleksjon og handling. Deltakernes tause kunnskap blir artikulert, gjort synlig og forløst i fellesskapet. På denne måten kan organisasjonslæring være med på å skape mening i arbeidet med kulturskolens læreplan. Et konstruktivt samarbeid handler blant annet om å sammen utvikle den «uferdige» faglige forståelsen som etter hvert blir til. Løsningene er

ikke kjent på forhånd, og lærerne deltar gjennom en prosess hvor man tenker, påvirker og handler sammen med andre. Tillit, gjensidighet og likeverd mellom aktørene er grunnleggende i samspillet (Bjørnsrud, 2015).

Det er hevdet at kulturskoler har svak kultur for deling blant lærerne (Lystad, 2014). Slik vi ser det, kan dette tilskrives flere faktorer. For det første har mesterlæretradisjonen vært rådende i kulturskolen. Dette er en undervisningsform med stort individuelt ansvar hos den enkelte lærer og liten grad av kollektiv erfaringsdeling (Nielsen og Kvale, 1999).

Den enkelte lærer har i denne tradisjonen stor frihet og tillit til å undervise uten særlig kontroll eller vurdering fra andre enn eleven og gjennom elevens framgang og prestasjoner. Uten felles nasjonale kompetansemål for kulturskolen, med liten grad av tydelige målformuleringer lokalt og svake tradisjoner for planarbeid, står i prinsippet enhver lærer fritt til å legge opp undervisningen slik han ønsker. Det er da også naturlig å anta at lærere underviser og legger opp til en type undervisning som de selv har hatt erfaring med i sitt eget læringsløp. Vi vet at mange kulturskolelærere er utdannet som utøvende kunstnere, og de fleste har noe pedagogikk i fagkretsen (Rønningen, 2017). Det er plausibelt å anta at det i norsk kulturskole finnes en syklus der det foregår en reproduksjon av en profesjonsforståelse som utøver. Finn Holst skriver om situasjonen i Danmark for musikkfaget (Holst, 2013). Om musikkskolene (kulturskolene) beskriver han en syklisk bevegelse, der «konservatoriet leverer uddannede musikpædagoger (musikkolelærere), og musikkolen leverer egnede studerende til optagelse på konservatoriet (Holst, 2011, s. 84).

Videre er det strukturelle årsaker til at delingskulturen mange steder er svak. Mange kulturskolelærere er ansatt i små stillinger (<https://gsi.udir.no/>; Rønningen, 2017; Kulturskoleundersøkelsen, 2010). Fordi kulturskolene i mange kommuner er små, kan de kun

tilby små lærerstillinger innenfor de enkelte fagene. Av dette følger at den enkelte lærer enten må ha stillinger i mange kommuner, kombinere med annet arbeid, eller drive utstrakt frilansvirksomhet. Å sette av tid til organisert erfaringsdeling mellom pedagogene er derfor en stor utfordring. Dette ble rapportert som vanskelig og et substansielt hinder for en delingskultur av både ledere og pedagoger. Dette er imidlertid svært nødvendig dersom det skal utvikles en delingskultur i skolen (jfr. Tiller, 2006; Bjørnsrud, 2015). Fravær av fellestid for skoleutvikling har både med generell tidsbruk å gjøre, fordi tidsressursen oppfattes som knapp, men det handler også om å finne konkrete tidspunkt der kollegiet kan møtes. Til dette påligger også det i mange kulturskoler mange steder ikke finnes egnede fellesrom der lærerne møtes uformelt og mer tilfeldig.

## Læreplanteori

De valgte temaene fra læreplanteorien er relevante for kulturskolelæreres arbeid med tolkning av teksten i den nye rammeplanen for påfølgende praktiske arbeid med elevene. Dette er grunnleggende momenter for utøvelsen av lærerrollen ved kulturskolene. Sagt annerledes er læreres evne til å lese og tolke læreplaner et sentralt tema innenfor læreplanteori og dette drøftes og benevnes som blant annet *curriculum literacy* (Engelsen 2015).

Læreplaner er ikke detaljerte oppskrifter som skoleledere og lærere skal følge. Deltakerne i læreplanarbeidet på en skole må gjennom lesning og tolkning av den nasjonale læreplanen ha forståelse for at de har en pedagogisk handlefrihet som gir dem handlingsrom i utviklingsarbeid ved skolen (Ben-Peretz, 1990; Bjørnsrud, 2005).

I dette perspektivet er det forståelse for at skolens folk må forberedes og utvikles til å være både kritiske, analytiske og bearbeidende i læreplanprosessen. Dette fordi læreplanens tekst må



tilrettelegges og tilpasses til mangfoldet av skolekontekster. Det trengs en gjensidighet mellom hva lærerne kan trekke ut av potensialet som ligger i læreplanen, og den tilretteleggingen som skjer ved egen arbeidsplass.

På et slikt grunnlag kan ikke lærerne være passive og lite involverende når det gjelder læreplanarbeidet i skolen. En god strategi for at deltakerne skal få forståelse av læreplanprosesser og utvikle sitt potensial innenfor *curriculum literacy*, er å gjennomføre strukturerte analyser av læreplaner og annet læreplanmaterieil. Lærernes profesjonelle mandat er å behandle læreplanprosessen med respekt og omsorg (Ben-Peretz, 1990).

Med bakgrunn i det ovennevnte er ikke diskusjoner i grupper noen ny strategi for å utvikle kompetanse i et personale. Teamsamarbeid blir imidlertid sett på som en nødvendig arbeidsform for å utvikle kompetanse. Rollen som *the teacher as a learner* som kontinuerlig utvikler sin viten gjennom *curriculum literacy* – og dermed også sin forståelse av *curriculum potential* – er knyttet til lærerens involvering og drøftinger i team (Engelsen, 2015).

## Aksjonsforskning

Den teoretiske referanserammen for aksjonsforskning har bakgrunn i Carr og Kemmis' klassiske bok (1986). Vi plasserer vår studie i relasjon til begrepet *practical action research*, hvor det er gjensidig samarbeid mellom forskere og deltakerne fra praksisfeltet. Forskeren oppmuntrer deltakerne til å reflektere rundt temaer i egen praksis og får en rolle som prosessveileder for å utvikle kompetanse hos deltakerne. Fordi denne retningen utvikler deltakernes evne til å begrunne praksis, har den fått navnet «praktisk aksjonsforskning» (Carr og Kemmis, 1986).

Hensikten er å både kunne utvikle deltakernes forståelse av egen praksis og å utvikle teori. Den strategi som brukes for å få fram empiri i vår studie, knyttes hovedsakelig til forståelsen av hva som

menes med praktisk aksjonsforskning. Vår studie preges av et forskende partnerskap med skolelederne og lærerne i kulturskolen på den ene siden og forsker og/eller veileder på den andre siden. Den praktiske aksjonsforskningen ivaretar gjennom et forskende partnerskap i bytteforholdet mellom tilrettelegging av utviklingsarbeid og innsamling av empiri om utviklingsarbeidet (Bjørnsrud, 2015).

Kalleberg (2004) foretar et skille mellom aksjonsforskning som profesjonelt arbeid og aksjonsforskning som forskningsopplegg. Aksjonsforskning bør, slik han ser det, kunne omfatte begge deler. Dessuten ser han at vitenskapen uansett tilnærming må ha noen spesielle kjennetegn som både vil være med i de planene vi har for forskning, og når vi skal presentere resultatene fra forskning. Disse kjennetegnene identifiserer han som fire vesentlige elementer som også gjelder for aksjonsforskning.

Disse er for det første *spørsmål* som gir prosjektet retning. Vi kan med andre ord ikke forske uten spørsmål. For det andre hører det med å få innhentet empiri eller *datamateriale*. For det tredje gjør vi bruk av *begreper* inkludert modeller og typologi. For det fjerde er en forskingsprosess karakterisert ved å være en argumenterende bevegelse mellom spørsmål og *svar* (Kalleberg, 2004).

Samtidig er det i aksjonsforskning, som i annen forskning, et krav om at det skal produseres vitenskapelige tekster eller rapporter fra prosjektet som kan vurderes av kolleger. Med bakgrunn i det materialet som er samlet inn, kan det i rapporter utvikles nye begreper og ny skriftlig forståelse av temaet eller området. Det vil med andre ord si at den empiri som er kommet inn, skal drøftes i sammenheng med relevant teori eller teoretiske referanserammer.

Når det gjelder forskerrollen, har det vært sentralt å være mest mulig nøytral og ikke vise tydelig støtte eller motstand som kan legge føringer på forskningsdeltakerne (Creswell, 2013). Forskerrollen innebærer samtidig å finne balanse mellom faren for «stor distanse» og mangel på distanse ved å «være for nær» dem det

forskes med eller på (Denzin og Lincoln, 2008). Dette er momenter ved forskerrollen som vi har tatt spesielt hensyn til ved gjennomføringen av studien.

## Metode

I tråd med rammene for praktisk aksjonsforskning handler vår metode om å legge til rette for refleksjoner omkring egen praksis (Carr og Kemmis, 1986). Empiri blir på denne måten ikke bare samlet sammen og analysert av forskerne, men forskningsspørsmålene og svarene blir en del av deltakernes utviklingsprosess.

Som nevnt innledningsvis er studien en tilpasning av brevmetoden (Berg, 1995; Berg mfl., 2016). I studien er det tilrettelagt for individuelle og kollektive prosesser ved at skoleledere og lærere skal skrive korte tekster eller fortellinger som svar på spørsmål. Dette er en strukturert prosess som gir empiri om deltakernes refleksjoner og handlinger om studiens problemstilling. Deltakerne artikulere eller forløser sin kunnskap og erfaringer gjennom å svare skriftlig på spørsmål. Disse skriftlige svarene analyserer og vurderer vi som forskere i sammenheng med relevant teori (Bjørnsrud, 2004, 2005, 2015; Sjøbakken, 2012).

Dette har gitt studien empiri som viser deltakernes egen stemme og egne skrevne ord i sammenheng med svar på studiens forskningsspørsmål. Ved å bruke fortellinger vil man kunne finne sammenhenger og utfordringer i innholdet. Gjennom fortellingene kommer det fram både muligheter og hindringer (Bruner mfl., 2006.).

En sentral faktor i arbeidet har vært en tilpasset tilrettelegging etter ITP-modellen, slik den er utviklet og presentert av Bjørnsrud (2015). ITP-modellen er en strategi der det stilles spørsmål som det skal gis tid til å reflekteres over individuelt (I), deretter skal de individuelle svar deles og drøftes i team (T), og bearbeides og presenteres i plenum (P). Spørsmålene vi brukte, var åpne, og skulle skape

bred refleksjon over egen erfaring i møte med temaet, som var læreplanarbeid. Innledende spørsmål til ITP-sesjonen på den første samlingen var: «Hvordan kan jeg beskrive meg selv som lærer og hva som motiverer meg i en undervisningssituasjon? Hvilke av mine kunnskaper vil jeg dele med mine kollegaer, hvorfor og hvordan? Hva kjennetegner kvalitet i en lokal læreplan for mitt fag?» (Rønning, Rønningen og Westby, 2016).

Det ble gitt tid til individuell refleksjon og nedskrivning av svar, som så ble delt og drøftet i teamene. Hvert team fikk som oppgave å besvare spørsmålene i et felles dokument, der de individuelle refleksjonene ble sammenholdt og ivaretatt. De ble også bedt om å finne fram til et utvalg sitater som følte representative eller ivaretok det deltakerne oppfattet som sentrale perspektiver. Teamenes besvarelser var grunnlag for presentasjonen i plenum, og ble også sendt per mail til en koordinator, som redigerte svarene fra alle teamene inn i ett dokument. Det er disse tekstene som er det skriftlige materialet som vurderes i denne studien. Disse ble også presentert på neste nettverkssamling, slik at alle deltakerne fikk mulighet til å korrigere og bekrefte. Slik får deltakerne tillit til at synspunktene i empirien er ivaretatt på en god måte.

Videre ble det på bakgrunn av innkomne svar via ITP-metoden også formulert nye spørsmål, og det ble også lagt opp til hva vi velger å kalle TIP-metoden. TIP er en tillemping av brevmetoden og ITP. I brevmetoden skriver hver enkelt informant brev med sine refleksjoner til prosjektledelsen/forskere (Bjørnsrud, 2015). I TIP-metoden slik prosjektledelsen utarbeidet denne, ble teamene samlet først (T), og sammen lagde de spørsmål som senere skulle besvares individuelt (I) og sendes til prosjektledelsen, som sammenfattet innholdet og presenterte det på neste samling i plenum (P). I tillegg til å gi god informasjon og gode prosesser som ved ITP og brevmetoden, var TIP-metoden godt egnet til å framskaffe relevante spørsmål som også kunne brukes i neste fase

i høringsprosessen og i utviklingsarbeid i kulturskoler generelt. Dette er videre dokumentert i prosjektets rapport (Rønning, Westby og Rønningen, 2016).

Arbeid med fagplaner vil ofte være *deduktivt* – idet planen gir generelle føringer eller tekst som skal deduseres ned til konsekvenser i praksisfeltet der den skal virke. En grundig høring av et fagplanutkast vil også være et deduktivt arbeid, ettersom man da må se for seg hvilke konsekvenser planens styrende tekst kan ha for på praksisfeltet, og mottakernes respons på innholdet. På den annen side vil enhver utviklingsprosess basert på aksjonslæring som strategi være en *induktiv* prosess, der man tar utgangspunkt i det som finnes hos deltakerne i praksisfeltet, og ut i fra fellesnevnerne i dette finner grunnlag for å bygge teori og konkretisere en utvikling som kan evalueres. En induktiv metode går fra de enkelte data (her: individuelle erfaringer som deles) og forsøker å finne allmenne prinsipper (her: som kan utvikle organisasjonen). Prosessen starter i praksis, og man finner momenter som kan løftes ut og sammenfattes i en plan eller i mer allmenngyldige tiltak. Denne studiens metode, med en kombinasjon av en utviklingsprosess og fagplanhøring, kan ikke ses på som verken rent induktiv eller deduktiv, men som en kombinasjon av disse to, noe som også utløser synergier. Analysen av tekstene til lærerne viser for det første hva vi mener er relevant teori innenfor studiens problemstilling. For det andre viser mønster som kommer fram i analysen, lærernes erfaringer og forståelse av vår problemstilling og forskningsspørsmål. Analysen bygger dermed på sentrale momenter ved abduksjon slik det forklares for eksempel hos Alvesson og Sköldbberg (1994). Abduksjon som strategi er forskjellig fra induksjon og deduksjon. I likhet med induksjon går abduksjon som strategi ut fra enkelttilfeller i empirien, men tar samtidig i bruk teoretiske begreper og forestillinger, som i deduksjon, for å forstå den aktuelle empiri (Schurz, 2008). Under prosessen i studiet utvikles det empiriske analysen

gradvis samtidig med at det utbygges og justeres med nye referanser innenfor teorien.

Svarene på spørsmålene i ITP-prosessene danner altså det primære empirigrunnlaget for denne artikkelen. I praktisk aksjonsforskning er det sentralt at refleksjonen og resultater kan kunne føre til nye handlinger og endret praksis (Carr og Kemmis, 1986). I denne studien har det jevnlig vært møter i det forskende partnerskap med rektorene og ressursgruppe for å justere prosessen videre, og resultatene fra ITP og de andre verktøyene som ble brukt, ble analysert og gav impulser til å styre prosessen videre. På denne måten er også selve prosessen og refleksjonene rundt denne en del av det empiriske grunnlaget for denne artikkelen. Etter endt prosjekt og med utarbeidet kladd til hørings svar var det en oppsummering fra rektorene i et felles prosjektmøte. Denne evalueringen er tatt med i prosjektrapporten (Rønning, Rønningen og Westby, 2016) og er også en del av datagrunnlaget for denne artikkelen.

Gjennom en nærlesning av tekstene sorterte vi dette ut i ulike kategorier som kunne svare på problemstillingen: *Hva blir sentrale temaer når høringsgrupper i kulturskolen vurderer innhold i den nye læreplanen?*

Vi valgte så å ordne funnene under to kategorier som vi opplevde som tydelige i materialet og fruktbare i forhold til å belyse problemstillingen. Disse to kategoriene er *delingskultur i deltakerskolene* og *lærerrollen i balanse mellom handlingsrom og handlingstvang*. Den videre diskusjonen er derfor også ordnet etter disse kategoriene, hvor vi også bruker sitater fra svarene til deltakerne slik de ble dokumentert gjennom ITP-prosessen.

## Delingskultur i deltakerskolene

Det var ved prosjektets begynnelse en antakelse fra alle involverte at det var for lite deling i kulturskolen (jf. Lystad, 2014). Muligheten

til å komme sammen i nettverk, dele erfaringer og sammen arbeide med tilbakemeldinger på rammeplanutkastet var sett på som positivt og klart en viktig motivasjonsgrunn hos både lærere og rektorer for å delta i prosjektet. Delingskultur (Bjørnsrud, 2015) var også et av hovedpunktene det ble stilt spørsmål om til rektorene som deltok i prosjektet.

Rektorene ble bedt om å reflektere over dette på evaluerings-samlingen etter endt prosjekt, og de kom fram til at fokuseringen på erfaringsdeling og refleksjon som hadde vært gjennomgående i prosjektet, var positivt på flere måter. Det gav for det første trygghet og tillit i gruppene, og dermed fornøyde deltakere. Det gav eierskap til utviklingsprosessen, økt refleksjon over planarbeid generelt og til arbeidet med høringssvaret spesielt, og ikke minst gav det økt bevissthet omkring egen profesjonsutøvelse, noe som muliggjør utvikling både individuelt og for kollegiet (jf. Wells, 1999). Dette ble særlig drøftet på evalueringssamlingen for alle rektorene og ressursgruppen etter endt prosjekt, og kan eksemplifiseres gjennom følgende sitat fra en av rektorene: «Det var en stor glede for lærerne å kunne treffe kollegaer og diskutere deres fag og metode. Flere av seksjonene med bare én eller få lærere fra en skole ble spesielt inspirert av å møte andre med samme fagbakgrunn.»<sup>16</sup> Deltakernes refleksjoner i praksisnære felleskap er med på å forbedre handlinger i praksisfeltet (Senge, 2006).

Lærerne formidler at de oppfatter at det er en svak delingskultur innenfor kulturskolens rammer. Men det kommer også klart fram gjennom forskningsmaterialet i dette prosjektet at lærerne *ønsker* å dele mer. De er ikke redd for å dele, og de sier om seg selv at de har noe som de anser som verdifullt å kunne deles med andre. Deltakernes deling av kunnskap og erfaringer gir muligheter

---

16 Alle direkte sitater i denne delen av artikkelen er hentet fra ITP/TIP-arbeider gjennom prosjektet, slik det er forklart i metodedelen.

for praksisfellesskap hvor refleksjoner og utvikling kan finne sted (Wenger, 2004). Denne positiviteten til å dele vitner om en ganske stor trygghet i egen profesjonsutøvelse, noe som reflekteres i følgende adjektiver som kom fram i ITP-arbeidet der spørsmålet var «Hvordan kan jeg beskrive meg selv som lærer»: trygg, leken, morsom, kreativ, streng, tålmodig, konservativ, lyttende, strukturert, allsidig, fleksibel, målrettet, åpen, engasjert.

Muligheten for erfaringsdeling og faglig utveksling mellom fagpedagoger (for eksempel mellom danselærere, mellom messingblåsere eller lignende) oppleves som liten i den daglige yrkesutøvelsen fordi det lokalt finnes få pedagoger med nær beslektede fag, og liten tid til slike møter (<https://gsi.udir.no/>; Rønningen, 2017; Kulturskoleundersøkelsen, 2010). I de mindre kulturskolene er det ofte kun én lærer i hvert fag (for eksempel én pianolærer, én som underviser i klassisk gitar, én dramalærer osv.). Dette gjør at mange påpeker at det eksisterer en slags faglig ensomhet, og at dette er et hinder for personlig fagutvikling og inspirasjon, og dermed også for utvikling i fagmiljøer og i kulturskolene. Lærerne var enige om at det er et stort potensial i samarbeid og deling: «Samarbeid med andre lærere er lærerikt og utviklende [...]. Lærere som ikke har prøvd det, vet ikke hvilke fordeler dette har.»

Mange av deltakerne i studien har sin profesjonsidentitet innenfor et mesterlæreparadigme (Nielsen og Kvale, 1999) og utviser en tydelig motvilje mot å undervise i større grupper. Noen hevder imidlertid at deling av pedagogiske erfaringer og erfaringskunnskap omkring gruppeledelse vil kunne resultere i økt trygghet hos lærere som underviser i grupper. Dette elementet ble et spesielt viktig punkt i møte med høringsutkastet til fagplanene, fordi planene styrer kulturskolen noe mer over på gruppeundervisning. Denne dreiningen skaper behov for en annen kompetanse i kulturskolene, og flere av lærerne uttrykte bekymring for om de måtte undervise på denne måten. Fra en undersøkelse med tyngdepunkt



i den samme regionen som dette prosjektet er gjort, vet man at rektorene vurderer at det er mangel på kompetanse innenfor gruppedidaktikk (Rønningen, 2017). Usikkerheten hos mange lærere omkring det å undervise i større grupper ble trukket fram som et område der erfaringsdeling kan bidra til forandring og utvikling.

Flere lærere snakker også om deling på vegne av sitt fag, altså hvordan deres fagtradisjoner kan være til nytte overfor andre fag i kulturskolen. En teaterlærer uttrykte følgende: «Jeg som teaterlærer har sikkert noe å dele med andre faggrupper når det gjelder tilstedeværelse, formidling, oppvarming, bevissthet rundt tema/innhold, kontakt med egen kropp og sanseapparat og historiefortelling.» En folkemusiker mener at det bør være en «folkemusikalsk grunnmur» i alle musikkfag, og at det kan «styrke alle sjangre», og antyder med det at folkemusikklærerne kan være en spesiell ressurs for kollegiet i så henseende.

Noe av profesjonskunnskapen ble sett på som vanskelig å dele fordi den er nær knyttet til personlige egenskaper, eller fordi den ikke så lett lar seg språkfeste. En lærer gav uttrykk for at en verdifull kompetanse i hans jobb var å ha tålmodighet. Han skrev: «Jeg kan ikke undervise andre folk i tålmodighet.» Dette utsagnet kan forstås som et uttrykk for en holdning der det finnes viktige profesjonsegenskaper som ikke så lett lar seg utvikle i kollegiet. Vi tror imidlertid med støtte i Carr og Kemmis (1986) og Bjørnsrud (2005) at refleksjons- og delingsprosesser også overfor mer uåtgripelig taus kunnskap vil kunne skape god utvikling gjennom å utvikle deltakernes evne til å begrunne praksis.

Det er påtaketlig i materialet at det later til at viljen og den positive innstillingen til å dele av egne tanker og erfaringer står høyere enn ønsket om å få del i andres erfaringer. Dette kan være en konsekvens av måten spørsmålene ble stilt på i ITP-oppgavene, men det kan også anskueliggjøre en generell motvilje mot endring i kollegiet, og en frykt for å bli styrt. Dette leder oss inn på temaet for neste avsnitt.

## Lærerrollen i en balanse mellom handlingsrom og handlingstvang

Det empiriske materialet i dette prosjektet viser at lærerne som var med, er stolte av yrket og faget sitt samtidig som de la vekt på betydningen av stort handlingsrom i arbeidet med rammeplanen (Ben-Peretz, 1990). Lærerne ser både på sin profesjon generelt og sin egen profesjonsutøvelse med stolthet. De mener de har høy fagkunnskap og forvalter viktige tradisjoner, og de mener de bidrar med noe som er viktig for barn og unge og for samfunnet. Lærerne framhever også elevens læringsglede og resultater som spesielt motiverende i sitt arbeid. Å se at elevene er motivert og *får* motivasjon, og å oppleve elevenes mestring, progresjon og utvikling gir mening for lærerne, og én av dem sa at: «Det å kunne motivere elevene som en dyktig utøver og forbilde selv, er viktig.» Videre heter det fra en annen lærer: «Når elever har et sterkt ønske om hva de skal lære, så vil jeg ivareta den motivasjonen.» For å gjøre dette, trengs «tillit fra ledelsen, kunstnerisk og pedagogisk frihet».

Gjennomgående innenfor alle kulturskolens fag er det den relasjonelle i møtet mellom læreren og eleven som framheves som meningsfullt og viktig. Friheten til å gjøre pedagogiske valg i møtet med elevene blir vektlagt i forbindelse med dette (Ben-Peretz, 1990; Engelsen, 2015), men dette underslår ikke betydningen av å forberede seg godt til timene. Dette reflekteres i følgende utsagn fra ITP prosessen: «Ingen lærere kommer uforberedt til timene – de som gjør det, er en utdøende rase.»

Det kommer tydelig fram i svarene fra deltakerne så vel som i prosessen underveis at lærerne setter pris på friheten til å velge det pedagogiske opplegget som kjennes riktig for læreren og hensiktsmessig for elevene (Ben-Peretz, 1990; Engelsen, 2015). Dette kommer til uttrykk både gjennom konkrete utsagn i ITP-prosessene, som «jeg vil ikke bli tvunget til å gjøre noe som ikke er riktig for meg», eller «detaljeringnivået i fagplanen

er for høyt», og dette var svært tydelige holdninger som ble erfart av prosjektgruppen gjennom hele prosjektperioden. Profesjonsforståelsen og -stoltheten reflekteres i en frykt for at rammeplanen skal binde læreren gjennom å legge for sterke føringer på undervisningen. Det var svært stor skepsis blant lærerne omkring læreplanens detaljeringsnivå, og hvor styrende denne skulle være: «Fagplanen skal være et arbeidsverktøy, ikke et kontrollorgan. Læreren har det pedagogiske ansvaret og må kunne bruke sin egenart.» Det var således lett å merke frykten for at en sentralt gitt fagplan skulle sette for trange rammer for lærernes profesjonsutøvelse.

Dette kan også forklare hvorfor positiviteten for en sterkere delingskultur virket til å være rettet mot det å dele av sine egne erfaringer, ikke på verdien av å få del i de andres erfaring for egen utvikling. Idet profesjonsidentiteten er sterk hos lærerne, og at den er knyttet til relasjonelle egenskaper og det å *se* den enkelte eleven, kan man anta at dette for noen oppleves som mer risikofyllt å dele. Det å være en rollemodell ble trukket fram som viktig, og det vil være tettere innvevet i livet også utenfor profesjonen, og slik mer sårbart, enn «bare» å skulle representere en avgrenset kunnskap/ferdighet som tilhører yrket. Relasjonelle ferdigheter anses altså som viktig i profesjonen, men som vanskelig å dele, og det er en frykt for at rammeplanen skal true den friheten som lærerne føler de trenger for å ivareta den enkelte eleven (Ben-Peretz, 1990; Engelsen, 2015). Denne trusselen kan hos noen lærere særlig være knyttet til at oppgavene blir for mange og omfattende i forhold til den tiden som er tilgjengelig. En lærer uttrykte: «Det føles som om du har en elefant og skal få plass til den i en liten fyrstikkeske.» En annen trussel er de føringer som truer yrkesforståelsen med stor individuell frihet og det store handlingsrommet lærerne har: «Jeg må ikke bli tvunget til å gjøre noe som ikke er riktig for meg.»

## Oppsummering

Med bakgrunn i vår tidligere henvisning til annen forskning med brevmetoden (Berg, 1995; Berg mfl., 2016; Bjørnsrud, 2004, 2005, 2015; Sjøbakken, 2012) vil vi understreke at dette forskningsdesignet har vært spesielt egnet til å skape et bytteforhold mellom deler av høringsprosessen med læreplanen og innsamling av empiri til forskning.

For det første viser den gjennomførte høringsprosessen til en arbeidsform som kombinerer utviklingsarbeid og forskning (Kalleberg, 2004; Bjørnsrud, 2005, 2015). Prosjektet besto av et definert oppdrag å gjøre en grundig høringsprosess rundt utkastet til kulturskolens rammeplaner, en pilotering av en utviklingsprosess og et design tilrettelagt etter prinsipper i fra praktisk aksjonsforskning (Carr og Kemmis, 1986), som bygger og formidler kunnskap på en vitenskapelig forsvarlig måte. Fagplanhøringen kan tenkes å ha blitt bedre fordi delingskulturen som ble etablert i nettverkene, gjorde det enklere å koble planen til den erfarte praksis i kulturskolene. Samtidig som lærernes egne praksiser og erfaringer ble delt og reflektert over, ble det innført deler av fagplanutkastene og teori i forbindelse med dette, som igjen ble drøftet mot erfaringene som ble delt. Noe av dette ble meldt tilbake til gruppene, som utarbeidet utkast til fagplaner og gav disse en mulighet til å justere noe underveis. Utviklingsprosessen kan tenkes å ha blitt styrket fordi det ble gitt tekster som på forskjellige vis relaterer til praksiserfaringene som kunne prøves opp mot elementer i planen. Fagplanutkastet forstått som foreløpig «teori» fungerte som en katalysator for refleksjonen omkring egen praksis. Arbeidet har vært preget av praktisk aksjonsforskning (Carr og Kemmis, 1986), både med tanke på å hjelpe til med begrepsfesting underveis og med å formidle resultater.

For det andre viser fagplanhøringen at det er ønsker om en forbedret og styrket delingskultur i kulturskolene. Vi har hevdet at det finnes en svak delingskultur i kulturskolen, og at det er et stort

potensial for utvikling i det å dele erfaringer og kunnskap. Samtidig er delingskultur gjennom individuell og kollektivt arbeid en viktig faktor i utviklingsarbeid (Bjørnsrud, 2005; 2015; Senge, 2006; Tiller, 1999; Wells, 1999; Wenger, 2004). Det er også en vilje blant lærerne til å dele mer av sine erfaringer, men det finnes mange både strukturelle og kulturelle hindre. For at kulturskolefeltet skal kunne utvikle seg videre, vil en økt fokusering på, og bedre rammer for, delingskultur være en forutsetning.

For det tredje er det et viktig funn at deltakerne fra kulturskolene er opptatt av at det må være en balanse mellom et tilstrekkelig handlingsrom og føringer gjennom en rammeplan (Ben-Peretz, 1990; Engelsen, 2015). Lærerne mener seg godt kvalifisert for den jobben de gjør, men det er noe usikkerhet omkring det å skulle påta seg andre og nye oppgaver. Lærerne er redde for handlingstvang, og de ønsker å beholde en stor valgfrihet i undervisningen, men uttaler glede over å være del av faglige og sosiale delingsfelleskap. Det er derfor sentralt for skolekulturen at ledelsen finner en god balanse mellom styring av læreplanarbeidet og handlingsrom for lærernes kreativitet og skapende evner.

## Referanser

- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. Albany: State University of New York Press.
- Berg, G. (1995). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling*. Gøteborg: Förlagshuset Gothia.
- Berg, G., Strang, R. og Sundh, F. (2016). Kulturanalys i förskolar och skolar. I U. Auno, G. Berg, og F. Sundh (red.), *Metodhandbok för förskolechefer och rektorer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørnsrud, H. (2015). Skolebasert kompetanseutvikling for læring og utvikling. I H. Bjørnsrud (red.), *Skolebasert kompetanseutvikling. Organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Bjørnsrud, H. (2015) (red.), *Skolebasert kompetanseutvikling. Organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forsker møte med en fortellende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Bruner, J., Feldman, C. F, Hermansen, M og Molin, J. (2006). *Narrative, Learning and Culture*. Copenhagen: New Social Science Monographs.
- Carr, W. og Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. Los Angeles: Sage.
- Engelsen, B.U. (2015). *Skolefag i læreplanreformer 1939–2013*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holst, F. (2013). *Professionell Musikk lærer praksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Ph.d.-avhandling, Aarhus Universitet.
- Holst, F. (2011). Musikk lærer kompetencer mellem uddannelse til og udøvelse av musikundervisning. I S.-E. Holgersen, S. Graabræk Nielsen, og L. Väkevä (red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, vol. 13 (s. 77–92). Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research*. Open University Press.
- Lystad, L. (2014). Profesjonsutvikling – en ledes tilrettelegging for profesjonsutvikling i kulturskolen. Masteroppgave i utdanningsledelse, Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Kalleberg, R. (2004). Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. I M. Hammersley og P. Atkinson (red.), *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (s.7–28). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kulturskoleutvalget (2010). *Kulturskoleundersøkelsen 2010*. [www.noku.no/sfiles/9/30/1/file/kulturskoleutvalget-kortrapport-ferdig.pdf](http://www.noku.no/sfiles/9/30/1/file/kulturskoleutvalget-kortrapport-ferdig.pdf)

- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen og S. Kvale (red.), *Mesterlære : Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Norsk kulturskoleråd (2016). *Mangfold og fordypning*. Rammeplan for kulturskolen. <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplansaksjonen/rammeplanen>
- Mc Niff, J. (2002). *Action research for professional development*. <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp> (lastet ned 03.11.16).
- Sjøbakken, O.J. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rønningen, R.J., Rønningen A. og Westbye I. A. (2017). *Rapport høringsprosess rammeplanens kapittel 3, fase 1*. Trondheim, Norsk kulturskoleråd.
- Rønningen, A. (2017). *Kulturskolens kompetansebehov for ny rammeplan. En regional undersøkelse*. Upublisert/under publisering.
- Schurz, G. (2008). Patterns of abduction. *Synthese*, vol.164 (2), s. 201–234. doi: 10.1007/s11229-007-9223-4
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency. doi: 10.1109/MS.2000.820021
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory Of Education*. New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511605895
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

# Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole

Elin Angelo og Anne Berit Emstad | Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet - NTNU

## Abstract

In this article, we discuss 'school concepts' that are discursively constructed among leaders in the collaboration between compulsory school (CS) and music & art schools (MAS), in three Norwegian municipalities. The term 'school concept', denotes perceptions of what kind of education that are formed in such collaboration, what it is about, aims for, how it is realised, structured and which teacher resources are employed. The article is theoretically and methodologically framed in Foucault's philosophy about power/knowledge, and is based upon a discourse theoretical reading of interviews and strategy documents. The article builds upon three separate studies, where the authors have examined specific examples of collaboration between CS



and MAS, one by one. In this article, which is a meta-article based on the separate studies mentioned, three school concepts are identified; (1) *the local-culture oriented school*, (2) *the professional school* and (3) *the youth-culture-oriented school*. Collaboration between CS and MAS are by law obliged in Norway, but there exists little research based knowledge on this collaboration so far. In this article, identified school concepts and underlying discourses are questioned for what kind of knowledge development these might offer/hinder for pupils and societies. In conclusion, the leader's ways of speaking and writing about the school collaboration are problematized.

## Innledning

Samarbeid mellom grunnskole og kulturskole har vært en politisk intensjon i Norge siden begynnelsen av 1980-årene, og har siden 1997 vært lovpålagt gjennom opplæringsloven (§13.6) (Kirke og undervisningsdepartementet, 1989; Kunnskapsdepartementet 2002, 2007, 2014). Slikt samarbeid er realisert i kommunene på mange måter, basert i ulike tradisjoner og intensjoner. Vi har studert samarbeid mellom grunnskole og kulturskole på skoleledernivå i tre kommuner, og drøfter i denne artikkelen hvilke skolekonsep-ter vi har identifisert i disse tre eksemplene. Begrepet *skolekonsept* refererer til ideer og oppfatninger om hva skole er og skal være, og benyttes blant annet av Edvard Befring i en kritisk drøfting omkring dagens fellesskole med idealer hentet fra industrisamfunnet (Befring, 2007). Et skolekonsept omfatter blant annet innhold, mål, metoder, strukturer og lærerkrefter, og handler til syvende og sist om hva slags utdanning som tilbys elever og samfunn. Vi drøfter i denne artikkelen førende diskurser i samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole, på ledelsesnivå, og undersøker hva slags skolekonsept som blir til i hvert av de tre eksemplene. Statlige hensikter med samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole er

uklart formulert, men handler i bred forstand om å styrke opplæringen for barn og unge, benytte lærerkompetanse på best mulig måte, og om å bygge bro mellom skole og kulturliv i kommunene.

Artikkelen bygger på tre delstudier, studie A, B og C. Datamateriale i disse studiene er intervjuer med skoleledere på ulike nivåer: grunnskolerektorer, kulturskolerektorer, avdelingsledere, skolesjefer, rådmenn og prosjektledere, samt kommunale, regionale og nasjonale strategidokumenter. Oversikt over datamaterialet ligger i artikkelens metodedel, i figur 1. De tre kommunene studiene har foregått i, er av ulik størrelse, og organiseringen og strukturen i samarbeidet mellom skole/kulturskole er forskjellig. Utvalget av forskningsdeltakere og dokumenter er derfor noe ulik fra studie til studie. Et fellestrekk er det likevel at vi har intervjuet 3–4 personer og spurt om *hva* de samarbeider om, *hvorfor*, *hva* de har fått til, *hvordan*, og om *hva* de tenker om *veien videre*. I denne artikkelen gjør vi en diskursorientert lesning av de tre studiene A, B og C for å besvare følgende problemstilling: *Hvilke skolekonsepter produseres i skolelederes refleksjoner om samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole i tre kommuner?*

Det er *diskursene* om samarbeidet vi undersøker, altså forståelse om samarbeidet slik dette konstrueres språklig, og ikke samarbeidet som sådan. Vi studerer hvordan skolelederne reflekterer om samarbeidet, og hvilke syn de formidler om hva opplæringen i samarbeidet skal handle om. Dette dreier seg om hensikter, ressursbruk, strukturer, bruk av lærerkrefter etc. – i denne artikkelen konseptualisert som «skolekonsept». Hensikten med artikkelen er å bidra til mer artikulert kunnskap om hvordan skoleledere i grunnskole og kulturskole i og gjennom språket former forståelsene av hva samarbeidet skal sikte mot, og hvordan det skal realiseres.

Artikkelen har fire deler. Første del er en review av forskningsfeltet som denne studien er et bidrag til. Del to er en redegjørelse for det diskursteoretiske bakteppet for artikkelen, og del tre beskriver studiens forskningsdesign og våre metodologiske valg. I artikkelens

fjerde del presenteres analysen, og vi drøfter så de diskursene vi gjennom analysen har identifisert. Til sist oppsummerer vi, og poengterer hvordan denne artikkelen kan være et bidrag til mer kvalifiserte samarbeider mellom grunnskole og kulturaktører i kommunene.

## Review

Samarbeid mellom grunnskole, kulturskole og det frivillige/profesjonelle kulturliv omtales og intenderes i en rekke politiske meldinger, utredninger og strategidokument fra 1990-årene og fremover (Kirke og undervisningsdepartementet, 1989; Kulturdepartementet, 2013; Kulturskoleutvalget, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2014, 2007, 2002). Slike samarbeidspraksiser er realisert på mange vis i landets kommuner, og ett forsøk på å typologisere de mange samarbeidsmodellene er å sortere i *integreerte* modeller, *eksterne* modeller og *partnerskapsmodeller* (Borgen, 2014; Emstad og Angelo, 2017a). Disse typologiene handler om hvor tett sammenvevd de to skoleslagene er, og hvordan de fordeler ansvar, myndighet og ressurser. Den første rapporten om samarbeid mellom grunnskole og kulturskole ble utgitt i 1981, på bakgrunn av prosjektet *Samordnet musikkforsøk* (1974–1981). Dette prosjektet hadde som mål å skape en musikk-skole i tett tilknytning til grunnskolen, gjennom kombinerte musikk-lærerstillinger og samordning av musikkundervisning (Dalín mfl., 1981). Politiske intensjoner om slikt samarbeid blir stadig tydeligere, og nevnes også i en ny stortingsmelding om fornyelse av læreplanverket for kunnskapsløftet (Meld.St.28). Forskningsinteressen for samarbeidet mellom disse to skoleslagene har også økt fra og med 1980-årene. Denne forskningen foregår særlig med utgangspunkt i lærerutdanning og i høyere musikkutdanning, både i Norge, Sverige og Danmark (se feks Angelo, 2015; Danielsen og Johansen, 2012; Danielsen og Westby, 2015; Glasare, 2016; Holst, 2013; Kalsnes, 2014, 2012, og også Aglens kapittel, Westbys kapittel og Brøskes kapittel i denne boken). Disse studiene fokuserer på utfordringer

knyttet til endringer i yrkeslivet og dermed også i utdanningene, nye yrkesroller som trer frem, og spenningsforhold mellom utøving og undervisning. Også innenfor skoleutvikling og skoleledelsesfeltet er det en økende interesse for forskning om samarbeider mellom grunnskole og kulturskole (Angelo og Emstad, 2015; Emstad og Angelo, 2017a,b; Oddane og Wennes, 2015; Waagen, 2015, se også Rønningen og Bjørnsruds kapittel i denne boken). Disse studiene fremhever alle betydningen av ledelse, og påpeker at samarbeid mellom grunnskole og kulturskole må forankres på ledelsenivå i kommunene (se om dette også i Glasare, 2016; Kalsnes, 2012). Vi anser ledere i skole, kulturskole og i kommunen som nøkkelpersoner for å utvikle legitimitet, rom og organisatoriske rammer for godt samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, og fokuserer i denne artikkelen på *diskurser* om samarbeidet slik skolelederne medierer disse i intervjuer og dokumenter.

## Diskursteoretisk tilnærming

Diskursorientert forskning foregår innenfor mange fagfelt og ut fra ulike teoretiske og metodologiske utgangspunkt (Angermuller mfl., 2014; Börjesson og Palmblad, 2007; Wodak og Meyer, 2009). Både innenfor musikkpedagogisk forskning og innenfor forskning om utdanningsledelse og skoleutvikling finner vi arbeider utført fra et foucaultiansk makt/kunnskaps-perspektiv, lignende vårt i denne artikkelen. Blant annet i studier om musikkundervisning, lærerpraksiser og identitetsforming (Krüger, 2000; Lindgren og Ericsson, 2010; Nerland, 2003; Schei, 2007), og i profesjonsstudier om ledere, lærere og rektorer i skolen, (Anderson og Mungal, 2015; Anderson og Cohen, 2015; Star, 2011). Diskursorientert forskning ses som en vesentlig inngang for å kunne påpeke, kritisere og eventuelt forandre praksiser i skole og opplæring, gjennom å identifisere tatt-for-githeter og undersøke hvordan det selvfølgelig blir

selvfølgelig. Det kan for eksempel også finnes grunner til å spørre hvorvidt samarbeid mellom grunnskole og kulturskole egentlig er det beste for eleven, lokalsamfunnet eller musikkfaget, selv om denne antagelsen ofte tas for gitt.

Diskursstudier er et overordnet begrep for forskning som kan ha så vel diskursteoretiske som diskursanalytiske tyngdepunkt (Angermuller, 2015). Denne artikkelen er mer *teoretisk* enn analytisk orientert, og er blant annet inspirert av Alecia Jacksons og Lisa Mazzeis tilnærming til *teoridrevet*, kvalitativ forskning (Jackson og Mazzei, 2012). Jackson og Mazzei viser gjennom ulike kapitler i boken *Thinking with theory* hvordan det samme materialet kan leses gjennom ulike teoretisk-filosofiske konsepter (Derrida/Spivak/Foucault/Butler/Barrad), og hvordan disse lesemåtene gir svært forskjellige forståelser og måter på tenke på. Vi har lest datamaterialet i denne studien gjennom Michael Foucaults tenkning om makt/kunnskap (Foucault, 1998). Dette er en utfordrende øvelse siden Foucault selv aldri anga en analysemodell for en slik lesning, men bare viser gjennom egne studier hvordan en slik fokusering kan utfordre og stille spørsmål ved selvfølgeligheter og praksiser i institusjoner vi tar for gitt, som fengsel, sykehus, skole, eller altså også samarbeid mellom skole og kulturskole.

Dette perspektivet tilsier at vi er opptatt av hvilke betingelser som finnes for det som lederne sier om samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole. Vi er opptatt av hvordan det de sier *kan bli* sagt, hvordan det får autoritet og troverdighet, og hvilke handlinger og praksiser utsagnene gjør mulige. Noe sies og gjøres, mens det potensielt jo like gjerne kunne være noe helt annet som ble sagt og gjort. Foucault ser makt og kunnskap som sammenvevde fenomener. Makt finnes overalt og har avgjørende betydning for hva som kan vites og ikke. Spesifikk kunnskap muliggjør bestemte maktrelasjoner, og slik henger kunnskap og makt sammen. Ethvert utdanningssystem er ifølge Foucault (1998) et middel for å opprettholde eller tilpasse dominerende diskursers

forvaltning av makt og kunnskap. Vi ser i denne studien samarbeid som spesifikke utdanningssystemer, og betrakter skolelederne som representanter fra sine kontekster. Skolelederne ses altså verken som arnested eller produktet for diskursene vi finner, men som medier og objekter i disse for å etablere og opprettholde bestemte forståelser om skolens mål og hensikter. Et enkeltutsagn som for eksempel «lokalkultur er bra for barn» er ikke en diskurs i seg selv, men er et utsagn som skoleledere kan komme med, og som får sannhetsverdi ut fra hele den faglige og pedagogiske meningshorisonten i samarbeidet. Vi ser i studien at *læreplanen* (Kunnskapsdepartementet, 2006) fungerer som et diskursivt ledd som medierer oppfatninger om hva skole er og skal være, i flere av delstudiene A, B og C. På samme måte finner vi også at uttalte forventninger i lokalkulturen, eller hos eksterne aktører som skolekorps eller det profesjonelle kulturliv fungerer maktpåliggende og gir føringer for hvordan skolelederne snakker om samarbeidet. I Foucaults tenkning blir erkjennelse mulig først når det er mulig å *snakke* om den, altså når diskursen tillater at det blir satt ord på forståelsen. Denne studiens tilnærming, med å studere skoleledernes artikuleringer om samarbeid mellom grunnskole og kulturskole, kan ut fra det ses som en innfallsvinkel til å studere større og mer omfattende forståelser av hva dette utdanningssystemet skal tjene, hvorfor og hvordan.

## Forskningsdesign

Denne studien bygger på tre delstudier, der hvert eksempel er valgt fordi det gjennom tildeling av priser, ved å være valgt som demonstrasjonsskoler etc., er anerkjent som eksemplarisk av feltet selv. Vår hensikt er å identifisere førende diskurser og skolekonsepter, og problematisere disse skolekonseptene med tanke på hva slags kunnskap de kan utvikle. De følgende matrisene er en oversikt over datamaterialet, forskningsdesign, funn og teoretisk bakteppe i de publiserte delstudiene A, B og C.

**Studie A (Angelo og Emstad, 2015)**

Kontekst	Bygdekommune på rundt 4500 innbyggere, 2 grunnskoler. En av grunnskolene og kulturskolen er hver for seg utnevnt som «demonstrasjonsskoler» (Utdanningsdirektoratet, 2008). Kulturskolen honoreres særlig for et godt samarbeid med skole og lokalt kulturliv, grunnskolen høster oppmerksomhet på grunn av særlig gode resultater på nasjonale prøver. Lærerne har kombinerte stillinger mellom skoleslagene, og det er en lang tradisjon for en disktriaktiv undervisning i skolen.
Forsknings-spørsmål	Hvilke prosesser har medvirket til Xs kommunes gode samarbeid om barns utvikling og læring, på skoleeier- og skoleledelsesnivå?
Empirisk materiale	Fokusgruppeintervju med virksomhetsleder for grunnskole og virksomhetsleder for kulturskole. Intervju med rådmann. To offentlige dokumenter om opplæring i kommunen (distriktsaktiv plan, plattform for x kommune).
Teori	Heideggers tenkning om techné, Gadammers tenkning om sensus communis, ledelsesteori om verdibasert ledelse (Bass, 1999; Busch, 2012; Kirkhaug 2013; Gadamer, 2010; Heidegger, 2000).
Analyse	Kasusstudie (Stake, 2005; Yin, 2005). Tematisk analyse.
Identifiserte temaer	(1) Verdier, (2) forankring av felles verdier i hele bygda, (3) ledelse, samspill og refleksjon.

**Studie B (Emstad og Angelo 2017a)**

Kontekst	Bykommune med ca. 45 000 innbyggere, 18 kommunale grunnskoler og en videregående skole. Tre av grunnskolene har innen 2016 innført samarbeid med kulturskolen og kulturskolens lærere om gjennomføring av musikkundervisningen på trinn 1–4. Intensjonen med samarbeidet er at elevene i grunnskolen skal nå Kunnskapsløftets kompetansemål innen musikk. Bakgrunnen er en bestilling fra skoleeier syv år tilbake om å forbedre gjennomføringen av – og skoleresultatene i – videregående skole. Denne bestillingen førte til flere endringer, blant annet til en mer fagspesifikk tilnærming i skolen. Skolesjef har imidlertid vært opptatt av at vektlegging av matematikk, norsk, engelsk ikke skulle gå på bekostning av fagene musikk og kunst og håndverk.
Forsknings-spørsmål	Hvordan tilrettelegger og opprettholder ledere samarbeidet mellom kulturskole og skolen når kulturskolen skal overta deler av grunnskolens arbeidsoppgaver?
Empirisk materiale	Individuelle intervjuer med skolesjefen i kommunen, rektor i kulturskolen, avdelingsleder i grunnskole og koordinator/prosjektleder i kulturskolen. Tre dokumenter: årsrapport, kommunal plan, lokal læreplan.

*Continued*

**Studie B (Emstad og Angelo 2017a)** *(Continued)*

Teori	Tverrsektorielt samarbeid (Bryson, Crosby og Stone, 2006; Crosby og Bryson, 2005).
Analyse	Konstant komparativ metode (Strauss og Corbin, 1990).
Identifiserte tema	(1) strategiske prosesser og forankring, (2) samstemthet om musikkfagets betydning i skolen og (3) barrierer som utfordrer samarbeidet.

**Studie C (Emstad og Angelo, 2017b)**

Kontekst	Stor bykommune med 187 000 innbyggere, 52 kommunale grunnskoler og landets største kulturskole. Skole med eksplosjonsartet økt deltakelse i kulturskolen de siste tre årene. Delte stillinger, band, dans.
Forsknings-spørsmål	Hvordan bidrar samarbeid mellom skole og kulturskole til å fremme barn og unges deltakelse i kulturskolen?
Empirisk materiale	Fokusgruppeintervju med grunnskolerektor, kulturskolerektor, en avdelingsleder ved grunnskolen samt en lærer i kulturskolen. Individuelt intervju med rådgiver for rådmann. Dokumenter: Plan for x kommunes musikk- og kulturskole.
Teori	Verdibasert ledelse og transformasjonsledelse (Bass og Riggio, 2006; Leithwood og Jantzi, 2006; Kirkhaug, 2013).
Analyse	Konstant komparativ metode (Strauss og Corbin, 1990).
Funn	Tre tema: 1) kulturskole tilknyttet skoleverket 2) barne- og ungdomskultursentret 3) politisk føring.

## En analytisk lesning

Vi har som bakgrunn for denne artikkelen lest på ny de publiserte artiklene fra delstudie A, B og C. Videre har vi konsentrert oss om datamaterialet, det vil si intervjutranskripsjonene og dokumentene, og undersøkt hvordan skolelederne reflekterer om samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole med fokus på forholdet makt/kunnskap. Vi har vært opptatt både av *hva* de sier og *hvordan* de sier det, og i dette forsøkt å identifisere hvordan makt utøves,



hvilke utøvelser dette involverer, hva/hvem utøvelsene består av, og hvilke mekanismer som synes å være i spill. Informert av Foucaults tenkning diskuterer vi i det videre effekter som makt synes å produsere når den sirkulerer gjennom praksisene hos skolelederne. Det betyr for eksempel hvilke samarbeidsmodeller som blir til; hva slags hierarkier som bygges frem, hvilke rolleforståelser av grunnskole/ kulturskole dette innebærer, hvilke lærer- og lederstillinger som blir til, hvilke dokumenter som skrives (av hvem), og hva slags oppfatninger om skolens mål og innhold som etableres. Dette fokuset omhandler effektene av makt/kunnskapsspillene, og hvilke forståelser skolelederne bekrefter og bygger frem om skolens oppgaver og innhold.

I lesningen av intervjuene og dokumentene har vi sett etter makt/kunnskaps-forhold i relasjonene mellom skolelederne og deres kolleger, ledere og administratorer, og mellom skolelederne og foreldre/elever i konteksten. Vi har undersøkt hvem de er i dialog med om dette samarbeidet, hvordan de to skoleslagene og lærerrollene posisjoneres i disse dialogene ut fra hvordan skolelederne snakker om dette, hvilket faglig innhold og faglige mål samarbeidet synes å omhandle, og altså hva som fremtrer som normalt, ideelt og ønskelig (og dermed også som mindre normalt, ideelt og ønskelig). Samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole realiseres i hvert eksempel gjennom et ensemble av slike diskursive praksiser, og det er disse som utgjør mulighetene for hvordan man kan snakke om skolens mål, innhold, metoder, bruk av lærerkrefter etc. Vi undersøker ikke hvorvidt det ene skolekonseptet er bedre eller dårligere enn det andre, men hvordan skolelederne konstruerer ulike skolekonsepter i sine refleksjoner om hva samarbeidet handler om. I lesningen har vi forsøkt å identifisere momenter der makt/kunnskap medieres på en tydelig måte, for eksempel når skolelederne eksplisitt uttaler seg om og utdypet hva som er skolens og kulturskolens felles/forskjellige oppgave og ekspertise. Skolelederne medierer

allerede eksisterende oppfatninger, og bidrar til å forme og reforme dem videre, og fungerer med dette som «makthjul» som holder diskursene aktive.

Vi utdyper i den følgende delen diskurser vi gjennom analysen har identifisert som sentrale i ledernes refleksjoner om samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole. I hvert eksempel meisler vi så ut et skolekonsept ut fra tre betydelige diskurser i hvert eksempel. Hver av disse tre diskursene kunne også ha vært diskutert som komplementerende egenskaper ved en og samme diskurs fordi de henger tydelig sammen under det skolekonseptet som begrepsfestes. Hver av de i alt ni diskursene som drøftes, kan imidlertid også settes sammen på tvers av eksemplene, og man ville da kunne ha sett andre skolekonsepter der de ulike diskursene hadde komplementert hverandre på andre måter enn i de tre eksemplene A, B og C.

## Identifisering og diskusjon

### Studie A

I studie A identifiserer vi en førende diskurs om at det er *lokalmiljøets konstituerte verdier* som er grunnlaget for samarbeidet mellom skole og kulturskole – og at det er disse verdiene som forvaltes i samarbeidet. Virksomhetsleder for grunnskolen, virksomhetsleder for kulturskolen og rådmann fremhever alle et tett samarbeid mellom lokalmiljøet, skolen, kommunen, organisasjoner og næringsliv. Dette handler om grunnskole og kulturskole, men inkluderer også bondekvinnelaget, skolekorpset, skytterlaget, jegerforeningen og idrettslaget. «Det skal en landsby til for å oppdra et barn», står det i en brosjyre om opplæring, utviklet i 2007 av skoleledelsen og kommunen i fellesskap. Dette afrikanske ordtaket påpeker en etablert forståelse om at opplæring her foregår med hele bygda som bakgrunn. Denne forståelsen er ikke ny, men etablert i et aktivt samarbeid mellom skole og lokalsamfunn som

har foregått gjennom flere tiår, og som er nedfelt i det kommunale strategidokumentet «Distriktsaktiv plan» fra 1985. I denne planen er det skissert hvordan hvert av grunnskolens trinn aktivt skal samarbeide med en gitt lokalaktør, som kulturskolen, bondekvinnelaget eller jaktlaget.

Denne bakgrunnen, og realiseringen av opplæring i tett samarbeid med lokalmiljøet gjør at barn og unge tilbys mange mestringsarenaer, og arenaer for å oppleve seg selv som del av et fellesskap. «Vi er rå gode på tilpassa opplæring», sier virksomhetsleder i grunnskolen, og poengterer at dette er noe han innprenter både lærerkollegiet, foreldre og andre, så ofte han kan. «Barn er så forskjellige, hos oss er det *hele* eleven som står i fokus», sier virksomhetsleder i kulturskolen, og løfter frem en forståelse av at opplæring her handler om en helhetlig dannelsesprosess, der elevene skal få realisere alle sine potensialer og bli en del av bygda gjennom de ulike læringsarenaene. Kunnskapen som skole og kulturskole forvalter, er i dette eksemplet sterkt forankret i et lokalsamfunn; en fjellbygd med sterke tradisjoner både innenfor natur og friluftsliv, kor, korps og instrumentmakeri. Synet på dette som vesentlig kunnskap i skolen og kulturskolen medieres og gis styrke av skolelederne og får betydning for hvordan skole og kulturskole realiseres nærmest som en enhetlig opplæring i studie A. Det gjøres til noe *gitt* at bygda som helhet er vesentlig for kunnskapsutvikling, at mange mestringsarenaer er positivt for elevene, og at helhetlig danning er viktig. Denne forståelsen medieres av skolelederne muntlig og også skriftlig, i strategiske kommunepolitiske dokumenter.

Både grunnskolerektor og kulturskolerektor jobber bevisst for å befeste forståelsene om skole og opplæring i politiske dokumenter. «Det vi gir oppmerksomhet, det gir vi kraft», sier grunnskolens virksomhetsleder. Kulturskolens virksomhetsleder forteller hvordan hun arbeider for å styrke en estetisk tilnærming til læring i alle fag i skolen, og for å forankre denne ideen politisk:

«Kanskje det høres styrende ut, men jeg har alltid vært bevisst på å ha med politisk hold i forhold til å styrke de estetiske fagene. Hvis kulturskolen forsvinner, da er det ikke nedfelt godt nok. Da har vi ikke forankret det godt nok. Dette er basis, ikke ekstra.» (intervju, virksomhetsleder kulturskole).

Kulturskolelederen forteller hvordan hun involverer kommunepolitikere i innspill til strategiarbeid som for eksempel i arbeidet: «Kulturskolenes fremtidsfortelling», og på dette viset trekker tenkingen om kulturskole og grunnskole inn i kommunepolitikken. Å gjøre kunst og kultur til noe sentralt i skole og samfunn kan ikke bare være private initiativ, sier hun: «Dette må nedfelles gjennom vedtak fordi det er vedtakene som styrer oss». Strategidokumenter som utvikles fungerer retroaktivt, og pålegger enkeltpersoner og institusjoner å ta ansvar for samarbeidet. Virksomhetslederen iscenesetter med dette makt som får effekt både på institusjonelt og politisk plan, og som både formelt og uformelt fører kulturskole og grunnskole sammen.

I makt- og kunnskapsspillene vi ser i eksempel A, gjøres det til noe normalt at skolen er lokalkulturorientert. Det er en hel bygd som oppdrar, og det blir et felles prosjekt å forme barn og unge til å bli glad i og ivareta denne bygdas verdier og særegne kunnskapsformer. Det er ut fra en allerede etablert forståelse av dette at skolelederne her medierer og gir kraft til utvikling av et slikt samarbeid, bidrar til at det blir normalt og vanlig å være elev i kulturskolen, å være glad i natur, fjell, fiske, kopperverksted og sauesanking. Praktisk kunnskap til å skape og utøve er en anerkjent og vesentlig del av de sosiale praksisene i og rundt skolen. Dette kunnskapsynet medieres av makt på mange plan, samtidig som det er denne makten som befester dette som gyldig og god kunnskap.

Skolekonseptet som etableres diskursivt, i skoleledernes refleksjoner, har vi valgt å kalle *Den lokalkulturorienterte skole*. Teksten

over gir eksempler på hvordan vi har lest og tolket datamaterialet i studie A, hvilke diskurser vi har identifisert, og hva slags syn på skole og opplæring disse muliggjør. Skolekonseptet Den lokalkulturorienterte skole opereres av enkeltpersoner, institusjoner og organisasjoner i lokalmiljøet, for eksempel grunnskole og skolekorps, men også politisk, gjennom utforming av strategidokumenter og forvaltning av timetall og lærerressurser i skolen. Disse praksisene og relasjonene er alle med på å influere, konstituere og gi form til det skolelederne sier og gjør, og til hvordan samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole realiseres. Sentrale diskurser vi har identifisert bakgrunn for skolekonseptet i eksempel A er skolen som *fellesskapsorientert*, *mestringsorientert* og *danningsorientert*

## Studie B

I studie B ser vi at makt utøves ved at grunnskolen posisjoneres som et skoleslag med en betydelig kunnskapsmangel, og kulturskolen som et skoleslag med et stort forråd av den kunnskapen som grunnskolen mangler. Denne ubalansen når det gjelder kunnskap, gjøres til et betydningsfullt premiss for samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole her. Makt som opererer diskursen om grunnskolens kunnskapsmangel, medieres av alle fire skoleledere i denne studien, blant annet gjennom henvisninger til kunnskapsløftets læreplan og til oppfattede krav for musikkopplæringen der. Kulturskolerektor sier blant annet at:

«Du kan ifølge kunnskapsløftet ikke komme ut av grunnskolen uten å kunne spille, komponere eller lytte. Det er absolutte krav, og skal du kunne spille, må du faktisk gjøre det. Da må du enten trykke på noen tangenter, putte noe i munnen eller ha det under haka, det er ingen vei utenom dette.» (intervju, kulturskolerektor).

I dette utsagnet påpekes musikkfaglig håndverkskunnskap som kulturskolens musikk lærere har, og som grunnskolens musikk lærere kan mangle, og det handler om å kunne spille et tangent-, blåse- eller strykeinstrument. Kulturskolerektor bekrefter gjennom å henvise til kunnskapsløftet at grunnskolen behøver den kunnskapen som kulturskolelærerne har. «Det er absolutte krav, og de forutsetter at man faktisk kan gjøre det, altså spille», sier han. Dette er maktutøvelse, og et strategisk utspill som hever over enhver tvil at grunnskolen behøver kulturskolen for å kunne ivareta ansvaret sitt. Læreplanen gjøres til et ubestridelig argument og blir et kraftreservoar for diskursen om at samarbeidet med kulturskolen er uunnværlig for en kompetent musikkopplæring i grunnskolen. Skolesjefen i kommunen henviser også til læreplanen og artikulerer denne samme kunnskapsubalansen, men snakker om dette som en *profesjonalisering* av skolen:

«Vi ønsker en profesjonalisering gjennom hele skolen, og vi ser at de profesjonelle institusjonene vi har, som gjerne ligger utenfor, i større grad bør kunne trekkes inn i skolen for å benyttes der. Ønsket og tanken er, om vi hadde hatt penger nok, at vi skulle ha organisert oss på en annen måte slik at alle elver fikk et profesjonelt tilbud i musikkfaget.» (intervju, skolesjef).

Skolesjefen påpeker i sitatet at de profesjonelle institusjonene ofte ligger utenfor skolen, og at kommunen gjerne ville organisert det hele annerledes slik at *alle* elever kunne ha fått et profesjonelt tilbud. I tidspunktet for studie B var 4 av grunnskolens i alt 16 grunnskoler del av samarbeidsprosjektet *El Sistema Norge*, noe som ga økonomiske muligheter for å realisere samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole som et kjøp/salg-scenarior. Kulturskolens lærere ble i dette eksemplet kjøpt inn, i tillegg til den vanlige musikk lærerressursen i grunnskolen, for å ta ansvar for grunnskolens musikkundervisning på trinn 1–4. Ordet «profesjonell» er i utsagnet ovenfor

sterkt ladet, og brukes i refleksjoner om samarbeidet både av skolesjef, av avdelingsleder i grunnskolen, av kulturskolerektor og av prosjektleder for El Sistema. Ordet «profesjonell» angir autoritet og høy standard, og handler i dette tilfellet om en skole der lærerne har solid *faglig* kunnskap (jf. kulturskolerektors utsagn over), der det jobbes effektivt mot gitte mål, og der man kan være sikker på at elevene oppnår målene. Fagkompetanse og resultatorientering er også tydelig i følgende utsagn fra kulturskolerektor om hva kvalitet er i kulturskolen:

«Vi må tenke kvalitet og tiltak, og hva tiltak skal føre til på litt ny måte. Det er det skoleverket har gjort, og uten dette blir vi jo ikke tatt alvorlig. Vi må i større grad kunne snakke om en forutsigbar leveranse. Skolekorpset skal vise at etter å ha vært her i tre år, skal de (elevene) kunne nok til å dekke en tredjestemme i korpset.» (intervju, kulturskolerektor).

Standardene i studie B knyttes i motsetning til i studie A lite til lokal-kulturen, men i stedet til en instrumentalutøvende, faglig standard som for eksempel «å kunne dekke tredjestemme» i skolekorpset.

I intervjuene i studie B fremheves det av alle at samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole er drevet frem av skolelederne, ut fra et ønske om å heve den faglige standarden på musikkundervisningen i skolen. Skolelederne synes å ha satt premissene, og det reflekteres ikke om tegn til motstand mot et slikt samarbeid. Tvert imot fortelles det om hvordan elever, foreldre og lokalmiljø er fornøyde og takknemlige for samarbeidet, og for alt det gode dette har ført med seg. Blant annet økt rekruttering til skolekorps. Som forarbeid for å få til dette samarbeidet tok skolesjef og kulturskolerektor med seg grunnskolelektor på skolebesøk til et annet sted i Norden for å vise hvor vellykket El Sistema i grunnskolen kan være. Videre fulgte en kartleggingsundersøkelse, som tydeliggjorde musikkfaglig kompetansemangel hos grunnskolens lærere

og dermed underlegenhet i forhold til læreplanen, og prosesser som åpenbarte kulturskolen som mulig kunnskapskompensator for grunnskolens mangler. Ideen om at lederne vet best, og at kompetente lærere behøves for en forsvarlig kunnskapsutvikling i musikkfaget, tydeliggjøres blant annet i kulturskolerektors utsagn:

«Kulturskolen er jo profilert med pene og blide barneansikter, men de trenger ikke være blide hver time. Det kan hende at de er sure og. [...] Barna får ikke velge matteboka si heller, den er en del av opplæringen på (X) skole.» (intervju, kulturskolerektor).

Kulturskolen og kulturskolelærerne artikuleres som autonome kunnskapsbærere i dette sitatet, i motsetning til entertainer- eller feelgood-roller som dette skoleslaget gjerne assosieres med (jf. sitatet). Autonomien tydeliggjøres blant annet i det at «barna får ikke velge matteboka si heller». Den er, som læringsopplegget på for eksempel cello, en del av opplæringen ved denne skolen eller hos denne læreren.

Diskusjonen over viser hvordan vi har lest intervjutranskripsjoner og strategidokumenter i studie B. Ut fra en slik lesning av data-materialet som helhet velger vi å skrive frem skolekonseptet som dannes diskursivt av lederne i samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole som *den profesjonelle skole*. Sentrale diskurser som dette skolekonseptet formes gjennom, er skolen som *fagkompetent*, som *ledelsesdrevet* og som *resultatorientert*.

## Studie C

En bakgrunn for samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole i studie C er et uttalt mål i bystyret om større kulturskolerekruttering fra denne spesifikke bydelen. Bydelen har mange innvandrerfamilier med sosiale og økonomiske utfordringer, og en inkluderende kulturskole er blant annet forsøkt realisert gjennom redusert



elevavgift. I intervju med skoleledere og rådgiver for rådmann finner vi imidlertid ikke at det er bystyrets vedtak som er den primære årsaken til samarbeidet. I stedet tydeliggjør både kulturskolerektor og grunnskolens rektor hvordan de ønsket dette samarbeidet for å utvikle en skole for alle med mer musikk i, og en skole som tar ungdommene på alvor – uavhengig av hvor ungdommene kommer fra. Bandsamspill og metodeopplegget «Rett i band» er bra, poengterer alle de fire lederne som var med i studie C. På spørsmål om hvorfor de foretrekker band, og ikke korps eller strykeorkester, som «Rett i band»-metodikken ofte knyttes til, svarer grunnskolerektor noe humoristisk at:

«Forskjellen er jo at band er motiverende i seg selv. Altså det ligger i barne- og ungdomskulturen på en helt annen måte enn korps og strykeinstrumenter. Det er vel Beatles som har skylda. Og så drar det damer.» (intervju, grunnskolerektor).

Skolelederne i denne studien – grunnskolerektor, kulturskolerektor, avdelingsleder skole og avdelingleder kulturskole (alle menn) – forteller at band inkluderer alle, uavhengig av bakgrunn, etnisitet og kultur. Alle disse fire har bakgrunn fra bandsamspill selv. I «Rett i band» lærer elevene bandinstrumenter gjennom samspill. Kulturskolerektor forteller hvordan kulturskolens visjon blant annet er at alle elever skal være med i en eller annen form for samspill. Dette gjelder ikke bare i instrumentalmusikk, men også innenfor kor, visuelle kunstoffag og dans. «Det viktige er at de *gjør* noe sammen», sier kulturskolerektor, slik at «ingen sitter på et eget rom og bare øver og øver». Ut fra dette er det musikk- og kunstutøvelsen i seg selv som fordrer til fellesskap og inkludering, ikke at kommunen vil styrke opplæringen for spesielt utsatte grupper. Visjonen om samspill gjelder alle.

Skolelederne opererer alle en diskurs om at kunstoppplæring handler om aktivitet, og om at elevene skal gjøre noe sammen.

Kulturskolerektor påpeker videre at kunstoppplæring i kulturskolene *skal* foregå i tilknytning til grunnskolen, og henviser til en setning i opplæringsloven (§13.6) som forplikter kommunene til å ha et musikk- og kulturskoletilbud:

«Det viktigste i den setningen er imidlertid at dette tilbudet skal være organisert i tilknytning til skoleverket, og det er akkurat det vi gjør her. Vi organiserer dette tilbudet sammen, og i tilknytning til skolen.»

Det er altså ikke kulturskoletilbudet i seg selv som er vesentligst, men at dette er organisert i tilknytning til grunnskolen. Denne forståelsen sirkulerer både mellom de fire skolelederne og settes i spill også i refleksjonene om samarbeidet slik rådgiver for rådmann uttrykker det: «Vi er svært opptatt av betydningen av kunst og kultur i skolen», sier hun, og poengterer at «målet om at 30 prosent av grunnskoleelevene i kommunen også skal være elever i kulturskolen, er artikulert i strategiske dokumenter og planverk». Kulturskole og grunnskole posisjoneres videre som to tydelig adskilte men samtidig likeverdige partnere, i denne kommunen. Disse er ikke «ett» som i eksempel A, og det er heller ikke et likt kjøp/salg-samarbeid, som i eksempel B. Grunnskole og kulturskole er partnere, som samarbeider men som også er selvstendige aktører. Grunnskolelærerne *kan* elevgruppene, og metoden «Rett i band», mens kulturskolelærerne kan instrumentene, arrangering og musikkfaglig tilrettelegging. Lærerne lærer av hverandre, de har hver sine særegne kunnskaper, og det er i dialog de blir gode. Denne forståelsen uttrykkes av lederne i begge skoleslagene. Leder for gitarseksjonen i kulturskolen sier: «Det er så greit å komme hit, og kunne stikke innom kontoret til X (grunnskolens avdelingsleder), og si at vi behøver nye gitarstrenger. Da vet jeg at de er der uka etterpå.» Kulturskole og grunnskole har spleiset på bandrom og utstyr, låner av hverandre og bruker i fellesskap. På kommunalt

plan prioriteres samarbeider mellom kulturskolen og de mange kommunale grunnskolene, og dette følges opp i alle kommunens ledersamtaler. I praksisene i eksempel C, ved én av denne kommunens grunnskoler, kommer ungdommene fra mange ulike steder, ulike typer hjem og oppvekstvilkår. Skolelederne reflekterer påfallende lite over det, men poengterer at de er *ungdommer* alle sammen, og det er derfra samarbeid om musikkundervisningen starter.

Diskusjonen over gir eksempler på hvordan vi har lest data-materialet i studie C. Ut fra denne lesningen skriver vi frem det diskursivt konstruerte skolekonseptet i dette eksemplet som *Den ungdomskulturorienterte skole*. Diskurser vi fant vesentlig bak dette skolekonseptet er skolen som *bandorientert*, som *partnerskapsorientert* og som *delingsorientert*.

## Refleksjoner etter den analytiske lesningen

I lesningen av materialet som vist i forrige del, har vi vært opptatt av hvordan makt/kunnskap utøves i skoleledernes refleksjoner om samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole. Vi har sett hvordan kunnskap gjøres gyldig når makt er virksom, som når dokumenter og planverk utformes, lærerstillinger etableres og samarbeider settes i verk i kombinasjonsstillinger eller ved kjøp og salg av tjenester. Dette er makt i virksomhet som gyldiggjør spesifikk kunnskap om hva skolen er og skal være, og hva som er bakgrunn og intensjoner for samarbeidet mellom disse skoleslagene. Maktutøvelse av denne typen er mulig først når eksisterende erkjennelser gir rom for det, og foregår blant annet gjennom samtaler og hendelser som bekrefter og styrker disse forståelsene. Skolelederne i eksempel A medierer oppfatninger om at skolen og kulturskolen er lokalkulturorientert, og at dette er riktig og bra. Denne maktutøvingen bygger på anskuelser som eksisterer, og er samtidig med på å styrke

og videreføre disse. Diskursenes effekter her er blant annet delte lærerstillinger og planverk som forplikter grunnskolen til aktivt samarbeid med lokalkulturlivet. I eksempel B opererer skolelederne en diskurs om at skolen skal være profesjonell, og at den blir det gjennom sterk fagkompetanse og ved å benytte ressursmiljøer rundt. Artikuleringene om hva skole er og skal være er nokså forskjellig i studie A og studie B. I eksempel C medieres oppfatninger om at ungdomskultur og ungdommene er grunnleggende for samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole i en bydel med lave sosioøkonomiske forhold. I dette eksemplet opprettholder lederne forståelsene av at grunnskole og kulturskole er selvstendige partnere, uavhengige av hverandre, men med et felles ønske om en delingskultur der kompetanseutveksling foregår begge veier. I etterkant av lesningen av datamaterialet i studie A, B og C reflekterer vi over hvordan det hadde fungert å rokere om, og bytte plass på kulturskolelederne eller skolesjefene i de tre eksemplene. Hvordan hadde det vært om kulturskolerektor i studie B hadde flyttet til bygdekommunen og samarbeidet i studie A, eller om rådgiver for rådmann i studie C hadde erstattet skolesjefen i studie B?

Gjennom denne metastudien stiller vi ikke spørsmål om hvorvidt det er sant eller ikke det som skolelederne sier i de tre eksemplene, eller om det er bra det som etableres som gitte premisser. Vi spør for eksempel ikke om det faktisk er slik at alle *trives* i kulturskolen i eksempel A, eller om forankringen i lokalkulturen er positivt for barn og unge. I studie B spør vi ikke om det er *sant* at grunnskolen mangler musikkfaglig kunnskap, eller om læreplanen for grunnskolen egentlig etterspør den kunnskapen som skolelederne påpeker. Vi konstaterer bare at lederne opererer en diskurs om at grunnskolen har en kunnskaps*mangel*, som kulturskolen kan *tilby*, og at det er riktig at prosessene rundt dette styres av lederne. Vi spør i studie C ikke om hvorvidt *band* egentlig er bedre enn korps eller kor som musikkundervisning i ungdomsskolen, eller om det å satse

på musikk og dans i grunnskolen er positivt med tanke på kommunens visjon om sosial inkludering. Denne artikkelen har altså ikke handlet om samarbeidet slik det oppleves av elever, lærere eller foreldre, eller om hvilke konsekvenser det har, men har forsøkt å vise hvordan de førende diskursene produserer sannheter og kunnskaper om skolen som medieres i skoleledernes refleksjoner.

Gjennom denne studien har også *vi* produsert tenkemåter om samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole. Disse forholder seg naturligvis heller ikke på objektiv avstand fra de diskursene vi har studert, men er tenkemåter som både er påvirket, utformet og utfordret av eksemplene og av de diskursene vi selv er del av i lærer- og lederutdanning. Skolekonseptene vi har identifisert er selvsagt også *konstruksjoner*. De finnes ikke som selvstendige, materielle enheter, men er diskursivt formede oppfatninger som kan plukkes fra hverandre og settes sammen på andre måter. Diskursene vi har identifisert i hvert av eksemplene, kan til dels også gjenfinnes i de øvrige eksemplene, men det er sammensetningen av dem, og hvilke makt/kunnskapsutøvelser de i fellesskap fører til, som er bakgrunn for de spesifikke skolekonseptene vi har identifisert og formulert. Vår intensjon med denne artikkelen har ikke vært å presentere fasiter på verken skolekonsepter eller samarbeidsmodeller, men å tilby én måte å studere hvordan forståelsene av samarbeidet etableres og videreføres i skolelederes språkpraksiser. Vårt håp er at artikkelen dermed kan være et bidrag til mer kvalifiserte diskusjoner om samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole, i forskningsfeltene så vel som i yrkes- og utdanningsfeltene rundt skoleutvikling og kunstpedagogikk.

## Oppsummering

Hvem bør bestemme hva skolen skal sikte mot, og hva slags idealer elever og lærere skal følge? Dette er utdanningspolitiske så vel som kulturpolitiske spørsmål, og de aktualiseres i denne artikkelen

gjennom en makt/kunnskapsorientert studie av skolelederens refleksjoner. Det har betydning for elever og lærere, og også for samfunn og kultur om skolen setter lokalkultur eller fagkunnskap, elevenes mestringsopplevelser eller faglige resultater i forgrunnen. De tre skolekonseptene i studien – den *lokalkulturorienterte* skolen, den *profesjonelle* skolen og den *ungdomskulturorienterte* skolen – er ideer som omhandler mål, innhold, retning, lærerressurser og strukturer i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. Skolekonseptene er ikke gjensidig utelukkende, og det finnes elementer av alle i hvert av eksemplene A, B og C, men forskjellene er likevel tydelige og peker mot grunnleggende ulike forståelser om hva som er skolens oppgaver og hensikt. De avsluttende spørsmålet blir: Hva slags kunnskap skal samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole forvalte? Hva er det viktigst at elevene lærer? Å bli del av et lokalsamfunn, å lykkes i skolens musikkfag eller å bli trygg i et ungdomsfellesskap? Dette er tre forskjellige retninger, som krever forskjellig kompetanse av lærerne, og ulike mål, arbeidsmåter og vurderingsmåter. Kulturskolen poengteres i politiske dokumenter fra medio 1980-årene og fremover som et lokalt *ressurssenter* for skole, barnehage og kulturliv. Det tydeliggjøres imidlertid ikke i noen av disse dokumentene hva denne ressursen er eller skal være. Denne studien danner et diskusjonsgrunnlag for ledere og forskere i det kulturskolerelaterte feltet til å drøfte dette: Hva skal samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole handle om, hvem skal bestemme det, og hvilken betydning har forklaringspråket i denne sammenheng?

## Referanser

- Anderson, G. og Cohen, M. (2015). A framework for studying educator resistance and advocacy. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (91), s.1–23. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>

- Anderson, G. og Mungal, A.S. (2015). Discourse analysis and the study of educational leadership. *International Journal of Educational Management*, 29(7), s. 807–818.
- Angelo, E. og Emstad, A.B. (2015). Skolen som mulighetens univers i bygda. Eksistensorientert ledelse som drivkraft. I A.B. Emstad og E. Angelo (red.) *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s.144–162). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E. (2015). The music educator: Bridging performance, community and education – An instrumental teacher’s professional understanding. *International Journal of Community Music* 8(3), s. 279–296.
- Angermuller, J. (2015). Discourse Studies. I J.D. Wright (red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Second Edition* (s.510–515). Amsterdam: Elsevier
- Angermuller, J., Nonhoff, M., Herschinger, E., Macgilchrist, F., Reisigl, M., Wedl, J., Wrana, D. og Ziem, A. (red.) (2014). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (2 utg.). Bielefeld: Transcript Verlag
- Bass, B.M. og Riggio, R.E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Befring, E. (2007). Kva er det som gjer den gode skolen god? Den forløysande pedagogikken som vegvisar for ein kvalitetsskole. I O.H. Kaldestad, E. Reigstad og J. Sæthre (red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 135–160). Bergen: Fagbokforlaget.
- Borgen, J.S. (2014). Asymmetri mellom det «kunstneriske» og det «pedagogiske» i Den kulturelle skolesekken. I E. Angelo og S. Kalsnes (red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagagisk utdanning* (s.138–154). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bryson, J. M., Crosby, B. C. og Stone, M. M. (2006). The design and implementation of cross-sector collaborations: Propositions from the literature. *Public administration review*, 66(1), s. 44–55. doi: 10.1111/j.1540-6210.2006.00665.x
- Busch, T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Börjesson, M. og Palmblad, E. (2007) (red). *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber forlag.

- Crosby, B.C. og Bryson, J.M. (2005). *Leadership for the Common Good: Tackling Public Problems in a Shared-Power World* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dalin, P., Ekeland, J., Skard, O., Vinje, I. (1981). *Musikk for alle. Evaluering av samordnet musikkforsøk*. IMTEC. [http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/02\\_Nasjonale\\_utredninger\\_og\\_rapporter/1981\\_Musikk\\_for\\_alle\\_-\\_Evaluering\\_SMF\\_-\\_IMTEC.pdf](http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/02_Nasjonale_utredninger_og_rapporter/1981_Musikk_for_alle_-_Evaluering_SMF_-_IMTEC.pdf)
- Danielsen, B.Å.B og G. Johansen (red.) (2012). *Educating Music Teachers in the New Millennium. Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a Research and Development Project* (s. 7–30). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Danielsen, B.Å.B og Westby, I.A. (2015). Musikkpedagogens kompetansebehov i et yrkesfelt i endring. Paper presentert på *NNMPF konferanse* 8.–10. mars 2016. Hamar: Høgskolen i Hamar.
- Emstad, A.B. og Angelo, E. (2017a). Outsourcing av skolens musikkundervisning - et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*. doi: <https://doi.org/10.23865/jased.v1i2.489>.
- Emstad, A.B. og Angelo, E. (2017b). Sustainable collaboration between Schools of Music and Performing Arts and compulsory school. Paper presentert på *NNMPF konferanse*, mars 2017. Göteborg: Göteborg Universitet.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. (1998). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings: 1972–1977*. Oversatt av L. Marshall, C. Gordon, J. Mepam og K. Soper. Redigert av C. Gordon. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the Self. I L.H. Martin, H. Gutman og P. Hutton (red.), *Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault* (s. 61–49). London: Tavistock.
- Foucault, M. (2008/1969). *The Archaeology of Knowledge*. Routledge.
- Gadamer, H.G. (1960/2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Glasare, G. (2016). *Samverkan mellan skola och kulturskola*. Rapport. Stockholm: Avdelningen för tillväxt och samhällsbyggnad.



- Heidegger, M. (1950/2000). *Kunstverkets opprinnelse*. Med etterord av H.-G. Gadamer. Oslo: Pax.
- Holst, F. (2013) *Kartl gning af samarbejde musikskole-grundskole*. Aarhus Universitet. [http://www.finnholst.dk/pjt/RAPPORT%20Kortlaegning\\_MS-GS.pdf](http://www.finnholst.dk/pjt/RAPPORT%20Kortlaegning_MS-GS.pdf)
- Jackson, A.Y. og Mazzei, L.A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. New York: Routledge.
- Kalsnes, S. (2014). Kulturskolel rerollen. I E. Angelo og S. Kalsnes (red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsforståelser i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 62–64). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kalsnes, S. (2012). *Oase: Om kulturskoleutvikling og lokal forankring av Den kulturelle skolesekken: Rapport fra et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole, kulturskole og musikk rerutdanning*. Oslo: NMH-publikasjoner 2012:6
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1989). *Musikkskolene: en dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet*. Innstilling fra et utvalg oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet. <http://www.nb.no/nbsok/nb/0a7cea09d1fb11800adfc5ac699bbe09.nbdigital?lang=no#0>
- Kirkhaug, R. (2013). *Verdibasert ledelse. Betingelser for utøvelse av ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulturdepartementet (2013). *Kulturutredningen 2014*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Kulturskoleutvalget (2010). *Kulturskolel ftet – kulturskole for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Det muliges kunst. R d til kulturministeren og kunnskapsministeren*, fra et oppnevnt av kulturdepartementet og kunnskapsdepartementet. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kudkd\\_det\\_muliges\\_kunst\\_f4398b\\_lenket.pdf?id=2240305](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kudkd_det_muliges_kunst_f4398b_lenket.pdf?id=2240305)
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Skapende læring. Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan for kunnskapsløftet (K06)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet (2002). *Ei blot til lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. (St.meld. nr. 39 (2002–2003)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Krüger, T. (2000). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge : two case studies of teachers at work*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Bergen.
- Leithwood, K. og Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), s. 201–227.
- Lindgren, M. og Ericsson, C. (2010). The Rock Band Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 9(3), s. 35–54.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Oddane, T. og Wennes, G. (2015). Ledelse for læring i et ekspertmiljø. Fra minifolinist til TrondheimsSolist. I A.B. Emstad og E. Angelo (red.) *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 163–190). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rogers, R. (2011). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Routledge.
- Schei, T.B. (2007). *Vokal identitet: en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Bergen, Griegakademiet.
- Stake, R.E. (2005). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Star, K. (2011). Principals and the politics of resistance to change. *Educational Management, Administration & Leadership*, 39(6), s. 646–667.
- Strauss, A. og Corbin, J.M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Ulleberg, H. (2007). Diskursanalyse. Et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn 1*, s. 65–80.
- Utdanningsdirektoratet (2008). *Demonstrasjonsvirksomheter. Demonstrasjonsskoler, demonstrasjonskulturskoler og demonstrasjonsbedrifter 2007–2009*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Yin, R.K. (red.) (2005). *Introducing the world of education: a case study reader*. Sage.
- Waagen, W. (2015). Kulturskolens samfunnsoppdrag som ledelsesutfordring. Et styrket samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. I A.B. Emstad og E. Angelo (red.) *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 191–210). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wodak, R. og Meyer, M. (2009) (red.) *Methods for Critical Discourse Analysis*. Sage

# Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole - ekspansiv læring eller bistandsarbeid?

Brit Ågot Brøske | Fagseksjon for musikkpedagogikk  
og musikkterapi, Norges musikkhøgskole

## Abstract

This article focuses on collaboration between Municipal Music and Art schools and Primary schools in a theoretical perspective. With cultural historical activity theory as a frame, the text explores conditions for expansive learning to take place within the two activity systems at play. The two schools are based on different historical traditions, related to different content and ways of teaching as well as regulated of different frames and rules. This contributes in both possibilities and challenges when collaborating with each other, and in the article several issues are discussed both related to expansion of the object, expansive learning among teachers as well as among pupils. It is argued that a reciprocal collaboration with long-term

goals and intentions at sight, could contribute in valuable expansive learning within the institutions.

## Innledning

Denne artikkelen fokuserer på samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, der jeg fra et teoretisk perspektiv ønsker å undersøke hvordan samarbeid mellom disse skoleslagene kan bidra til utvikling og læring. Det er intensjoner om at kulturskolen skal utvikles til et ressurscenter, som blant annet innebærer økt samarbeid med andre opplæringsinstitusjoner, som barnehage og grunnskole (Norsk kulturskoleråd, 2016). Også i fagplanen i musikk i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, er det beskrivelser av samarbeid med kulturskolen under formålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2006). Begge skoleslagene har dermed uttalte målsettinger og intensjoner om å samarbeide med hverandre. Selv om både kulturskole og grunnskole er utdanningsinstitusjoner, representerer og bygger de på ulike verdier, historiske tradisjoner, planer, rammer, visjoner og mål. Dette vil på ulike måter påvirke og ha betydning for samarbeidet mellom dem, og på hvilke måter møter mellom skoleslagene kan muliggjøre eller hindre læring og utvikling.

I denne teksten er det nettopp betingelser for læring og utvikling i samarbeidsprosjekter som er temaet. Sosiokulturell aktivitetsteori (Engeström, 1987) brukes som et teoretisk rammeverk, der jeg særlig fokuserer på ekspansiv læring og motsetninger og spenninger som drivkraft for utvikling og ekspansiv læring. Aktivitetsteori er særlig egnet for å undersøke og forstå læring der minst to aktivitetssystemer er involvert og interagerer (Engeström og Sannino, 2010; Vennebo, 2016), slik som man kan se for seg i samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. Problemstillingen for denne teksten er: *Hvordan kan motsetninger og spenninger*

*fungere som betingelser for ekspansiv læring i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole?*

Teksten er en teoretisk analyse av mulighetsbetingelser for ekspansiv læring i samarbeidet, og diskuterer dermed ikke konkrete prosjekter og kvaliteten i slike. I lys av aktivitetsteori og teorien om ekspansiv læring argumenterer jeg for at samarbeid kan bidra til ekspansjon av objektet for aktiviteten (musikkundervisningen i samarbeidsprosjekter) gjennom bevissthet omkring forskjeller og det flerstemte, kombinert med en interesse og ønske om å stille spørsmål ved praksiser som tas for gitt. Gjennom en åpen holdning fra begge skoleslag kan objektet utfordres gjennom motsetninger i møter mellom aktivitetssystemene. Nye mål og objekter kan komme til syne, og nye former for praksis kan utvikles, både i grunnskolens musikkfag, i kulturskolens musikkfag og i det musikkfaget som utvikles i samarbeidet. Videre argumenterer jeg for at lærere fra begge skoleslag bør involveres i samarbeidet, nettopp for å legge til rette for at motsetninger kommer til syne. Jeg argumenterer dermed for en horisontal arbeidsdeling, der kompetanse hos grunnskolelærere og kulturskolelærere ses som likeverdige. Da kan det legges til rette for utvikling og ekspansiv læring i et langsiktig samarbeid heller enn at samarbeidsprosjekter bygger på en idé om bistand; at noen hjelper eller gir noe (her kompetanse) til noen andre.

I første del av artikkelen presenteres sosiokulturell aktivitetsteori og relevant forskning som bruker aktivitetsteori og teorien om ekspansiv læring; deretter presenteres kulturskolen og grunnskolen som to aktivitetssystemer. Den videre diskusjonen i teksten er organisert i tre deler, der jeg først fokuserer på betingelser for ekspansjon av objektet. Deretter diskuterer jeg muligheter for ekspansjon hos lærere som er involvert i samarbeidsprosjekter, og til slutt ser jeg på muligheter for ekspansiv læring hos elever.

## Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole er et underforsket felt i Norge og Norden, men et forskningsfelt som synes å ha en økende interesse. Noen studier har sett på kulturskolelærerrollen (Kalsnes, 2014), yrkesfeltet som musikkpedagoger utdannes til (Brøske Danielsen og Johansen, 2012; Kalsnes, 2012) og samarbeid mellom kulturskole og grunnskole fra et ledelsesperspektiv (Angelo og Emstad 2015; Waagen, 2015). Ingen av disse arbeidene gjør bruk av aktivitetsteori som teoretisk rammeverk eller analyseverktøy.

Kulturhistorisk aktivitetsteori bygger på ideen om at vi lærer og utvikler vår bevissthet gjennom sosial deltakelse og knytter seg til Vygotskys prinsipp om mediering (Vygotsky, 1978). Aktivitetsteori har utviklet seg gjennom flere generasjoner. Leont'ev (1981) utviklet forståelsen av en grunnleggende forskjell mellom individuelle og kollektive aktiviteter og utviklet en modell som i tillegg til subjekt, objekt og medierende artefakter inneholdt de tre komponentene *regler*, *arbeidsdeling* og *community* (fellesskap) (Engeström, 1987; Engeström, 2001; de Lange, 2014). De seks komponentene er gjensidig avhengig av hverandre og danner til sammen en modell eller struktur over et aktivitetssystem (Engeström, 1987). Et aktivitetssystem kan defineres som en gruppe med mennesker som deler et felles mål og motiv over tid (de Lange, 2014). Ideen om indre motsetninger som en drivkraft for utvikling og endring i aktivitetssystemer ble etablert, med fokus på innbyrdes relasjoner mellom subjektet og fellesskapet som subjektet er en del av (Engeström, 2001). Dette fokuset kan finnes i noen studier som bruker aktivitetsteori innen musikkfeltet. Aktivitetsteori har blitt brukt som en metodisk framgangsmåte eller analytisk redskap, blant annet for å undersøke musikalsk læring i et kirkekor, og hvordan korsangerne forholder seg til den kulturelle konteksten de er en del av (Welch, 2007). Aktivitetsteori har vært utgangspunkt for å beskrive og identifisere interaksjoner mellom barn

som samarbeider i komponerings- og arrangeringsaktiviteter (Burnard og Younker, 2008), der ulike elementer, som medierende artefakter, regler og arbeidsdeling, identifiseres i interaksjonen og samarbeidet som finner sted. I en undersøkelse av kreativ musikkaktivitet og læring i grupper har aktivitetsteori blitt brukt i analyser (Burnard og Dragovic, 2015). Funnene i denne studien viser hvordan støttende tilbakemeldinger og styrking av elevens egne beslutninger i kreative musikalske aktiviteter kan bidra til å styrke elevens «wellbeing». Aktivitetsteori har blitt brukt i to doktorgradsavhandlinger om improvisasjon. En som fokuserer på orgelimprovisasjon (Johansson, 2008) og en annen som omhandler temaet å øve på jazzimprovisasjon (Johansen, 2013). Johansen (2013) lanserer konseptet utforskende øving gjennom varierte, mangfoldige og komplekse øvingspraksiser (Johansen, 2013). Improvisasjon er også tema i en studie der aktivitetsteori brukes for å forstå hva som kjennetegner improvisasjon, og hvordan en gruppe musikere improviserer sammen (Burrows, 2004). I en studie som har sett på tre ulike caser, har aktivitetsteori både blitt brukt som et analytisk redskap og videreutviklet gjennom en tredimensjonal modell for å kunne favne den gjensidige påvirkningen og forholdet mellom mål for aktiviteten og subjektets identitet (Henley, 2015; Henley, Caulfield, Wilson og Wilkinson, 2012). Denne tredimensjonale modellen har gitt forståelse av forholdet mellom musikkaktivitet og personlige og sosiale transformasjoner (Henley 2015; Henley, Caulfield, Wilson og Wilkinson, 2012). Ingen av disse studiene innen musikkfeltet har fokusert eksplisitt på samarbeid og interaksjon mellom to eller flere aktivitetssystemer, som ble sentralt i tredje generasjons aktivitetsteori (Engeström, 2001) og som også er tema i denne teksten.

Tredje generasjons aktivitetsteori bygger på erkjennelsen av at ingen virksomheter i realiteten opererer isolert eller uavhengig (de Lange, 2014), og at aktivitetssystemene rommer mange ulike og



samtidige perspektiver, meninger, tradisjoner og interesser. Dette uttrykkes gjennom begrepet *flerstemthet* og relaterer seg til motsetninger som en sentral kilde utvikling (Engeström, 2001). Når ulike systemer samarbeider og interagerer, vil det være interesser om å opprettholde, reprodusere og forhandle om institusjonelle grenseområder som bidrar til motsetninger. Samarbeid og partnerskap kan forstås som overlapping av to eller flere aktivitetssystemer, og finner sted i en grensepraksis (*boundary practice*) (Engeström, 2008). Motsetninger og spenninger er til stede i grensepraksiser siden de to systemene har ulike mål, redskaper, regler og måter å fordele arbeid på. Spenning i og mellom aktivitetssystemer utgjør et potensial for læring. Når deltakere fra aktivitetssystemer er engasjert i dialoger og forhandlinger om sine perspektiver og forståelser av målet for aktiviteten, kan det dukke opp nye mål, og nye former for praksis kan utvikles (Engeström, 2008). En slik dynamikk foregår som en spiral som fører til nye forståelser av målene, så lenge de involverte er forpliktet og involvert i samarbeidet. I aktivitetsteorien defineres dette som ekspansiv læring (Engeström, 1987; Engeström, 2001). Ekspansive læringsssykluser starter med å stille spørsmål ved den eksisterende praksisen, kalt *questioning* (Engeström, 1999). Deretter følger en analyse av det foregående, nåværende og framtidige i situasjonen, modellering av en ny løsning, undersøkelser av den nye modellen, implementering og refleksjon over prosessen og til slutt konsolidering av den nye praksisen (Engeström, 1999; Vennebo, 2016). Samarbeid og interaksjon, ekspansiv læring og grensekryssing (*boundary crossing*) mellom ulike nivåer i systemene og mellom systemene er dermed sentrale elementer i aktivitetsteorien (Engeström og Sannino, 2010).

Innen lærerutdanning er det noen studier som har fokusert på samarbeid og relasjoner mellom ulike aktivitetssystemer og på grensekryssing (*boundary crossing*). Grensekryssing var først diskutert som et teoretisk konsept i en artikkel av Engeström, Engeström

og Kärkkäinen (1995). Videre ble grensekryssing undersøkt innenfor lærerutdanning og praksisopplæring av Lambert (1999). Hun kom fram til at gjensidig deling og utveksling av ideer omkring et potensielt delt og utvidet objekt, samt bruk av relevante medierende artefakter var avgjørende for vellykket *boundary crossing* (Lambert, 1999). Det har blitt gjennomført studier av *boundary crossing* og ekspansiv læring med fokus på praksisopplæring, yrkestrening, yrkes- og profesjonsutdanning (Konkola, Tuomi-Gröhn, Lambert og Ludvigsen 2007; Tuomi-Gröhn og Engeström, 2003; Ellis, 2011). Studenter kan gjennom praksisopplæring fungere som viktige endringsagenter gjennom *boundary crossing*, ved å utvikle og implementere nye ideer mellom utdanningsinstitusjonen og arbeidsplassen (Konkola mfl., 2007; Tuomi-Gröhn og Engeström, 2003). Noen studier har fokusert på lærerstudenters læring i praksisopplæring (Hutchinson, 2011; Douglas, 2011) og på konflikt og motsetninger som utgangspunkt for læring i praksisopplæring (Moussay, Flavier, Zimmermann og Meard, 2011). Videre har man sett på hvordan motsetninger og spenninger kan håndteres i et klasserom (de Lange, 2011), og på hvilke måter motsetninger og udefinerte problemer i grensesonene er vesentlig for ekspansiv læring (Tsui og Law, 2007). En svensk studie har sett på betingelser for *boundary crossing* fra lærerutdanningen og over til yrkespraksis etter endt utdanning (Andersson og Andersson, 2008). Her konkluderes det med at profesjonell utvikling er avhengig av hvordan nye læreres grensekryssing støttes gjennom samarbeid og profesjonelle dialoger innenfor en inkluderende og ekspanderende kontekst. Studier har sett på partnerskap mellom skoler og lærerutdanning ved å bruke aktivitetsteori (Edwards og Mutton, 2007). En annen studie som undersøker partnerskap mellom grunnskole og høyere utdanning fokuserer spesifikt på å identifisere barrierer for samarbeidet (Waitoller og Kozleski, 2013). Her understrekes at betingelser for et verdifullt samarbeid er at de involverte er villige

til å stille spørsmål ved egne forståelser og forforståelser. Når man opererer i et nytt aktivitetssystem som en «ukjent» eller ny, bidrar det til forstyrrelser og avbrytelser av det normale, og dette blir en kilde til læring. Studien viser dermed at grensekryssing innebærer spenning, og samarbeid og samtale ses som avgjørende for at begreper og forståelser blir gjort eksplisitte og tilgjengelige for ulike deltakere i samarbeidet (Waitoller og Kozleski, 2013).

## Kulturskolen og grunnskolen som to aktivitetssystemer

I denne teksten ses kulturskole og grunnskole som to ulike aktivitetssystemer ved at de er rettet og motivert mot ulike historiske objekter. Selv om det er likheter mellom disse to skoleslagene, slik som at begge har læring og undervisning som sitt hovedmål, er det en rekke forskjeller. I den følgende presentasjonen av de to skoleslagene som to ulike aktivitetssystemer velger jeg å rette søkelyset på forskjellene mellom systemene. Dette vil kunne tydeliggjøre motsetninger, spenninger og flerstemthet som kan komme til syne i et samarbeid mellom systemene, og som dermed vil være en forutsetning for å stille spørsmål (*questioning*) ved gjeldende praksis, som er en betingelse for at ekspansiv læring skal skje (Engeström og Sannino, 2010). Jeg velger å fokusere på tre av komponentene som inngår i et aktivitetssystem, objekt, subjekt og regler, da jeg opplever at de tydeligste forskjellene mellom disse skoleslagene kommer til syne her. Det er musikkfaget, eller musikkundervisningen i samarbeidet, som er hovedsaken i teksten.

Musikk er et av flere fagtilbud i kulturskolen, i tillegg til dans, teater, visuell kunst og skapende skriving (Norsk kulturskoleråd, 2015). Opplæring i musikk i kulturskolene knytter seg historisk til en individuelt tilpasset, kontinuerlig og langsiktig håndverksmessig opplæring (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen,

2010), der mesterlære er en dominerende læringsform (Waagen, 2011). Denne typen musikkopplæring er i et aktivitetsteoretisk perspektiv dermed dette aktivitetssystemets *objekt*. Både kulturskolelærere og kulturskoleelever utgjør *subjekter* i kulturskolen. Kulturskolelæreren har gjerne mange år med erfaring og ekspertise i å beherske sitt instrument, og dermed svært høy grad av spesialisering og kunstfaglig kompetanse (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2010; Kalsnes, 2014). Selv om det med den nye rammeplanen for kulturskolen nå også er innført krav om praktisk pedagogisk utdanning (Norsk kulturskoleråd, 2016) har kulturskolelærere i varierende grad formell undervisningskompetanse (Kalsnes, 2014). Kulturskoleelevene er barn og unge som ønsker undervisning i musikk eller andre kunstfag, og denne opplæringen er et fritidsmusikktilbud for dem med særlig interesse for dette. Kulturskolen er i likhet med andre skoler regulert gjennom ulike *regler* og rammer. Fra 1997 har det vært lovfestet at alle kommuner skal ha et musikk/kulturskoletilbud til barn og unge. Rammeplanen for kulturskolen er ikke en juridisk forskrift, og det er opp til hver enkelt kommune å innføre den, og planen er dermed mindre styrende enn læreplanen for grunnskolen (Norsk kulturskoleråd, 2015). Kulturskolelærere har en selvstendig arbeidssituasjon med gode muligheter til selv å sette både mål og innhold for undervisningen og har fullt ansvar for elever, framføringer og timeplanlegging (Waagen, 2011). Undervisningen er videre i hovedsak organisert individuelt eller i smågrupper, og i instrumentopplæring gjerne som én-til-én-undervisning med en tildelt og begrenset tid for hver elev (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2010).

Musikkfaget beskrives i grunnskolen i likhet med grunnskolens ti øvrige fag i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006), og inngår i grunnopplæringens brede samfunnsmandat. *Objektet* i dette aktivitetssystemet vil

i denne sammenheng være det allmenndannende og skapende musikkfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006). Musikkfaget er allmenndannende ved å være et «grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk» for alle barn, og et skapende fag som skal «gi grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Musikkfaget i grunnskolen består av musisering, komponering og lytting i store grupper, med et mål om at elever skal musisere og få noe erfaring med flere typer instrumenter, gjerne såkalte klasseromsinstrumenter, inkludert sang, som et ledd i en allmenn musikkopplæring. Elevene skal delta i aktiviteter innen komposisjon og oppøve lyttekompetanse i et bredt utvalg av sjangre fra ulike tidsepoker (Utdanningsdirektoratet, 2006). Også i grunnskolen utgjør både lærere og elever *subjekter* i dette aktivitetssystemet. I grunnskolen må alle lærere ha formell pedagogisk utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2015), mens det er færre krav når det gjelder fagspesifikk kompetanse, særlig i musikk og de øvrige praktisk-estetiske fagene. På barnetrinnet er det krav om 30 studiepoeng fagrelevant utdanning i fagene norsk, samisk, engelsk og matematikk (Utdanningsdirektoratet, 2015), og ingen formelle krav i de øvrige fagene. På ungdomstrinnet er det krav om 60 studiepoeng for å undervise i de nevnte fagene, og krav om 30 studiepoeng fagrelevant utdanning i skolens øvrige fag (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det betyr at lærere som underviser i musikk, kan mangle eller ha lav formell kompetanse i musikkfaget. Lærere kan videre være utdannet enten faglærere eller allmennlærere (Holst, 2013). En faglærer kan defineres som en lærer som underviser i få fag med stor grad av fordypning i faget, mens en allmennlærer kan forstås som en lærer som underviser i mange fag og har mindre grad av fordypning (Sætre, Neby og Ophus, 2016). Musikkundervisningen i grunnskolen er obligatorisk for alle barn og unge, og elevgruppen

i en skoleklasse kan være svært sammensatt ved at elevene er organisert i aldersbestemte klasser. Grunnskolen er regulert av formelle, juridiske *regler* som Opplæringsloven og Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og ved at grunnskolen er obligatorisk for alle barn. Læreplanverket for kunnskapsløftet har kompetansemål som fungerer retningsgivende og styrende for musikkundervisningen. Andre sentrale regler og rammer omkring musikkundervisningen i grunnskolen er bestemmelser om vurdering der det nå er et økt fokus både på undervisvurdering som vurdering for læring og sluttvurdering (Kunnskapsdepartementet, 1998), som også vil ha betydning for objektet, forstått som musikkundervisningen.

Som nevnt innledningsvis er det i begge skoleslagene på ulike måter uttalte ønsker og forventninger om samarbeid, synliggjort blant annet i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006), i rammeplanen for kulturskolen (Norsk kulturskoleråd, 2016) og i strategiplanen *Skapende læring* (Kunnskapsdepartementet, 2007). I det videre fokuseres det på samarbeidet mellom disse systemene, og på hvilke måter samarbeidet kan bidra til ekspansjon av objektet (faget), og ekspansiv læring hos lærere og elever som subjekter i aktivitetssystemene.

## Mulighetsbetingelser for fagekspansjon

I denne delen av teksten diskuterer jeg mulighetsbetingelser for ekspansjon av objektet; forstått som ekspansjon av faget/musikkundervisningen som foregår i samarbeidsprosjekter. Ekspansiv læring vises først og fremst som endringer og ekspansjon av objektet for aktiviteten (Engeström og Sannino, 2010), og for at det skal skje, vil det være avgjørende at de involverte kjenner til og anerkjenner forskjeller i objektet slik det er manifestert i det enkelte aktivitetssystemet (Andersson og Andersson, 2008; Waitoller og Kozleski, 2013). Videre er det å stille spørsmål, *questioning*, ved den

eksisterende praksisen en betingelse for ekspansjon av objektet, der forskjeller, motsetninger og spenninger er en avgjørende drivkraft (Engeström, 2001; Engeström og Sannino, 2010). Dermed kan objektet bevege seg fra et ureflektert, situasjonsbetinget «råmateriale» – et objekt som tas for gitt – til et potensielt delt og felles konstruert meningsfylt objekt (Engeström, 2001). Det kan tenkes å være både muligheter og hindringer for at ekspansjon av objektet kan finne sted i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole.

I noen typer samarbeid mellom kulturskole og grunnskole fokuseres det på musisering, slik som «Blås og stryk i skolen»<sup>1</sup> eller El-Sistema<sup>2</sup>-prosjekter. I møte med grunnskolefaget musikk, som ikke har instrumentalopplæring som hovedfokus, vil dette på noen måter kunne forstås som en ekspansjon av faget eller *objektet* i grunnskolen, først og fremst som *expansion by enrichment* (Engeström og Sannino, 2010). Ved å gjennomføre en instrumentalopplæring som ligner kulturskolens musikkundervisning og tradisjon innenfor grunnskolens rammer, kan det utvikles nye praksiser i grunnskolens musikkfag. Dette betinger imidlertid at slike prosjekter utgjør et tillegg til den ordinære musikkundervisningen i grunnskolen som dekker de øvrige delene av musikkfaget. Sett fra kulturskolens ståsted kan man tenke seg at denne typen undervisning kan virke tilbake til kulturskolens eget undervisningsfag som et supplement til en individuell tilnærming gjennom mesterlære. Nye forståelser av og innsikt i instrumentalundervisning i store og sammensatte grupper kan på den måten fungere som en ekspansjon av kulturskolens objekt.

Inkludering av hele grunnskolens musikkfag i samarbeidsprosjekter kan imidlertid skape ytterligere muligheter for ekspansjon

- 
- 1 Elever får instrumentopplæring som del av den ordinære musikkundervisningen på skolen, der opplæringen gis av kulturskolelærere
  - 2 El-Sistema er en del av IRIS-prosjektet, med fokus på samspill i orkester. <http://iris.skul.no/?p=685>

av objektet, både i grunnskolens og i kulturskolens objekt, samt i disse systemenes felles objekt. En ekspansiv transformasjon oppnås ifølge Engeström (2001) når «the object and motive of the activity are reconceptualized to embrace a radically wider horizon of possibilities than in the previous mode of the activity» (s. 137). Fokus på kun én av tre hovedområder av grunnskolens musikkfag kan ses som et hinder for ekspansjon av objektet. Hvis dette erstatter musikkundervisningen på det aktuelle klassetrinnet i grunnskolen, vil det være en reduksjon av objektet ved at vesentlige sider av musikkfaget blir utelatt. Samarbeid mellom kulturskolelærere og grunnskolelærere om og i alle deler av musikkfaget gir en mulighetsbetingelse for utvikling og ekspansjon av objektet. Det vil være avgjørende at de involverte er bevisst på forskjellene som ligger i de ulike systemenes objekter, kombinert med en interesse og ønske om å stille spørsmål ved praksiser som tas for gitt. Når objektet utfordres og blir utsatt for det flerstemte og motsetningsfylte i møte med et annet aktivitetssystem, åpnes det for muligheter for ekspansjon av objektet (Engeström, 2001; 2008). Dette kan forstås som at nye mål kommer til syne, og nye former for praksis kan utvikles (Engeström, 2008) både i grunnskolens musikkfag, i kulturskolens musikkfag og i det musikkfaget som utvikles i et samarbeid mellom disse to aktivitetssystemene, og som kan bli en ny, hittil ukjent praksis.

## Mulighetsbetingelser for ekspansjon hos lærere

Interaksjon mellom lærere vil være en teoretisk premiss for ekspansiv læring blant lærerne som er involvert i samarbeidsprosjekter. I samarbeid mellom kulturskole og grunnskolen kan det være flere faktorer som kan hindre eller muliggjøre ekspansiv læring hos lærere. Hvis musikkfaget (objektet) i samarbeidsprosjekter



i overveiende grad bygger på kulturskolens etablerte forståelse av musikkopplæring som instrumentalopplæring, vil det kunne bidra til å befeste begrensningene i musikkfaget i grunnskolen. Da vil begge typer lærere kunne fortsette innenfor sin tradisjon med den undervisningen de er mest kjent med, og vedlikeholde mulige eksisterende oppfatninger av læreres kompetanseprofiler. Det kan dermed vanskeliggjøre grensekryssing, som er nær knyttet til, eller også ses som, ekspansiv læring (Engeström og Sannino, 2010). Grensekryssing innebærer at eksperter krysser grenser for å oppsøke og gi hjelp, for å finne informasjon og redskaper der de er tilgjengelige (Engeström, Engeström og Kärkkäinen, 1995). En fordeling av arbeidsoppgaver på denne måten kan sies å bygge på en forståelse av kulturskolelæreres kompetanse som en type spisskompetanse eller ekspertkompetanse (Sæther, 2014). Slike forståelser kommer blant annet til syne i beskrivelser av kulturskolen som et ressurscenter (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2010; Kalsnes, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2007), og i ulike beskrivelser av samarbeid som «Blås og stryk i skolen»<sup>3</sup>. Som nevnt tidligere i denne teksten har gjerne kulturskolelærere høy grad av spesialisering og kunstfaglig kompetanse, mens grunnskolelærere oftere mangler formell spesialisering i musikkfaget, men har gjerne betydelig mer formell pedagogisk utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2015). At lærerne fortsetter med de arbeidsoppgavene de er mest kjent med, kan dermed framstå som en *vertikal arbeidsdeling* relatert til makt (Engeström, 2001). En fare ved dette kan videre være at ekspertise eller spisskompetanse knyttet til å spille et instrument anerkjennes som den mest verdifulle ressursen, og som noe noen har og andre mangler, mens annen verdifull kompetanse hos grunnskolelærere kan bli oversett. Nettverk og samarbeid er ofte hierarkier, og læring er dermed også vertikale

---

3 <http://musikkultur.no/nyheter/blaser-i-musikktimen-6.54.326567.729959de24>

bevegelser og grenseoverskridelse mellom ulike nivåer og vil kunne bidra til ytterligere utvikling; «Boundary-crossing entails stepping into unfamiliar domains. It is essentially a creative endeavor which requires new conceptual resources» (Engeström, Engeström og Kärkkäinen, 1995, s. 333). For å legge til rette for grensekryssing vil det være en betingelse at både kulturskolelæreren og grunnskolelæreren går utenfor sine mest vanlige og trygge arenaer, og ikke at musikkfaget i grunnskolen erstattes med et musikkfag som er så likt kulturskolens musikkfag som mulig, eller suppleres med en undervisning der bare kulturskolelæreren er involvert.

Man kan tenke seg at det i større grad kan legges til rette for ekspansiv læring ved at lærere fra begge aktivitetssystemene er involvert i hverandres oppgaver på ulike måter. Et område for felles involvering kan for eksempel være valg av innhold og undervisningsstrategier, som kan handle om hvilke instrumenter som brukes i undervisningen, hvordan man jobber med hele grunnskolens musikkfag gjennom komponering, lytting og musisering, og valg og strategier omkring elevvurdering og klasseledelse. Gjennom et samarbeid der lærerne på ulike måter opererer sammen i klasserommet, vil styrkene og kompetansene til lærerne komme til syne og være avgjørende og verdifulle for å finne nye løsninger og praksiser. Dette vil kunne gi innsikt i og forståelse for den andres ekspertise, og det vil kunne utvide både kulturskolelærerens og grunnskolelærerens kompetanse, forståelser og praksiser i musikkundervisningen, og dermed kunne bidra til ekspansiv læring. Dette vil være i tråd med Waitoller og Kozleski (2013), som understreker at samtale og samarbeid er særlig avgjørende for å gjøre begreper og forståelser eksplisitte og tilgjengelige for ulike deltakere og kunne legge til rette for ekspansiv læring. Gjennom fokusering på hele grunnskolens musikkfag og aktiviteter på tvers av ferdigheter og elevforutsetninger kan det komme til syne motsetninger og undringer som kan igangsette ekspansive læringssykluser, slik som

beskrevet i aktivitetsteorien (Engeström, 2001). På den måten kan lærerne få innsyn i muligheter og utfordringer som ligger i de ulike arbeidsoppgavene for de to lærerrollene gjennom en mer *horisontal arbeidsdeling* av oppgaver som må utføres (Engeström, 1987; 2001). Det kan også bidra til en ny forståelse for hvilken kompetanse som har verdi, og dermed til et likeverdig samarbeid.

## Mulighetsbetingelser for ekspansiv læring hos elever

Musikkopplæring i kulturskolen er valgfri for elever, mens musikkopplæring gjennom grunnskolens musikkfag er obligatorisk for alle. Det betyr at kulturskoleeleven alltid også er grunnskoleelev, men at grunnskoleeleven ikke alltid er kulturskoleelev. I samarbeidsprosjekter mellom kulturskole og grunnskole kan man tenke seg rike muligheter for læring hos elever gjennom et møte med kulturskolelærere som har høy fagkompetanse. Hvis innholdet i musikkfaget i samarbeidsprosjekter gjennomføres som instrumentalopplæring i tråd med kulturskolens kjernevirksomhet, vil dette kunne gi muligheter for ekspansiv læring for elever gjennom utvidelse av og fordypning i faget, kanskje særlig for elever som ikke kjenner denne typen opplæring. I teorien om ekspansiv læring forstås dette som «constructing and implementing a radically new and more complex object and concept for their activity» (Engeström og Sannino, 2010, s. 2). Man kan tenke seg at elever som ikke er kjent med kulturskolens undervisning og arenaer, vil kunne få muligheter for ytterligere ekspansiv læring ved å bli kjent med arenaer og innhold som «tilhører» kulturskolen. Alle elever kan dermed få muligheter til å delta på kulturarenaer som tidligere bare er «åpne» for kulturskoleelever. For kulturskoleelever kan samarbeidsprosjekter gi muligheter for å bli sett som musikere både av medelever og av grunnskolelærere i grunnskolen. Hvis samarbeid omfatter

hele grunnskolens musikkfag, kan det gi rike muligheter til at kulturskoleelever i større grad kan få øye på sammenhenger mellom det de gjør på sitt instrument som utøvere og komponering og lytting. På den måten kan grunnskolefaget musikk legge til rette for at elever klarer å kombinere kreative komponeringsaktiviteter med utviklingen av spill på sitt instrumentet.

Teoretisk vil samarbeidsprosjekter kunne tilføre større grad av flerstemthet og motsetninger i elevenes læringserfaringer, noe som gjør at ekspansive læringssykluser kan komme i gang. Det kan dermed handle om ikke bare å gjennomføre musikkopplæring i grunnskolens arena, men at et samarbeid mellom kulturskole og grunnskole kan skape muligheter for at elever erfarer ulike sider og egenskaper ved hverandre, ved de involverte lærerne og ved faget. Dette kan bidra til ekspansiv læring.

## **Oppsummering: Ekspansiv læring eller bistandsarbeid?**

I denne artikkelen har jeg diskutert teoretiske betingelser for at ekspansiv læring skal kunne skje i samarbeidsprosjekter mellom grunnskole og kulturskole. Jeg har fokusert på ekspansjon av objektet (musikkundervisning i samarbeidsprosjekter) og argumenterer for at det kan skje når alle tre hovedområder i faget inngår i fagsamarbeidet der lærere fra begge skoleslagene er involvert og virksomme gjennom sin kompetanse. Da kan det legges til rette for å lære «new forms of activity which are not yet there» (Engeström 2001, s. 138) og utvide objektet til et potensielt delt og felles mål (Engeström og Sannino, 2010). Jeg har diskutert hvordan det kan være et hinder for ekspansiv læring hvis innholdet i samarbeidsprosjekter kun fokuserer på musiseringsdelen av faget. Komponeringsaktiviteter kan stå i fare for å ikke inngå i et slikt samarbeid, og vil dermed være opp til grunnskolene å gjennomføre

på egen hånd. Praktiske og utøvende aktiviteter innen musisering er for øvrig også slike aktiviteter som grunnskolelærere selv ofte driver med, mens komponering og improvisering i mindre grad er i fokus (Sætre, Neby og Ophus, 2016). Hvis man i samarbeidsprosjekter er mest opptatt av musiseringsaktiviteter, vil man kunne gå glipp av muligheter til å skape et utvidet musikkfag gjennom samarbeid. Et samarbeid om hele grunnskolens musikkfag vil kunne bidra til at motsetninger, spenninger og det flerstemte kommer til syne gjennom de to ulike aktivitetssystemenes verdier, tradisjoner, kompetanser og ting som blir tatt for gitt. Et slikt samarbeid vil kunne legge til rette for at objektet beveger seg fra noe man tar for gitt, til et felles nytt og mer komplekst objekt (Engeström og Sannino, 2010).

I artikkelen har jeg også fokusert på ekspansiv læring hos involverte lærere, og diskutert hvordan reell interaksjon, samarbeid og dialog om planlegging, gjennomføring og vurdering av hele grunnskolens musikkfag kan være et startpunkt for ekspansive læringssykluser. Dette betinger at begge skoleslagene, på lærer-, ledelses- og institusjonsnivå fullt ut anerkjenner og verdsetter de ulike kompetansene i de to aktivitetssystemene og omfavner motsetninger og det flerstemte. Da kan det åpnes for å stille spørsmål ved eksisterende praksis og skapes muligheter for ekspansive læringssykluser (Engeström, 1999). Ved å se både grunnskolelærere og kulturskolelærere som grensekryssere, der begge trer inn i ukjente domener med interesse og nysgjerrighet, vil det kunne legges til rette for ekspansiv læring. Det kan muliggjøre en horisontal arbeidsdeling der motsetninger og spenninger kan omfavnes som avgjørende drivkrefter for utvikling av et allmenndannende og skapende musikkfag.

Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole kan, som tidligere nevnt, være begrunnet i en forståelse av at allmennlæreren har manglende kompetanse, og kulturskolelæreren har en spisskompetanse

som grunnskolen trenger. Dette kan ses som en samarbeidsmodell som bygger på ideen om bistand, forstått som at noen (kulturskolen) hjelper noen (grunnskolen) som trenger hjelp og kompetanse. En slik holdning og forståelse kan man finne relativt tydelig uttalt i omtaler av ulike samarbeidsprosjekter: «Musikkundervisningen styrkes ved at elevene får spille på ordentlige instrumenter. Det bedrer dessuten rekrutteringen til videre spill, og kulturskolen styrker de delene av musikkundervisningen som skolene selv ikke har klart å oppfylle på grunn av manglende kompetanse»<sup>4</sup> og «kommunen [kan] på denne måten tilby barna bedre musikkundervisning i det ordinære skoleverket»<sup>5</sup>. Slike holdninger finner man i utsagn som tydeliggjør verdimeslige oppfatninger av musikkundervisningen i de to aktivitetssystemene: «[I prosjektet] har vi byttet ut den tradisjonelle blokkføyteundervisningen med opplæring på andre instrumenter»<sup>6</sup>. Dette viser en forståelse av samarbeidet som en type bistand, og vil kunne være et mulig hinder for ekspansiv læring i samarbeidsprosjekter. Jeg argumenterer for at samarbeid mellom kulturskole og grunnskole må være et gjensidig arbeid med langsiktige mål for begge de involverte virksomhetene, preget av oppriktig anerkjennelse av kompetansen som både grunnskolelærere og kulturskolelærere besitter, og en sterk interesse for å undersøke hvordan den andres forståelser og erfaringer kan berike egen praksis og kompetanse. Da kan det åpnes for nye praksiser som foreløpig er ukjente og nye både for grunnskolen og kulturskolen, som kan bidra til ekspansjoner i begge disse aktivitetssystemenes objekt, og i tillegg legge til rette for ekspansjon av et felles objekt gjennom muligheter for å lære «new forms of activity which are not yet there» (Engeström 2001, s. 138).

---

4 <http://musikkultur.no/nyheter/blaser-i-musikktimen-6.54.326567.729959de24>

5 <http://musikkultur.no/nyheter/blaser-i-musikktimen-6.54.326567.729959de24>

6 <https://www.nesodden.kommune.no/barn-og-unge/skoler/nesoddtangen-skole/kultur/blas-og-stryk/>

## Referanser

- Andersson, I. og Andersson, S.B. (2008). Conditions for Boundary Crossing: Social Practices of Newly Qualified Swedish Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 52(6), s. 643–660. doi:10.1080/00313830802497307
- Angelo, E. og Emstad, A.B. (2015). Skolen som mulighetenes univers i bygda. I A.B. Emstad og E. Angelo (red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole* (s.144–162). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brøske Danielsen, B.Å. og Johansen, G. (red.) (2012). *Educating Music Teachers in the New Millenium*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Burnard, P. og Dragovic, T. (2015). Collaborative Creativity in Instrumental Group Music Learning as a Site for Enhancing Pupil Wellbeing. *Cambridge Journal of Education*. 45(3), s. 371–392. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.934204>
- Burnard, P. og Younker, B.A. (2008). Investigating Children's Musical Interactions within the Activities Systems of Group Composing and Arranging: An Application of Engestrom's Activity Theory. *International Journal of Educational Research*. 47(1), s. 60–74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.001>
- Burrows, J.B. (2004). Musical archetypes and collective consciousness: cognitive distribution and free improvisation. *Critical Studies in Improvisation*, 1 (1) <http://dx.doi.org/10.21083/csieci.v1i1.11>.
- de Lange, T. (2011). Formal and Non-Formal Digital Practices: Institutionalizing Transactional Learning Spaces in a Media Classroom. *Learning, Media and Technology*. 36(3), s. 251–275. doi:10.1080/17439884.2011.549827
- de Lange, T. (2014). Aktivitetsteori og læring. I L. Wittek og J.H. Stray (red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s.162–177). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Douglas, A.S. (2011). Learning on the Job: A Cultural Historical Activity Theory Approach to Initial Teacher Education across Four Secondary School Subject Departments. *Ethnography and Education*. 6(2), s. 195–211. doi:10.1080/17457823.2011.587359
- Edwards, A. og Mutton, T. (2007). Looking Forward: Rethinking Professional Learning through Partnership Arrangements in Initial

- Teacher Education. *Oxford Review of Education*. 33(4), s. 503–519.  
doi:10.1080/03054980701450928
- Ellis, V. (2011). Reenergising Professional Creativity from a CHAT Perspective: Seeing Knowledge and History in Practice. *Mind, Culture, and Activity*. 18(2), s. 181–193.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An Activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. I Y. Engeström, R. Miettinen, og R.L. Punamäki (red.), *Perspectives on activity theory* (s. 377–405). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), s. 133–156.
- Engeström, Y. (2008). *From Teams to Knots: Activity Theoretical Studies on Collaboration and Learning at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R. og Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, s. 319–336.
- Engeström, Y. og Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5 (1), s. 1–24.
- Henley, J. (2015). Prisons and Primary Schools: Using CHAT to Analyse the Relationship between Developing Identity, Developing Musicianship and Transformative Processes. *British Journal of Music Education*. 32(2), s. 123–141. doi:10.1017/S0265051715000133
- Henley, J., Caulfield, L.S., Wilson, D. og Wilkinson, D.J. (2012). Good Vibrations: Positive Change through Social Music-Making. *Music Education Research*. 14(4), s. 499–520. .doi.org/10.1080/14613808.2012.714765
- Holst, F. (2013). *Professionel Musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Ph.D-avhandling, Aarhus Universitet.



- Hutchinson, S.A. (2011). Boundaries and Bricolage: Examining the Roles of Universities and Schools in Student Teacher Learning. *European Journal of Teacher Education*. 34(2), s. 177–191.
- Johansen, G.G. (2013). *Å øve på improvisasjon. Ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole.
- Johansson, K. (2008). *Organ improvisation - activity, action and rhetorical practice*. Ph.d.-avhandling, Lund University.
- Kalsnes, S. (2012). Musikk lærerstudenters profesjonsutvikling i OASE. I Brøske Danielsen, B.Å. og G. Johansen (red.) *Educating Music teachers in the New Millenium* (s. 109–140). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kalsnes, S. (2014). Kulturskolen som ressurs senter – konsekvenser for kulturskole-læreren? I E. Angelo og S. Kalsnes (red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk – og kunstpedagogisk utdanning* (s. 109–124). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P. og Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, 20(3), s. 211–228.
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Skapende læring. Strategiplanen for kunst og kultur i opplæringen*.
- Lambert, P. (1999). *Boundaries fade away: Innovative learning through collaboration between vocational teacher education, training institutes, and work organizations*. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu
- Leont'ev, A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Moussay, S., Flavier, E., Zimmermann, P. og Meard, J. (2011). Pre-Service Teachers' Greater Power to Act in the Classroom: Analysis of the Circumstances for Professional Development. *European Journal of Teacher Education*. 34(4), s. 465–482. doi.org/10.1080/02619768.2011.587117
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (2010). *Kulturskolen – utviklingen av de kommunale kulturskolene som gode lokale ressursentre*.
- Norsk kulturskoleråd (2016). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>

- Norsk kulturskoleråd (2015). *Veiledning for lokalt rammeplanarbeid*.
- Sæther, M. (2014). Profesjonsmøter mellom kulturskolelærere og barnehagelærere. I E. Angelo og S. Kalsnes (red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk og kunstpedagogisk utdanning* (s. 43–51). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sætre, J.H., Neby, T.B. og Ophus, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10 (3).
- Tuomi-Gröhn, T. og Engeström, Y. (red.) (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Tsui, A.B.M. og Law, D.Y.K. (2007). Learning as Boundary-Crossing in School-University Partnership. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 23(8), s. 1289–1301. doi. org/10.1016/j.tate.2006.06.003
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag*. Rundskriv 3-2015.
- Vennebo, K.F. (2016). Innovative work in school development: exploring leadership enactment. *Educational Management Administration & Leadership*. 45 (2), s. 298–315.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Welch, G. (2007). Addressing the multifaceted nature of music education: An activity theory research perspective. *Research Studies in Music Education*, 28, s. 23–37.
- Waitoller, F.R. og Kozleski, E.B. (2013). Understanding and Dismantling Barriers for Partnerships for Inclusive Education: A Cultural Historical Activity Theory Perspective. *International Journal of Whole Schooling*, 9 (1), s. 23–42.
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole – profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Waagen, W. (2015). Kulturskolens samfunnsoppdrag som ledelsesutfordring. I A.B. Emstad og E. Angelo (red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole* (s.191–210). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

## KAPITTEL 13

# IRISforsk: Erfaringer med en modell for forskning og utvikling i et profesjonsfelt

Anders Rønningen | Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Institutt for estetiske fag, Høgskolen i Sørøst-Norge

Elin Angelo | Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet - NTNU

Rut Jorunn Rønning | Norsk kulturskoleråd / leder IRIS-prosjektet

Dette kapitlet beskriver organisering og arbeidsform i IRISforsk, og sammenhengen mellom IRIS-prosjektet og arbeidet i forskergruppen IRISforsk. Hensikten med kapitlet er å formidle erfaringer med vår modell. Som modell mener vi IRISforsk kan tjene som eksempel på en fruktbar kombinasjon der et profesjonsfelt og profesjonsutdanninger kommer nærmere hverandre gjennom et samarbeid om

forskning og utvikling, støttet av en filantropisk aktør. IRISforsk er en del av IRIS-prosjektet, et regionalt situert kulturskoleutviklingsprosjekt som er støttet av Sparebankstiftelsen DNB.

Utvikling av ny kunnskap i og om det kulturskolerelaterede feltet foregår i dialog mellom miljøer og personer med ulike tilknytning til det som studeres, og gjennom dette bygges nettverk som igjen utløser mer forskning og oppmerksomhet rundt feltet. Gjennom tematisk relevant forskning legges det til rette for kunnskapsutvikling som både kan styrke utviklingsprosjektet, utvikle relevant kunnskap i feltet, og stille forskning innenfor kulturskolerelatert tematikk i fokus.

Som en del av et utviklingsprosjekt finansiert av en ideell organisasjon skiller IRISforsk seg ut fordi det ikke har vært intensjoner om å belyse direkte den effekten utviklingsprosjektet har hatt på feltet. Ingen av artiklene i denne antologien, og ingen av prosjektene blant IRIS-forskerne har forsøkt å påvise effekten av IRIS-prosjektet, eller vurdere måloppnåelsen. Tanken med forskningsproduksjonen i IRISforsk er å produsere relevant kunnskap med utgangspunkt i, eller som har tematisk relevans for, IRIS-prosjektet. IRISforsk bør derfor ses på *som en del* av utviklingsprosjektet IRIS, der kunnskap er produsert i møte mellom praksisfeltets aktiviteter og tematikker og et nettverk av forskere. En slik organisering representerer så vidt vi kan forstå, noe nytt i norsk sammenheng, og vi vil med dette kapitlet belyse dette.

## Økt vekt på forskning og utvikling i kulturskolen

Flere aktører støtter og driver utviklingsarbeid i kulturskolesektoren i Norge. Nasjonalt er det Norsk kulturskoleråd, som er medlems- og rådgivende organisasjon for kommunene som kulturskoleeiere, som forvalter utviklingsmidler som bevilges over statsbudsjettet. Men gjennom samarbeid med utdanningsinstitusjoner, private aktører og ideelle stiftelser blir det også initiert og drevet utviklingsprosjekter i

feltet nasjonalt, regionalt og på kommunalt nivå. De største utgiftene til kulturskoledrift ligger i kommunene. Dette er imidlertid lokale utgifter som benyttes direkte i drift, og kommunal økonomi gir sjelden rom for store og målrettede utviklingstiltak, hvor nødvendig det måtte være. Flere utviklingsprosjekter er eller har nylig vært i aktivitet i kulturskolefeltet. Noen av disse får ekstern støtte fra ideelle stiftelser, som innenfor produksjon og fremføring («KUL-TUR»<sup>1</sup>, som får støtte fra Nordea), talentsatsning («Drømmestipendet»<sup>2</sup>, som støttes av Norsk Tipping), og talent og bredde samt pedagogisk utviklingsarbeid og forskning (Det herværende IRIS-prosjektet<sup>3</sup> som støttes av Sparebankstiftelsen DNB).

Fra Norsk kulturskoleråds side har det også vært en økende fokusering på forskning, noe som reflekteres i organisasjonens strategi. Satsningen på forskning førte i 2016 til at det ble opprettet en ny funksjon som forskningskontakt. Personen med denne rollen skal blant annet arbeide for mer forskning i og på kulturskolefeltet. I en pågående omstrukturering er det vedtatt at det skal legges mer vekt på forskning.

En forskningsbasert utviklingstanke er også sterkt til stede i den nye rammeplanen for kulturskolen (Norsk kulturskoleråd 2016), hvor det slås fast at «Kulturskolefeltet er et relativt nytt profesjonsfelt som trenger forskning og utviklingsarbeid for å utvikle kunnskap om skoleslaget» (Norsk kulturskoleråd 2016, s. 18). Videre heter det at skolelederen blant annet har til oppgave å «formidle og oppdatere informasjon om hvor lærerne kan finne relevant forskning for sitt fag og stimulere til utprøving, publisering og deltakelse i fagkonferanser og forskningsnettverk, dessuten samarbeid med universitets- og høyskolesektoren.» (ibid., s. 25)

---

1 <https://www.nordea.no/om-nordea/nordea-i-samfunnet/nordeas-kulturprogram.html#tab=Nordea-prosjektet-KUL-TUR>

2 <http://www.drommestipendet.no/>

3 <http://iris.skul.no/>

Det er også et tilbakevendende tema på forskningskonferanser og på samlinger i kulturskolefeltet at det trengs mer forskning i og om det kulturskolerelaterte feltet. Men forskningen som faktisk gjøres, møtes ofte med kritikk om at den er praksisfjern. Samtidig hevdes iblant at undervisningen og utviklingen i kulturskolefeltet er lite forskningsbasert. Her er det mye å lære av utviklingen i grunnskolen, der forskjellige former for forskningsbasert skoleutvikling er blitt vanlig. Satsningen på skolebasert kompetanseutvikling som en del av «ungdomstrinn i utvikling»<sup>4</sup> kan fungere som et eksempel på dette. Flere av artikkelforfatterne i denne antologien har erfaring fra skolebasert kompetanseutvikling og aksjonsforskning/læring i grunnskolen. Innenfor kulturskolesektoren har kanskje avstanden mellom forskning og utvikling vært enda større enn i grunnskolen, og siden kulturskoleslaget er uten nasjonale kvalitetskrav, har det vært lite langsiktig satsning på dette. Likevel ser vi nå en utvikling innenfor kulturskolerelatert forskning. Etter flere år med regionalt nettverksarbeid i det som ble kalt *Midtnorsk nettverk for kulturskolerelatert forskning* og flere initiativ og konferanser med utspring fra *Norges Musikkhøgskole* i samarbeid med Norsk kulturskoleråd, ble Norsk nettverk for kulturskolerelatert forskning formelt etablert i oktober 2015. Dette er nå et frittstående forskernettverk som har som formål å:

- a) initiere og koordinere forskning på det kulturskolerelaterte feltet,
- b) formidle og synliggjøre kulturskolerelatert forskning mellom forskere, og mellom forskere og praksisfeltet,
- c) bygge nettverk og interessefellesskap i relevante eksisterende forskningsmiljøer, og mellom forskningsmiljøer og kulturskolefeltet,

---

4 <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverkskolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/>

- d) arbeide for etablering og utvikling av forskerutdanninger for det kulturskolerelaterte feltet.

(Fra vedtekter for Norsk nettverk for kulturskolerelatert forskning.<sup>5</sup>)

Med den første forskningskonferansen for kulturskolerelatert forskning i november 2015 – hvor for øvrig IRISforsk var representert med et symposium – ble forskning satt i fokus. Bredden i paperpresentasjonene, med tanke på fagfelt så vel som institusjoner og regioner, vises i forskningskonferansens rapport (Østern, 2016).

Kulturskolerelatert forskning har også vært aktuelt i fagspesifikke forskningsmiljøer, og har kanskje vært mest synlig i det nordiske nettverket for musikkpedagogisk forskning, både på konferanser og i publikasjoner. (Om dette nettverket: se <http://nnmpf.org>)

Høsten 2016 ble den store kulturskoleutredningen i Sverige ferdigstilt, og her omtales også Norsk nettverk for kulturskolerelatert forskning. Utredningen, som fikk navnet *En inkluderande kulturskola på egen grund*, legger stor vekt på behovet for forskning (SOU 2016) En av anbefalingene er å starte en nasjonal forskerskole i kulturskoledidaktikk (s. 255), og bevilge 20 mill. SEK til forskning på kulturskolesektoren. Rapporten anerkjenner det omtalte gapet mellom forskningen som gjøres ved universiteter, høyskoler og andre forskningsaktører på den ene siden, og kulturskolevirksomheten på den andre siden (s. 218). Det anbefales dermed å etablere et nasjonalt kulturskolesenter som skal bygge en bro mellom disse ved å «*bevaka kulturskolerelaterad kunskap som vilar på forskning och beprövad erfarenhet både inom Sverige och i de nordiska länderna, att ha kontakt med och bygga nätverk med forskarvärlden och att arrangera konferenser i syfte att främja spridning av ökad kunskap om kulturskolan*» (s. 218).

---

5 [http://www.kulturskoleradet.no/\\_extension/media/3222/orig/2015%20NNKF%20vedtekter%2027.10.pdf](http://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/3222/orig/2015%20NNKF%20vedtekter%2027.10.pdf)

Det er altså økt oppmerksomhet på kulturskolerelatert forskning, det er arbeid på gang flere steder, og mye taler for at det norske nettverket for kulturskolerelatert forskning bør utvides til et nordisk nettverk. Forskere fra de nordiske landene har et økende samarbeid og økt utveksling innen kulturskolefeltet. IRISforsk har gjennom bidrag også i nordiske forskningsfora bidratt til dette, og en liten bit av den fremgang det nordiske forskningssamarbeidet innen kulturskolerelatert forskning har i dag kan dermed tilskrives IRISforsk.

## Om IRISforsk-modellen

IRISforsk har involvert 18 forskere og forskerstudenter fra fem institusjoner og fra ulike fag- og forskningsfelt. Disse forskerne og feltene er beskrevet i bokens innledningskapittel. IRISforsk bygger som nevnt på IRIS-prosjektet som har foregått ved et stort antall skoler, kulturskoler, profesjonelle og frivillige kulturarenaer i 34 kommuner. Mange undervisningspraksiser og flere hundre elever, lærere, skoleledere, rektorer og skoleeiere har altså utgjort det potensielle empiritilfanget for forskningsgruppen. IRIS-prosjektet som helhet er beskrevet og redegjort for i bokens kapittel 1.

IRISforsk inkluderer 14 delprosjekter, alle på forskjellige måter knyttet til IRIS-prosjektet. Blant disse er prosjekter som omhandler

- samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole,
- fiolinundervisning og El Sistema,
- musikkundervisning og kulturelt mangfold,
- kunstnerisk ledelse,
- talentutvikling og Ad Astra,
- filantropisk virksomhet i kulturfeltet,
- høyere musikkutdanning og musikk lærerfelt i endring,
- kompetanseutvikling i kulturskolekollegier,
- organisasjonsmodeller,
- akkompagnatørers profesjonsforståelser.



Ingen av prosjektene har hatt som mål å dokumentere resultater eller vurdere måloppnåelse fra IRIS-prosjektet. Forskerne har videre vært fullstendig fri til å velge tematikk og metode innenfor IRIS-prosjektets rammer, og innenfor de enkelte institusjoners prioriteringer for FoU-arbeid. På denne måten har også institusjonenes FoU-satsninger blitt trukket nærmere kulturskolefeltet, noe som vi anser som viktig og nødvendig for utviklingen.

IRISforsk har gjennom de siste tre årene hatt to årlige samlinger. I samlingene har det vært satt av god tid til individuelt arbeid og til å kommentere hverandres arbeider. Det har også vært gjennomført en serie felles tematiske sesjoner som har tatt for seg sentrale sider av forsknings- og skriveprosessen. IRISforsk har hatt presentasjoner ved flere konferanser og symposier nasjonalt og internasjonalt. Hovedmålet i prosjektet har vært den herværende antologien.

Finansieringen har i all hovedsak bestått av støtte til forskersamlingene, en mindre administrasjonsressurs, i tillegg til publiseringskostnader for denne open access-antologien. Forskerne har benyttet egen tid eller FoU-tid fra egen institusjon til forskning.

## Synergier ved en IRISforsk-modell

Vår erfaring fra IRISforsk tilsier at organiseringen av et forskernettverk som en del av et utviklingsprosjekt har mange fordeler. Det å tilføre forskningsbasert kunnskap til et utviklingsprosjekt (her: IRIS-prosjektet) har i seg selv stor verdi. Men også det å identifisere og utvikle kunnskap i prosjektet og *gjennom* utviklingsprosjektet er svært viktig ettersom forskningsresultatene er relevante for langt flere enn dem som nås direkte av prosjektaktivitetene. Ikke minst bidrar modellen til å utvikle kunnskap det er behov for i profesjonsutdanninger innen kulturskolefeltet. Å legge inn en forskningsgehalt i et utviklingsprosjekt slik det er gjort i IRIS-prosjektet gjennom IRISforsk, kan med andre ord ha mange synergieffekter, som vi nå vil gi noen eksempler på.

## Samarbeid med filantropi

IRISforsk er finansiert av Sparebankstiftelsen DNB, som en del av IRIS-prosjektet. Vi ser i dag en tendens til at det også innen kulturfeltet blir stadig mer vanlig med støtte fra private aktører, ideelle så vel som kommersielle. Internasjonalt har filantropisk virksomhet ifølge Salomon (2014) dreid fra å basere seg på individer og ideelle stiftelser til også å inkludere et bredt utvalg av private finansielle institusjoner, som banker, pensjonsfond, forsikringsselskap, investeringsfond med mer. Flere større kulturprosjekter i Norge, og blant disse også flere store kulturskoleutviklingsprosjekter, er finansiert av slike aktører.

IRISforsk (så vel som IRIS-prosjektet) er altså støttet av en privat ikke-statlig organisasjon. Slik støtte kan være spesielt forbundet med fare for tilknytninger som kan påvirke forskningsresultater eller styres i retninger til gunst for støttegiver. All den tid hensikten med IRISforsk ikke primært har vært å dokumentere resultater, men snarere bidra til å utvikle kunnskap, er det lite sannsynlig at resultatene som er blitt fremlagt, er farget av den finansielle aktøren. Nettopp ved at IRISforsk er innrettet slik at det ikke er utviklingsprosjektets resultater som skal forskes på, er det en stor frihet og uavhengighet i forskningen. Våre erfaringer med IRISforsk tilsier at dette gir god forskningsmessig frihet og et stort kunnskapsutbytte.

## En romslig, men tydelig tematisk avgrensning

Forsknings- og utviklingssamarbeid kan foregå på mange måter. I IRISforsk har det *tematiske* fokuset, knyttet til utvikling av praksis så vel som kunnskapsutvikling, vært fellesnevneren i samarbeidet. IRISforsk har i svært begrenset grad gitt føringer på tematikk ut over at det skulle være klar relevans for IRIS-prosjektet. Ved at IRIS-prosjektets aktiviteter var tematisk omdreiningspunkt for

forskningsarbeidene, måtte forskningen ta utgangspunkt i, eller være direkte relevant for, det felt der praksisen faktisk foregår. Denne tilknytningen har vært av forskjellig art. Noen av arbeidene i antologien har gjort undersøkelser i prosjektaktiviteter i IRIS-porteføljen (kapittel 2, 3, 5 og 6); andre har undersøkt praksiser som i forskjellig grad er, eller har vært, tilknyttet IRIS-prosjektet (kapittel 4, 10 og 11); andre igjen har gått inn i teoretiske problemstillinger som er relevante for prosjektet (kapittel 7, 8, 9 og 12). Slik ga IRIS-prosjektet en naturlig avgrensning for mulige forskningstemaer, samtidig som det primære nedslagsfeltet for formidling av kunnskap fra dette arbeidet også allerede var gitt. Det ga altså både en tematisk avgrensning, og – og kanskje enda viktigere – tiltrakk seg fagkompetanse og skapte et utgangspunkt for kunnskapsutvikling. Dette har ført til en svært variert og bred deltakelse fra flere fagfelt som har synliggjort fruktbare innganger for forskning i kulturskolefeltet.

## Faglig bredde

IRISforsk har som nevnt og beskrevet i bokens innledning samlet forskere fra et bredt område, med forskjellige faglige ståsted, og innrettet dem i et naturlig felleskap. Gjennom felles samlinger og ved å arbeide med hverandres tekster er det skapt forbindelser mellom ulike faglige innganger, temaer og metoder. Dette har bidratt til en mer helhetlig forståelse av hva som kan være relevant kunnskap i kulturskolefeltet og en tverrfaglig utvikling av denne. I tillegg kan personlige møter mellom forskere som interesserer seg for det samme feltet, skape insentiver til samarbeid også ut over dette prosjektet. Endelig gir denne tverrfaglige romsligheten også økt troverdighet og pålitelighet til forskningen, fordi den er drøftet mellom forskere som med sine forskjellige fagbakgrunner vil ha komplementære kunnskaper og synspunkter.

## Samarbeid på tvers av erfaringsnivåer og akademiske grader

Ved at masterstudenter har kunnet være med i IRIS-forsk, er det tilrettelagt for at forskere uten lang erfaring har kunnet bidra. Dette er viktig av to grunner. For det første vil disse studentene ha et annet blikk og kunne være interessert i andre problemstillinger enn profesjonelle forskere. De har en nærere tilknytning til praksisfeltet ved at de ofte har, eller nylig har hatt, engasjementer som lærere i kulturskoler. Dette styrker praksisnærheten i forskerkollegiet, og kan bringe gode elementer inn i forskningen. For det andre vil de ved å delta på samlinger bli vurdert og få veiledning på sine tekster, samt også gi tilbakemelding på andres tekster, bli inkludert i et forskningsfelleskap. Dette blir en læringsprosess der de både personlig og profesjonelt kan bli kjent med andre forskere og sosialiseres inn i forskerfelleskapet, noe som også kan virke rekrutterende til forskning på kulturskolefeltet. Da det er svært ønskelig at forskningsformidlingen også skal gjøres tilgjengelig for praksisfeltet, tenker vi at det ofte mer praksisnære blikket fra masterstudentene kan føre til at tekstene blir mer rettet mot en bredere lesergruppe. For de mer erfarne forskerne vil det å arbeide på tvers av erfaringsnivåer og akademiske grader også gi fordeler. Spesielt på grunn av den nevnte korte avstanden mellom masterstudenten og praksisfeltet, men også ved det at det gis friske blikk inn i egen akademisk praksis.

## Forskningsformidling

IRISforsk-modellen øker sjansene for at læringsutbytte og kunnskap fra lokalt utviklingsarbeid formidles bredere, både geografisk og faglig. Ved å delta aktivt i Norsk nettverk for kulturskolerelatert forskning har IRISforsk både vært med på å konsolidere nettverket og gjort resultater fra IRISforsk tilgjengelige for flere forskere og interesserte i praksisfeltet. Enkeltforskere har presentert sine prosjekter fra IRISforsk i egne

publikasjons- og formidlingsfora, og gjennom dette spredd resultater tilbake i flere fagnettverk. Ikke minst er den herværende antologien en viktig del av formidlingen. Som en del av Sparebankstiftelsen DNBS filantropiske virksomhet har altså IRISforsk både forsterket den kunnskapsbyggingen som finner sted gjennom IRIS-prosjektet, og samtidig bygget kunnskap også i forsknings- og utdanningsfeltet generelt. Dette er vanligvis holdt fra hverandre ved at filantroper eller statlige instanser enten støtter forskning eller utvikling eller kulturtiltak, men i IRISforsk-modellen mener vi at dette kombineres, og at denne kombinasjonen gir gode synergier.

## Å bringe praksisfeltet og forskningsfeltet nærmere hverandre

Gjennom IRISforsk-modellen øker kontakten mellom praksisfeltet og forskningsfeltet. Det er i utdanningssektoren lagt stor vekt på at utdanninger skal være forskningsbasert. Fra praksisfeltet er det et stort ønske om mer forskning og mer forskningsbasert kunnskap. Mange ansatte i kulturskolene har sin utdanning fra adskillige år tilbake, og bør få kjennskap til nyere forskning. Den andre siden av saken er at det finnes en enorm erfaring i feltet som sjelden blir aksentuert og dokumentert og verken formidles ut i praksisfeltet eller til forsknings- og utdanningsmiljøer. Dette taler for en nærmere tilknytning mellom praksisfeltet, forskningsfeltet og utdanningsfeltet. Ved å legge en forskningsgehalt til et utviklingsprosjekt – som noe mer enn dokumentasjon av prosjektets eventuelle effekt – vil det utvikles kunnskap som vanskelig ville la seg realisere uten nettopp denne koblingen, og bli et gjensidig bytteforhold mellom praksisfeltet, forskningsfeltet og utdanningsfeltet. IRISforsk-modellen sørger for dette ved at mange forskere bruker sin FoU-tid, som må forankres og begrunnes i deres institusjoner. Dette fordrer et personlig engasjement hos den enkelte forsker,

men vil på sikt kunne påvirke institusjonene til å bli mer oppmerksom på kulturskolen som profesjons- og forskningsfelt.

Det er ikke gjort formelle undersøkelser av de enkelte forskernes utbytte av å være med i IRISforsk. Likevel antar vi at især de som har sitt første møte med forskningsnettverk gjennom IRISforsk, har fått nye erfaringer som kan ha vært viktig for deres arbeid og lagt grunnlaget for en interesse for forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Siden IRISforsk kun har hatt en begrenset formell tilknytning til forskningsinstitusjonene – gjennom prosentstillinger i administrasjon og forskningsledelse (NTNU og HSN) – og heller ikke har vært knyttet til noe doktorgradsprogram, er det ikke umiddelbart mulig å bruke IRISforsk-modellen som en modell for en forskerutdanning. Men som på en strategi for å bringe praksis-, forsknings- og utdanningsfeltet nærmere hverandre kan IRISforsk-modellen like fullt fungere. For eksempel kan IRISforsk tenkes som en bidragsgivende modell i satsningen på universitetsskoler, som finnes flere steder i landet. Slike universitetsskoler bidrar til en sterkere tilknytning mellom praksisfelt og forsknings- og utdanningsfeltene. Universitetsskolen ved NTNU kom i gang høsten 2016, og er utviklet etter modell fra universitetssykehusene (St. Olav Hospital og Universitetssykehuset i Trondheim). Her arbeider studenter og universitetslærere i tett dialog med praksisfelt, og forskning og utdanning skjer like mye ved sykehuset/på skolene som ved NTNUs campus. Dette bidrar til å løfte status for begge parter og til en sterkere tilknytning til praksis, både i utdanningen og når det gjelder forskning og yrkeskvalifisering. Vi tror at forsknings- og praksisutvikling etter modeller som IRISforsk har potensial til å gi større utbytte både for praksisfeltet, for den enkelte forsker og forskergruppering, og til å bygge opp nasjonale og internasjonale nettverk. Dette vil kunne bidra til å gi utdanningstilbydere enda bedre og oppdaterte grunnlag for å utvikle utdanninger for profesjonsfelt som

er i stadig bevegelse. IRISforsk kan ses som et eksempel på en modell som tilrettelegger for det.

## Referanser

- Norsk kulturskoleråd (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Trondheim, Norsk kulturskoleråd. <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Norsk nettverk for kulturskolerelatert forskning: Vedtekter. [http://www.kulturskoleradet.no/\\_extension/media/3222/orig/2015%20NNKF%20vedtekter%2027.10.pdf](http://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/3222/orig/2015%20NNKF%20vedtekter%2027.10.pdf)
- Salamon, L. M. (2014). *New Frontiers of Philanthropy: A Guide to the New Tools and New Actors that Are Reshaping Global Philanthropy and Social Investing*. Oxford: Oxford University Press.
- SOU (Statens Offentlige Utredninger) (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund - Betänkande av Kulturskoleutredningen*. Stockholm, SOU 2016:69. <http://www.regeringen.se/4aa767/contentassets/7037695d8c354057b9ece6fca046173f/en-inkluderande-kulturskola-pa-egen-grund-sou-201669>
- Østern, T.P. (red.) (2016). *Cutting Edge kulturskole! - forskning, fag og praksiser i manesjen. Konferanserapport*. Trondheim, Norsk kulturskoleråd. [http://www.kulturskoleradet.no/\\_extension/media/3222/orig/2015%20NNKF%20vedtekter%2027.10.pdf](http://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/3222/orig/2015%20NNKF%20vedtekter%2027.10.pdf)

# Bidragstere

## Redaktørene

**Elin Angelo** (elin.angelo@ntnu.no) er professor i musikkpedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU, Institutt for lærerutdanning. Hun har bakgrunn fra det kulturskolerelaterte feltet som musiker, pedagog og forsker. Som musiker har hun hatt engasjementer i forsvarets musikk, symfoniorkester og prosjekter, som pedagog har hun erfaring fra kulturskole, grunnskole, videregående skole, barnehage, korps og kor. Hun har siden 2002 vært ansatt som musikkpedagog og forskerutdanner i lærerutdanningen, og underviser og veileder i dag i musikk- og kunstpedagogiske emner, forskningsmetode og vitenskapsteori på bachelor-, master- og ph.d.-nivå.

**Anders Rønningen** (anders.ronningen@usn.no) er førsteamanuensis i musikkpedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge og FoU-leder i Norsk kulturskoleråd. Han har en ph.d. fra Norges musikkhøgskole og har i sitt forsknings- og utviklingsarbeid hatt særlig interesse for flerkulturelle problemstillinger. Siden 2015 har han som rådgiver i Norsk kulturskoleråd hatt nær kontakt med kulturskolefeltet gjennom veilednings- og utviklingsarbeid. Han er også aktiv musiker og komponist.



**Rut Jorunn Rønning** (rut.jorunn.ronning@kulturskoleradet.no) arbeider som rådgiver i Norsk kulturskoleråd. Hun har Bachelor of Music fra Norges musikkhøgskole (NMH), samt at hun har tatt emner innen prosjektledelse og kulturledelse ved BI og NMH. Hun har jobbet som profesjonell musiker i Norge, Tyskland og Argentina i perioden 1995-2003. Hun har bred erfaring fra kulturskolefeltet, blant annet som lærer, prosjektleder og rektor. Gjennom sitt arbeid i Norsk kulturskoleråd, har hun arbeidet mye med kulturskoleutvikling, blant annet som leder av IRIS-prosjektet, et samarbeid med Sparebankstiftelsen DNB, og som prosjektleder av El Sistema Norden, som er støttet av Nordisk kulturfond. Hun hadde også ansvar for Kulturskolerådets høringsprosess fase 1 fagplanpiloten, 2015-2016.

## Øvrige bidragsyttere

**Gry Sagmo Aglen** (gry.aglen@inn.no) er utdannet musikkpedagog og fløytist fra Barratt Due Musikk institutt, og har hovedfag i korledelse fra Norges musikkhøgskole. Hun har jobbet som kordirigent gjennom en årrekke, og har vært ansatt som distriktsmusiker på fløyte og kulturskolektor ved Nesna kulturskole i Nordland. Hun har tidligere undervist ved Høgskolen i Nesna og Høgskolen i Oslo og Akershus, og har siden 2007 vært tilsatt som høgskolelektor i musikk ved Høgskolen i Innlandet, hvor hun for tiden er ph.d.-stipendiat. Hennes pågående doktorgradsprosjekt omhandler musikkpedagogiske utdanninger og profesjonsforståelsen knyttet til kulturskolelæreryrket.

**Halvor Bjørnsrud** (halvor.bjornsrud@usn.no) er dr. polit og professor i pedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Arbeidsområdene er innenfor skoleutvikling, utdanningsledelse, tilpasset opplæring, inkludering og reformarbeid skolen. Et spesielt aktuelt tema innenfor forskning er læreres læring gjennom skolebasert

kompetanseutvikling. Forfatteren har publisert flere bøker og skrevet artikler både nasjonalt og internasjonalt innenfor de ovennevnte tema.

**Brit Ågot Brøske** (brit.a.broske@nmh.no) er førstelektor i fagdidaktikk ved Norges musikkhøgskole (NMH). Brøske er utdannet organist og musikkpedagog. Hun har yrkeserfaring som organist, musikk lærer i grunnskole og som kordirigent, og har siden 2009 vært tilsatt ved NMH. Brøske sin forskningsinteresse har vært rettet mot flerkulturell musikkutdanning særlig gjennom et musikkprosjekt blant palestinske flyktningbarn i Libanon, community music aktiviteter, musikk lærerstudenters læringserfaringer fra praksisopplæring, samt utøvende musikkstudenters erfaringer fra ulike yrkessituasjoner. Brøske har vært medredaktør i antologiene *Løft blikket – gjør en forskjell* (2013) og *Music teacher education as professional education* (2012), begge utgitt ved Norges musikkhøgskole

**Erlend Dehlin** (erlend.dehlin@ntnu.no) er forsker og rådgiver, og arbeider til daglig som førsteamanuensis ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU, Institutt for lærerutdanning. I sin ph.d. fra NTNU/IØT studerte Dehlin betydningen av improvisasjon i organisering og ledelse. Han har seinere publisert innen organisasjonsteori, kunnskapsledelse, innovasjon, prosjektledelse og forskningsmetodologi, og er blant annet redaktør av boken *Handbook of Organizational and Managerial Innovation*. Som forsker er Erlend opptatt av betydningen av medvirkning, estetikk og meningsdimensjonen i organisering og ledelse, med en spesiell interesse for utdanningsledelse. Han har en variert bakgrunn som foreleser innen ulike Executive Master programmer, og er dessuten ivrig amatørmusiker (bass).

**Anne Berit Emstad** (anne.emstad@ntnu.no) er førsteamanuensis i skoleledelse ved Norges teknisk-naturvitenskapelige

universitet – NTNU. Hennes doktorgrad dreide seg om ledelse og skolevurdering. Hun har bakgrunn som lærer, pedagogisk konsulent og regionkonsulent i oppvekstsektoren. Emstad underviser på master og ph.d.- nivå ved Program for lærerutdanning ved NTNU, og hennes forskningsfelt er knyttet til skoleutvikling, ledelse for læring, ledelse og nyutdannede lærere og ledelse innen det kultur-skolerelaterte feltet.

**Mari Ystanes Fjeldstad** (mari.ystanes.fjeldstad@gmail.com) er fiolinlærer i Haugerud strykeorkester, Nittedal strykeorkester og Skedsmo musikk- og kulturskole. Hun har en spesiell interesse for gruppeundervisning og El Sistema-undervisning. Fjeldstad er masterstudent i musikkpedagogikk, fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi ved Norges musikkhøgskole.

**Anne Jordhus-Lier** (annejl@lierfoss.no) er utdannet musikkpedagog og fløytist fra Norges musikkhøgskole og har mastergrad i musikkvitenskap fra Universitetet i Oslo. Hun jobber nå som fløytelærer i kulturskoler og musikkklærer i grunnskolen, og har tidligere også jobbet innenfor det frivillige musikklivet som dirigent for diverse korps. Fra 2013-2017 var hun stipendiat ved Norges musikkhøgskole og jobbet med en doktorgrad om kulturskolen og musikkklæreres profesjonsidentitet. Hun har hatt studieopphold i USA og Tyskland, og har bodd og jobbet i England og Sør-Afrika.

**Pia Skog Hagerup** (pia.skog.hagerup@ntnu.no) er stipendiat ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU (NTNU), Institutt for lærerutdanning og forsker innen utdanningsledelse og skoleutvikling. I sin ph.d. gjør hun bruk av begrepsparet liberal og servil kunst som undersøkende perspektiv på utdanningsledelse. Øvrig forskningstematikk knyttes til skapende praksiser innen organisasjon, ledelse, læringsrom og utdanningsutvikling.

Hagerup har tidligere arbeidet som skolefaglig rådgiver på kommunalt administrativt skoleeiernivå. Hennes utdanningsbakgrunn inkluderer en BA fra Kunstakademiet ved NTNU hvor deler av studiet ble gjennomført ved Liverpool Hope University. I tillegg har Hagerup en MBA fra Copenhagen Business School rettet mot kunnskapsledelse og innovasjon. Hagerup arbeider også med visuell kunst og er medlem av Norske billedkunstnere.

**Lise Lundh** (lislundh@gmail.com) er cand.polit i sosialantropologi fra Universitetet i Oslo og Master of Arts i Ethnomusicology fra The Queen's University of Belfast. Lundh er seniorrådgiver for forskning og utvikling i Kulturtanken (tidligere Rikskonsertene), og for tiden doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Oslo og Akershus, finansiert av Norges forskningsråd. Hun var medredaktør i boken *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. I tillegg til ulike perspektiver på inkludering og elevmiljø, har hun skrevet om tradisjonsmusikk i Nord-Irland

**Sidsel Karlsen** (sidsel.karlsen@inn.no) er professor i musikkpedagogikk og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, og dosent ved Sibelius-Akademien, Konstuniversitetet i Helsinki. Hun er utdannet faglærer i musikk, vokalpedagog og sanger, og har en doktorgrad i musikkpedagogikk fra Musikhögskolan i Piteå, Luleå tekniska universitet. Sidsel har publisert en rekke artikler i internasjonale forskningstidsskrifter, og har også bidratt med kapitler til mange internasjonale antologier og håndbøker, så som *Handbook of musical identities*, *The Oxford handbook of music making and leisure* og *The Routledge international handbook of intercultural arts research*. Det faglige interessefeltet hennes dekker blant annet flerkulturell musikkpedagogikk, spennet mellom uformelle og formelle musikalske læringsarenaer, samt den sosiale og kulturelle betydningen av musikkfestivaler.

**Ellen Mikalsen Stabell** (ellen.m.stabell@nmh.no) er utdannet musikkpedagog og pianist, med bachelor- og mastergrad fra Norges musikkhøgskole (NMH). Hennes pågående doktorgradsprosjekt omhandler læringskulturer på klassiske talentutviklingsprogram for unge musikere. Hun har jobbet som pianolærer i mange år ved ulike musikkskoler, og også undervist i musikkdidaktikk ved NMH. Stabell jobber nå som rådgiver ved NMHs Center of Excellence in Music Performance Education.

**Andreas Viken** (briolist@gmail.com) er frilans musiker, musikkpedagog og translør i Trondheim, og han tar mastergrad i kunsthøgskole (fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU. Viken har uttrykt interesse for kulturskoleutvikling via deltakelse i forskningsnettverket IRISforsk, et påbegynt forskningsprosjekt knyttet til Trondheimspyramiden, gjennomføring av et FoU-prosjekt om Trondheimspyramiden, debattuttalelser i media og et masterprosjekt som tar for seg den nye rammeplanen for kulturskolen, *Mangfold og fordypning*.

**Inger Anne Westby** (inger.a.westby@nmh.no) har vært ansatt som førstelektor i musikkdidaktikk ved Norges musikkhøgskole siden 2000. Westby er utdannet musikkklærer fra Høgskolen i Bergen og har hovedfag i musikkvitenskap fra Universitetet i Oslo. Hun har vært regionmusiker, musikkklærer i grunnskole og kulturskole, rektor i kulturskole, fagkonsulent i skole- og oppvekstetat og direktør i Norsk kulturskoleråd. På Norges musikkhøgskole underviser og veileder hun i generell fagdidaktikk og ledelse. Hennes forskningsinteresse retter seg inn mot praksisfeltet; kulturskole, grunnskole og det frivillige kulturlivet.