

Jenny Elise Øyen

## Tverrfaglig lærersamarbeid i Kulturdag

En narrativ studie av fortellinger om å delta som kulturskolelærer og grunnskolelærer i pilotprosjektet Kulturdag

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon.

Studieretning: Kunstfag

Veileder: Elin Angelo, Medveiledere: Gry Olsen Ulrichsen & Bjørn-  
Terje Bandlien

Juni 2020



Jenny Elise Øyen

## **Tverrfaglig lærersamarbeid i Kulturdag**

En narrativ studie av fortellinger om å delta som kulturskolelærer og grunnskolelærer i pilotprosjektet Kulturdag

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon.

Studieretning: Kunstfag

Veileder: Elin Angelo, Medveiledere: Gry Olsen Ulrichsen & Bjørn-Terje

Bandlien

Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Forord

To år med masterstudier nærmer seg slutten, og jeg kan endelig sitte med den ferdige masteroppgaven i hånda. Det har vært to gode, varme og engasjerende år, men også to år med mye frustrasjon og alt for mange arbeidskrav levert på tampen av innleveringsfristen. Men ferdig masteroppgave ble det tilslutt!

Takk til mine flotte veiledere Elin Angelo, Gry Olsen Ulrichsen og Bjørn-Terje Bandlien. Takk for kyndig veiledning gjennom hele prosessen og motiverende ord når skriveangsten la seg over meg. Dere har vært kunnskapsrike sparringspartnere og gitt meg nye teoretiske perspektiver å undersøke nærmere for å forstå datamaterialet bedre. Takk til forskningsdeltakere som har gitt meg mulighet til å undersøke deres praksis, og tatt del i et samarbeidsprosjekt som enda var i oppstartsfasen.

Takk til min kjære samboer som har holdt ut med meg i denne skriveprosessen og karantenetiden, og korrekturlesing av oppgaven. En stor takk til D&D-gruppa også, for jevnlig spillkvelder der vi har reddet landsbyer mot gobliner, mørke trollmenn og drager. Tilslutt en takk til med-studiner og samarbeidspartnere gjennom to år: Karine, Anne og Kristin, seminaruker med dere har vært fantastiske.

Trondheim, juni 2020

Jenny Elise Øyen



## Sammendrag

Denne studien har undersøkt samarbeid mellom lærere i kulturskolen og lærere i grunnskolen. Hensikten med studien har vært å utvikle kunnskap om tverrfaglig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole på lærernivå, for å forstå hvilke forståelser om tverrfaglig samarbeid, kunst og læring som møtes i et tverrfaglig lærersamarbeid i pilotprosjektet Kulturdag i Trondheim kommune. Kulturdag er et nytt samarbeidsprosjekt mellom Trondheim kommunale kulturskole (TKK) og grunnskolen i Trondheim kommune som ble innført som pilotprosjekt skoleåret 2019/2020, med det formål om å blant annet øke elevrekrutteringen til TKK. Kulturdag ved den enkelte grunnskole er lokalt tilpasset de ønsker og behov grunnskolen har, der kulturskolen prøver å møte disse behovene etter deres evne og tilgjengelige ressurser.

Det teoretiske rammeverket for studien tar utgangspunkt i Glavin og Erdals (2018) suksesskriterier og mulige hindre for tverrfaglige samarbeid i kommune-Norge. Videre blir det gjort rede for modernistiske og postmodernistiske syn på kunstdidaktikk (Aure, 2013), og kognitive, estetiske og kroppslige tilnærminger til læring (Løvlie, 1999; Merleau-Ponty, 2002/1962; Piaget, 1950). Studien plasserer seg i et hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapssyn, og har gjennom et narrativt, sensorisk etnografisk forskningsdesign (Pink, 2015; Riessman, 2008) undersøkt hvilke fortellinger som fortelles om å delta som lærer i pilotprosjektet Kulturdag. Datamaterialet ble generert gjennom forskningsdeltakernes deltakelse på refleksjonsverksteder med samtaletegnings, utfylle et refleksjonsskriv og forskerens visuelle og skriftlige logg fra feltarbeidet.

Gjennom en hermeneutisk og tematisk narrativ lesing av datamaterialet har jeg identifisert fortellinger om at kulturskolelæreren og grunnskolelæreren i begynnelsen av et samarbeid tar ansvar for områder det er forventet at den personen skal ha kompetanse på. Kulturskolelæreren tar rollen som fageksperten, mens grunnskolelæreren tar rollen som elevksperten. Videre viser studien viktigheten av å sette av tid for lærere fra kulturskolen og grunnskolen til å planlegge i felleskap og utveksle erfaringer og kompetanse. Ved å ikke sette av god nok tid til erfaringsutveksling får ikke kulturskolelæreren og grunnskolelæreren delt sine kompetanser med hverandre, eller avklart hvilken rolle Kulturdag skal ha i læreres og elevers skolehverdag.





## Abstract

This thesis has investigated a collaboration between teachers in the kulturskole and teachers in the elementary school. The thesis aims to develop knowledge about interdisciplinary collaboration between teachers in kulturskole and elementary school, in order to understand which different views on interdisciplinary collaboration, art, and learning meet in an interdisciplinary teacher collaboration in the pilot project Kulturdag in Trondheim municipality. Kulturdag is a new collaboration project between Trondheim kommunale kulturskole (TKK) and the elementary schools in the municipality of Trondheim, introduced as a pilot project in the school year 2019/2020, where one of the project's aims is increasing the student recruitment to TKK. Kulturdag at each elementary school is locally adapted to the wishes and requirements of the elementary school, where the kulturskole tries to meet these needs according to their ability and available resources.

The theoretical framework of the thesis uses Glavin and Erdal's (2018) different criteria of success and barriers in interdisciplinary collaborations in municipalities of Norway. Furthermore, the thesis' theoretical framework explains modernistic and postmodernistic views on art didactics (Aure, 2013), and cognitive, aesthetic, and embodied approaches to learning (Løvlie, 1999; Merleau-Ponty, 2002/1962; Piaget, 1950). The thesis takes on a hermeneutic-phenomenological scientific view, and investigates through a narrative and sensory ethnographic research design (Pink, 2015; Riessman, 2008), which stories are told about participating as a teacher in the pilot project Kulturdag. The thesis' empirical material was generated through the research participants' participation in workshops with conversation-drawing, completing a reflection letter, and the researcher's visual and written log from the field work.

Through a hermeneutic and thematic narrative reading of the empirical material, I have identified stories which explain that, at the beginning of a collaboration, the teacher in kulturskole and the teacher in elementary school each take on responsibility for those areas in which they are expected to have competence. The teacher in kulturskole takes on the role of an expert in the subject matter, while the elementary school teacher takes on the role of an expert in pedagogy. Furthermore, the thesis has identified an importance in setting aside time for teachers from kulturskole and elementary school to plan and exchange experiences and competence. By not setting aside enough time for the teachers exchange of experience, the teachers from kulturskole and elementary school do not get to share their competences with each other or clarify what role Kulturdag should play in the pupils' education.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. Forskerens fortelling</b> .....	<b>3</b>
<b>1.2. Politiske intensjoner og tidligere forskning om kulturskole-grunnskole-samarbeid</b> .....	<b>5</b>
<b>1.3. Kulturdag</b> .....	<b>7</b>
<b>1.4. Oppgavens struktur</b> .....	<b>8</b>
<b>2. Teori</b> .....	<b>11</b>
<b>2.1. Kulturdag: Samarbeid, samhandling eller samordning?</b> .....	<b>11</b>
2.1.1. Tverrfaglig samarbeid.....	12
2.1.2. Kriterier som fremmer og hemmer tverrfaglig samarbeid.....	13
2.1.3. Tidligere forskning på samarbeid mellom kulturskole og grunnskole.....	15
<b>2.2. Fag og fagdidaktikk</b> .....	<b>16</b>
<b>2.3. Kunstdidaktikk: fra modernisme til postmodernisme</b> .....	<b>18</b>
2.3.1. Den modernistiske kunstdidaktikk: Eksperten og den gode eleven.....	19
2.3.2. Den postmodernistiske kunstdidaktikk: Fasilitere kunstopplevelser og trygghet i usikkerhet .....	22
<b>2.4. Læringsteori: Dybdelæring og en estetisk og kroppslig tilnærming til læring</b> .....	<b>23</b>
2.4.1. Dybdelæring: et begrep bygd på kognitiv læringsteori? .....	23
2.4.2. Kroppslig og estetisk tilnærming til læring.....	24
<b>3. Metode</b> .....	<b>27</b>
<b>3.1. Vitenskapsteoretisk posisjonering</b> .....	<b>27</b>
<b>3.2. Et narrativt, sensorisk etnografisk design</b> .....	<b>28</b>
3.2.1. Narrativ teori .....	29
3.2.2. Sensorisk etnografi .....	34
<b>3.3 Metoder for generering av datamateriale</b> .....	<b>37</b>
3.3.1. Refleksjonsverksted med samtaletegnning.....	37
3.3.2. Forskerens visuelle logg: “Kunstnerloggen” .....	40
3.3.3. Forskerens skriftlige logg.....	40
3.3.4. Refleksjonsskriv .....	40
<b>3.4. Etske refleksjoner</b> .....	<b>42</b>
<b>4. Analyse</b> .....	<b>43</b>

<b>4.1. Konfigurerte narrativer om de fire forskningsdeltakerne og Kulturdag .....</b>	<b>44</b>
4.1.1. Narrativ 1: Maren (K.L.) .....	46
4.1.2. Narrativ 2: Amalie (G.L.) .....	47
4.1.3. Narrativ 3: Sofie (G.L.) .....	48
4.1.4. Narrativ 4: Jenny (F.) .....	49
<b>4.2. Identifisering av overordnede temaer og opplevelser .....</b>	<b>50</b>
4.2.1. Ytre rammefaktorer og læreres opplevelse av handlingsrom i Kulturdag .....	51
4.2.2. Rollefordelinger i lærersamarbeidet og kjennskap til skolens lokaler .....	54
4.2.3. Ledelsens rolle i gjennomføringen av Kulturdag .....	57
4.2.4. Forskeren rolle i oppstarten av et samarbeid .....	60
4.2.5. Forståelser av kunst .....	63
4.2.6. Forståelser av undervisning og læring.....	67
<b>4.3. Fortellingene i tekst og bilde – harmonier og dissonanser.....</b>	<b>70</b>
4.3.1. Harmonier .....	70
4.3.2. Dissonanser .....	71
<b>4.4. Lesingen som en hermeneutisk bue .....</b>	<b>73</b>
4.4.1. De ytre rammefaktorene, tiden og lærerne .....	73
4.4.2. Kulturdag som noe faglig og sosialt.....	75
<b>5. Drøfting og avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>79</b>
<b>5.1. Tverrfaglig samarbeid i Kulturdag .....</b>	<b>80</b>
5.1.1 (Likeverdige) partnerskap som skolekonsept i Kulturdag .....	83
<b>5.2. Fag og forståelser av fag i Kulturdag .....</b>	<b>85</b>
<b>5.3. Kunstdidaktikk i Kulturdag: Kunstundervisning som en sosial eller faglig aktivitet .....</b>	<b>85</b>
<b>5.4. Kroppslig og estetisk tilnærming til læring Kulturdag? .....</b>	<b>89</b>
<b>5.5. Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>93</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>97</b>

## **Figurer:**

Figur 1: Skjermdump fra visuell logg 19. august.....	3
Figur 2: Skjermdump fra visuell logg 8. august.....	21
Figur 3: Skjermdump fra visuell logg 30. september.....	31
Figur 4: Skjermdump fra visuell logg 30. september.....	32
Figur 5: Skjermdump fra visuell logg 3. september: sanselig og kroppslig erfaringer fra feltarbeid.....	36
Figur 6: Skjermdump fra visuell logg 3. september .....	37
Figur 7: Marens selvportrett.....	46
Figur 8: Amalies selvportrett.....	47
Figur 9: Sofies selvportrett.....	48
Figur 10: Jennys selvportrett.....	49
Figur 11: Annes selvportrett.....	59
Figur 12: Skjermdump fra visuell logg 27. august.....	60
Figur 13: Skjermdump fra visuell logg 5. august.....	62
Figur 14: skjermdump fra visuell logg 16. januar .....	88
Figur 15: Skjermdump fra visuell logg 8. oktober .....	91
Figur 16: Skjermdump fra visuell logg 17. april.....	96

## **Tabeller:**

<b>Tabell 1:</b> Oversikt over generert datamateriale .....	41
<b>Tabell 2:</b> Oversikt over forskningsdeltakerne og deres bakgrunn.....	44

## 1. Innledning

*Amalie, Sofie og Maren er litt oppgitte over hvordan denne timen med Kulturdag har gått. Det har vært veldig mange elever inne i rommet samtidig, tre lærere, en forsker og kanskje også en assistent til stede i 2x45 minutter uten pause og lufting imellom. Noen dager har det gått greit, andre dager har støynivået vært høyt. Et gjennomgående problem har vært hvordan de skal få fokus fra alle elevene samtidig og få det helt stille uten at det går for mye tid. De tre drøfter ulike forslag, og Anne, som er avdelingsleder og koordinator, kommer også med sine synspunkt i diskusjonen. ‘Hva om dere hadde gjort sånn? Eller kan dette være en mulighet? Ser jo nå at det hadde vært greit med en pause imellom’’, forteller hun. De drøfter forslagene, men finner ut at det ville brukt mye tid på å gå fram og tilbake. Sammen søker de tre lærerne bekreftelse på sine observasjoner og muligheter for forandring, både seg imellom, men også overfor avdelingslederen.*

Hensikten med denne studien er å utvikle kunnskap om samarbeid mellom grunnskole og kulturskole på et lærernivå. Bedre kunnskap om kulturskolelærerens og grunnskolelærerens roller og forståelser i tverrfaglige samarbeid kan bidra til å utvikle og forbedre senere samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen. I denne studien undersøkes kulturskolelæreren og grunnskolelærerens forståelser med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming etter Ricoeur gjennom å se på hvilke syn på samarbeid, kunst og læring som møtes i et samarbeid i pilotprosjektet Kulturdag. Jeg mener det er viktig å løfte fram lærerstemmene på begge sider og hvordan de opplever samarbeid, siden slike samarbeid ofte er initiert av ledelse og/eller skoleeier. Dette er noe jeg vil komme tilbake til under delkapittel 1.2. om tidligere forskning og det kultur- og utdanningspolitiske landskapet i Norge.

Lærerstemmene jeg undersøker i studien er en kulturskolelærer som jeg har valgt å kalle Maren, og grunnskolelærerne som jeg kaller Amalie og Sofie, og meg selv som kunsthøyskolelærer. Maren har vært kulturskolelærer i flere år, og har flere år med erfaring som billedkunstner i det utøvende kunstfeltet. Amalie har en utdanning i kunsthistorie og et år med praktisk-pedagogisk utdanning, mens Sofie er utdannet grunnskolelærer for 1.-7. trinn med fordypning i kunst og håndverk (GLU). Det er mine tolkninger av deres stemmer og refleksjoner etter en økt med Kulturdag som er utgangspunktet for det konfigurerte narrativet jeg innledet denne oppgaven med. I det konfigurerte narrativet forsøker jeg å fortelle hvordan de løser utfordringer de møter på i samarbeidet, og hvordan de opplever å undervise i Kulturdag.

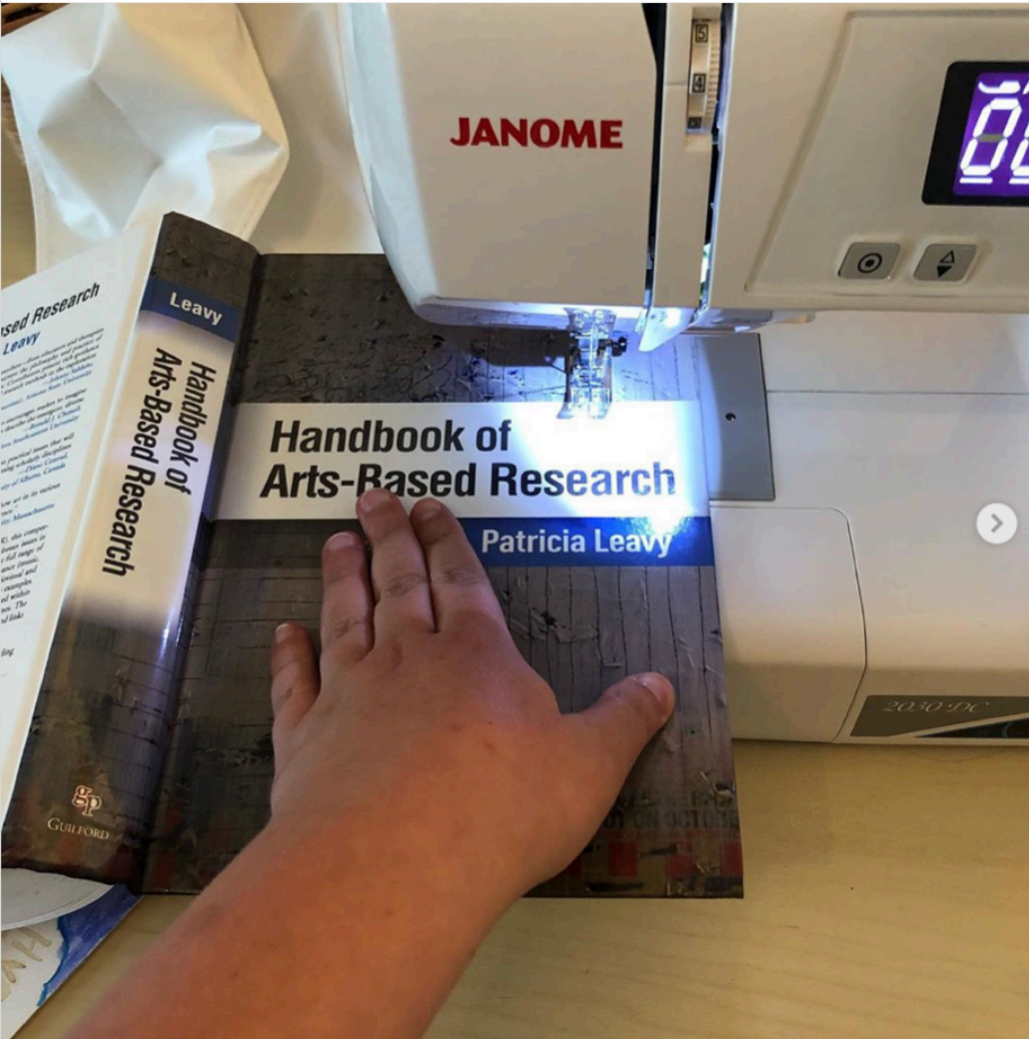
Problemstillingen som veileder meg i studien er: *Hvilke fortellinger konstrueres om samarbeid, kunst og undervisning mellom en kulturskolelærer, to grunnskolelærere og en kunsthøgskolelærer i oppstarten av et samarbeid om prosjektet Kulturdag?*

Jeg har valgt å bruke betegnelsen kulturskolelærer og grunnskolelærer i studien for å beskrive forskningsdeltakernes ansettelsessted og deres rolle i Kulturdag, som er å være en lærer fra kulturskolen eller fra grunnskolen. Som en fortsettelse av at Kulturdag er et møte mellom kulturskolelæreren og grunnskolelæreren, ser jeg også på Kulturdag som et møte mellom grunnskolefaget kunst og håndverk og kulturskolefaget visuell kunst i denne studien.

I problemstillingen har jeg definert min rolle i studien som kunsthøgskolelærer, fordi en viktig del av arbeidet med denne studien for meg har vært å definere hvilken rolle jeg har og vil ha som forsker. Begrepet kunsthøgskolelærer kommer fra forskningsmetodologien A/R/Tografi, der forskeren setter seg selv i sentrum som A/R/Tograf; en *Artist, Researcher* og *Teacher* som samskaper, men med sine ulike forforståelser og briller for å se på datamaterialet (Springgay & Irwin, 2005). Disse tre forståelsene har vært sentrale i utviklingen av studiens forskningsdesign, men også for å kunne forstå hvordan jeg har generert mitt datamateriale, hvordan jeg framstiller forskningen og analyserer datamaterialet. Ved å plassere meg selv som en kunsthøgskolelærer undersøker jeg og deltar i det lærersamarbeidet studien undersøker på bakgrunn av at jeg også er (kunst)lærer. Gjennom en forskningsidentitet som kunsthøgskolelærer har jeg også etablert en visuell logg på Instagram som også har jeg kalt "kunstnerloggen". På denne visuelle loggen har jeg tegnet, stilt opp, og reflektert over hendelser i feltarbeidet, samt teori jeg har lest og skriveprosessen i forbindelse med denne studien. Skjermdumper fra "kunstnerloggen" vil bli brukt aktivt i denne studien for å formidle hva jeg har tenkt underveis i skriveprosessen og hvordan jeg har forsket som kunsthøgskolelærer.

Derfor vil jeg nå gjøre rede for min fortelling og hva som har motivert meg til å skrive denne oppgaven. Dette er også en fortelling om meg fra elev i kulturskolen, til lærer og forsker i dag. I denne studien bruker jeg begrepet narrativ om konfigurerte fortellinger av det som fortelles i datamaterialet om Kulturdag, mens fortelling er det som fortelles i datamaterialet som helhet. Jeg bruker derfor begrepet fortelling når jeg skal gjøre rede for min bakgrunn, siden formålet her er å fortelle min bakgrunn som kunsthøgskolelærer, enn å konfigurere narrativ fra feltarbeidet i Kulturdag. Etter min fortelling vil jeg kontekstualisere Kulturdag og beskrive hensikten med pilotprosjektet. Deretter vil jeg gjøre rede for tidligere forskning på kulturskolefeltet, samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, og hvordan slike samarbeid henger sammen med politiske styringsdokumenter lokalt og nasjonalt. For eksempel hva som står om samarbeid i læreplan for grunnskolen og rammeplan i kulturskolen.

## 1.1. Forskerens fortelling



The image shows a close-up of a hand holding a book titled "Handbook of Arts-Based Research" by Patricia Leavy. The book is positioned in front of a white Janome sewing machine. The book cover is dark with white and blue text. The sewing machine has a digital display showing "00" and the brand name "JANOME" in red. The background is a light-colored surface.

**kunstnerloggen** Kommentar på Foucault og diskurs. Et objekt har ikke noe mening utover hva vi ilegger det. En fotball uten våre forventninger og informasjon er bare en kule. Videre litt tanker om diskurs og hvordan diskurs er ekskluderende. Master i kunstfagdidaktikk var et møte med en annerledes diskurs enn jeg kjente fra min bakgrunn og tidligere utdanning. Plutselig gjaldt ikke de reglene og det skrivespråket jeg brillierte med på lærerutdanningen. Jeg ble rastløs, følte meg utenfor og ute av stand til å vite hva ulike situasjoner krevde av meg. Var dette valget riktig? Er jeg på rett sted? Hvorfor gjorde jeg ikke bare ferdig 4 år også starte i full jobb? Fordi hadde jeg ikke startet master ville jeg ikke kunne vært kritisk til min egen rolle som lærer og lærer i samfunnet. Jeg ville ikke kunne brukt hele meg og kroppen min som kommunikator i møte med andre og i eget virke. Jeg ville heller ikke lyttet til usikkerheten, gitt meg hen i øyeblikkene og stolt på mine styrker og svakheter som lærer i læringjeringen.

19. AUGUST 2019

Legg til en kommentar ... Publiser

Figur 1: Skjermdump fra visuell logg 19. august

*Jeg tok mine år på lærerutdanning med fordypning i kunst og håndverk og følte jeg var på toppen av livet. Herfra er det mange gode år som lærer i grunnskolen! Men så fikk jeg blod på tann, det går vel ikke an å ta en master i kunst og håndverk vel? Lærerutdanningen har blitt 5-åring, så hvorfor ikke bare ta en master så er man ferdig med det? Okey, så finnes det ikke en ren master i kunst og håndverk, men kunstfag høres ut som et godt alternativ. Og jeg har jo erfaring fra musikk på videregående, og har alltid likt å kle meg ut og opptre. Her var det jeg forsto at det alltid ligger noe bak et argument eller en forståelse. Jeg følte meg litt dum som bare hadde godtatt det jeg hadde blitt lært, og møtte motstand i et fagspråk som var annerledes enn det jeg hadde erfaring med.*

*Det var også her jeg begynte å interessere meg i Foucault og språkets betydning. Samtidig begynte jeg å se på min utdanning med ulike briller, og undret på hvilken rolle kunst og håndverk har i skolen. Jeg undret på hva som ligger bak valg av undervisningsmetode og om det går an å gjøre kunst og håndverk på andre måter enn sløyd og keramikk. Dette førte meg inn på nye undringer over hvilken status faget har i skolen i dag, og hvorfor noen fag er mer status-fag enn andre. Jeg har også latt meg provosere over hvordan noen skriver og mener om kunst og håndverksundervisning, og kjenner at faget betyr så mye for meg siden jeg lar meg provosere sånn.*

*En annen ny innsikt jeg fikk var at alle er kunstnere. Jeg hadde alltid sett meg selv som en kunst og håndverkslærer, men ikke kunstner. Men, gjennom å få skape visuelt, og å møte et miljø der man arbeider i og gjennom kunst og skapende arbeid erfarte jeg nye måter for meg selv å lære og å reflektere.*

*Den siste innsikten (så langt) var å kalle meg selv en forsker. Klart jeg skal skrive masteroppgave, men at jeg er en forsker på grunn av det? Men, gjennom å få sortert og blitt inspirert gjennom flere seminar med forskerkroppen i fokus, er jeg klar til å kalle meg for en forsker. Jeg har designet en metode for generering av datamateriale, jeg har gjennom det visuelt skapende arbeidet analysert mitt møte med datamaterialet. Dette er min masteroppgave, en studie der:*

*Jeg er en lærer.*

*Jeg er en kunstner.*

*Og jeg er en forsker. Jeg bruker sansene og kroppen min, er undrende og leken.*



## 1.2. Politiske intensjoner og tidligere forskning om kulturskole-grunnskole-samarbeid

Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole er noe som initieres både i Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06) og i Rammeplan for kulturskolen. De politiske ønskene om samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen går langt tilbake, da de første øremerkede bevilgningene til kulturskolen for å styrke samarbeid kom i 1983. Samtidig er det nylig blitt vedtatt nye læreplaner i grunnskolen som innføres fra skoleåret 20/21, der formålet er å legge til rette for læring i en verden i stadig endring og fornye fagenes innhold (Udir, 2018). Disse endringene bygger på utredningen av Ludvigsen-utvalget i NOU 2015: 8: *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*, som senere førte til Stortingsmelding 28: *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. I denne meldingen ble de nye læreplanene vedtatt i Stortinget, og føringene for fagfornyelsen ble lagt (Kunnskapsdepartementet, 2015; NOU 2015:8). Fra politisk hold var det lite som tydet på at kulturen for samarbeid mellom kulturskole og grunnskole skulle minske, men i nye læreplaner for grunnskolen er ikke samarbeidet like eksplisitt forklart som i LK06. Likevel vil jeg nå gå nærmere inn på hvordan samarbeid initieres i LK06 og Rammeplan for kulturskolen, for å vise hvordan hvert skoleslag artikulere samarbeid. Videre vil jeg også vise hvordan LK06 skiller seg fra den nye læreplanen i grunnskolen.

I LK06 er samarbeid med kulturskolen mest synlig i undervisningsfaget musikk, der kulturskolen nevnes eksplisitt som mulig samarbeidspartner (Udir, 2006a). I undervisningsfaget kunst og håndverk derimot, vises det bare til *tverrfaglige samarbeid med bedrifter, institusjoner og fagpersoner* (Udir, 2006b). Kulturskolen kan jo forstås som en samarbeidspartner her i og med at det er en institusjon i utdanningssektoren, mens siden den ikke nevnes spesifikt som samarbeidspartner kan koblingen i kunst og håndverk sees på som svakere enn det den gjør i musikkfaget. Samarbeid med andre institusjoner er ikke like framtrødende i de nye læreplanene som i LK06, og har fått et mer overordnet formål i kunst og håndverk: *Samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv skal bidra til å knytte elevenes skapende arbeid til aktuelle problemstillinger* (Udir, 2020a, s. 2). Videre har læreren fått en mer aktiv rolle og ansvarliggjøres blant annet ved å bli nevnt i avsnittene om undervisningsvurdering. For eksempel skrives det i læreplanen for kunst og håndverk: *Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i kreative prosesser, miljøbevisst forbruk, håndverk, visuell kommunikasjon og vurdering* (Udir, 2020a, s. 7). Felles for både den nye læreplanen i kunst og håndverk og ny læreplan i

musikk er at elevene skal møte ulike kunst- og kulturuttrykk, men det er ikke spesifisert hvor disse møtene skal finne sted (Udir, 2020a; Udir, 2020b).

I Rammeplan for kulturskolen, “Mangfold og fordypning”, vises det til samarbeid med grunnskolen ved at *kulturskolens kunst- og kulturfaglige kompetanse kan supplere den obligatoriske opplæringa gjennom et tett samarbeid med skoleverket* (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 9). Videre sier rammeplanen at samarbeid bør foregå på elev-, lærer-, og ledernivå, samarbeid om større produksjoner, og utvikling av metode og pedagogisk veiledning (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 9). Ønsket om samarbeid med grunnskolen virker derfor å være sterkere i kulturskolens rammeplan, enn i grunnskolens nye læreplaner. Dette kan igjen legge føringer for hvem som initierer samarbeid i fremtiden, og på hvilke premisser et slikt samarbeid gjennomføres. Samtidig ligger det store økonomiske gevinster for kulturskolen å innføre samarbeid med grunnskolen, da de kan få større rekruttering av elever, og være mer attraktive for jobbsøkere med større stillingsprosjenter og delte stillinger (Emstad & Angelo, 2017, s. 10).

Tidligere studier på samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen adresserer store forskjeller i hvilken kunnskap i faget som er den “riktige”, og hvordan kulturskolelæreren derfor ofte faller inn i en “ekspertrolle” (Angelo & Emstad, 2017; Brøske, 2017; Sæther, 2014). Brøske (2017) forteller at denne ekspertrollen faller naturlig til kulturskolelæreren, siden vedkommende sees på som innehaver en spisskompetanse på feltet. Slike arbeidsfordelinger i samarbeid vanskeliggjør det hun kaller for grensekryssing, som skjer når ekspertene gir og oppsøker hjelp. I denne artikkelen er grensekryssing mellom ekspertene en av betingelsene for at ekspansiv læring hos lærere i samarbeid kan skje (s. 248). Et annet aspekt jeg har sett i tidligere forskning om samarbeid mellom kulturskole og grunnskole er at de mest sentrale temaene er ledelse, profesjonsforståelse og potensialer i samarbeidet (se Angelo & Emstad, 2017; Brøske, 2017; Emstad & Angelo, 2017; Westby, 2017). Disse artiklene er gjort i forbindelse med IRIS-prosjektet som ble gjennomført mellom 2014 og 2016. IRIS-prosjektet tok for seg ulike undervisningsmodeller i ulike deler av Norge, og så på hvordan legge til rette for samarbeid mellom kulturskolefeltet og Universitets- og Høgskolesektoren, samt kompetanseheving for kulturskolens lærere (Rønning, 2017, s. 20-22). Av større forskningspublikasjoner i nyere tid finnes overnevnte IRIS-prosjektet av Angelo, Rønningen & Rønning (2017), og pågående KIL-forsk som ser på kulturskoleutviklingsprosjektet Kulturskolen som Inkluderende kraft i Lokalsamfunnet (Hofslie, 2018).

Det jeg finner mindre av, er publikasjoner som omhandler lærernes forståelse og opplevelse av samarbeid. En annen observasjon som jeg finner interessant, er at forskning på samarbeid mellom kulturskole og grunnskole kommer fra kulturskolesektoren, eller går under

paraplyen *kulturskolerelatert forskning*. Er ikke dette også av interesse fra skolene, eller noe som lærerutdannere burde forsket på siden dette også er en del av lærernes arbeidsoppgaver? Det litteraturgjennomgangen også viser er at majoriteten av publiserte artikler innen kulturskolerelatert forskning tar utgangspunkt i musikk, og med en musikkfaglig inngang til feltet (Berge, Angelo, Heian & Emstad, 2019). Ved å bare se på musikk får man ikke med seg hele bildet av aktivitet og forståelser som foregår og utvikler seg i kulturskolefeltet, selv om musikk utgjør den største delen av aktivitet i kulturskolen.

### 1.3. Kulturdag

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for pilotprosjektet Kulturdag, og hvilke prosesser som satte i gang prosjektet. Kulturdag er satt i gang av Trondheim Kommune som et prøveprosjekt ved Trondheim kommunale kulturskole (TKK) for å oppnå kulturskolens visjon om “en kulturskole for alle” (Trondheim Kommune, 2019a). Samtidig har det vært et politisk arbeid med en ny plan med målsetninger for TKK for perioden 2019-2023, som er en videreføring av forrige lokalplan som gjaldt perioden 2009-2015 da flere av målsetningene enda ikke har blitt innfridd. Noen av målene gjelder elevtall, mens andre går på å nå ut til et mangfold av elever og å kunne tilby undervisningsformer som workshops og andre lavterskeltilbud (Trondheim Kommune, 2019a, s. 1-2). Som et nytt breddetilbud i kulturskolen ble Kulturdag lansert som en idé. TKK har allerede eksisterende samarbeid med noen skoler i kommunen, men har et ønske om å øke tilbudet ved at Kulturdag kan bli et tilbud ved alle kommunens skoler.

Tidlig i planprosessen ble rektorene ved de ulike grunnskolene i kommunen involvert, og de fleste var positive til samarbeid. Ønsker fra rektorene var at det var rom for lokale tilpasninger og at aktivitetene kom til å være i tråd med ny læreplan fra 2020 (Trondheim Kommune, 2019a, s. 5). For skoleåret 2019/2020 ble det derfor innført et pilotprosjekt ved 14 av kommunens skoler, men målet er at det blir innført på alle skoler senere. Pilotprosjektet skal gjøre kulturskolen mer synlig i lokalmiljøet, og møte barna der de er: i skolen. På denne måten kan elevene bli kjent med kulturskoletilbudet, og senke terskelen for å søke seg inn på betalte kulturskoletilbud på fritiden (Trondheim Kommune, 2019b, s. 5).

Ved skolen der denne studien hadde sitt feltarbeid om lærersamarbeid var det et stort fokus fra ledelsen ved både kulturskolen og grunnskolen om at lærerne fra kulturskolen og grunnskolen skulle utvikle noe sammen i starten av samarbeidet. Videre var det et ønske fra grunnskolens ledelse om at dette kunne nå flere elever etter at rammene for Kulturdag var satt, som førte til at det skjedde flere store omveltninger før første dag med Kulturdag. Endringene

gjaldt blant annet hvilke klassetrinn som fikk tilbudet, hvor mange elever det skulle være på hver gruppe, og hvor mye tid hver enkelt gruppe fikk. For å vise hvordan Kulturdag forløp seg ved denne skolen har jeg konfigurert et narrativ som presenteres under. Narrativet er konfigurert på bakgrunn av forskningsdeltakernes diskusjoner i refleksjonsverkstedene, som har vært en av metodene jeg har generert datamateriale for denne studien. Mer om prosessen om hvordan narrativene i denne studien er konfigurert blir beskrevet i delkapittel 4.1.

#### 1.4. Oppgavens struktur

Denne oppgaven starter med studiens teorikapittel, før det gjøres rede for metodiske valg i kapittel 3. Videre følger analyse av det genererte datamaterialet, før drøfting og avsluttende refleksjoner. I kapittel 2 går jeg inn på oppgavens teoretiske rammeverk, hvor jeg tar for meg teorier om tverrfaglig samarbeid og suksesskriterier og mulige hindre for samarbeid. Videre undersøker jeg også undersøke hvilke syn på kunst og læring som møtes i et tverrfaglig samarbeid mellom skole og kulturskole. Derfor vil jeg i teorikapittelet også gjøre rede for didaktikk-begrepet og hvordan vi kan forstå fag, samt hvordan fag kan forstås i relasjon med andre fag. Deretter vil jeg gjøre rede for modernistiske og postmodernistiske forståelser av kunstdidaktikk, siden det vil gi meg begreper for å kunne tolke og forstå de kunstdidaktiske valgene som diskuteres mellom forskningsdeltakerne. Tilslutt vil jeg gjøre rede for dybdelæringsbegrepet, og estetiske og kroppslige tilnærminger til læring. En god del av det genererte datamaterialet forteller hvordan forskningsdeltakerne utvikler et undervisningsopplegg i fellesskap, derfor vil ulike teoretiske forståelser og tilnærminger til læring kunne gi meg redskaper til å drøfte hvordan forskningsdeltakerne har utviklet undervisningsopplegget.

Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel. Der gjør jeg rede for min vitenskapsteoretiske plassering, og studiens narrative, sensorisk etnografiske forskningsdesign. Studien ønsker å undersøke læreres opplevelser gjennom fortellinger, der det anvendes narrativ teori. Videre ser jeg også på Kulturdag som et møte mellom kulturer og tradisjoner, derfor har jeg også tatt utgangspunkt i sensorisk etnografi i studiens design. Etnografi er sensorisk i seg selv i og med at å undersøke en kultur innebærer å observere hvordan personer interagerer med artefakter og ritualer. Sensorisk etnografi skiller seg likevel fra etnografi ved at forskeren setter funnene om hvordan man interagerer med ulike objekter og hvordan kroppene våre kommuniserer og agerer i ulike kjente og ukjente rom i sentrum for analysen. Videre gjør jeg rede for metodiske valg,

og hvordan jeg har generert datamaterialet. Tilslutt tar jeg med noen etiske refleksjoner over hvordan datamaterialet er generert, og implikasjoner ved studiens analyse og drøfting.

Kapittel 4 er studiens analyse av datamaterialet. Analysen starter med de konfigurerte narrativene, der jeg har konfigurert et narrativ til hver forskningsdeltaker på bakgrunn av hva de forteller i det genererte datamaterialet. Narrativene er konfigurert for å kunne gi et innblikk i hvordan hver enkelt deltaker agerte og opplevde Kulturdag i datainnsamlingsperioden. Videre i analysen vil jeg gjøre rede for overordnede tema som er identifisert gjennom den hermeneutiske lesningen, før jeg ser på hvilke fortellinger som fortelles i det visuelle og verbale datamaterialet. Her søker jeg etter likheter og motsetninger i de visuelle og verbale fortellingene. Til slutt i analysen setter jeg de identifiserte temaene opp mot hverandre i en hermeneutisk bue etter Ricoeur, og prøver å bygge bro mellom motstridende forståelser. I kapittel 5 drøfter jeg funnene i analysen opp mot det teoretiske rammeverket. Her vil jeg også diskutere hva funnene kan ha å si for senere samarbeid mellom lærere i kulturskole og grunnskole, og på hvilke premisser slike samarbeid inngås.



## 2. Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for studiens teoretiske rammeverk. Først vil jeg ta for meg teori om ulike typer samarbeid i kommune-Norge, samt hva som gjør enkelte typer samarbeid til en suksess og hva som begrenser og hindrer samarbeid. I arbeidet med denne studien har jeg ikke vært ute etter å definere samarbeidet jeg undersøkte som vellykket eller ikke, selv om flere som skriver om samarbeid definerer ulike suksesskriterier for om et samarbeid er vellykket (Glavin & Erdal, 2018). Derimot kommer jeg til å bruke Glavin og Erdal (2018) sine suksesskriterier for å se om forskningsdeltakernes opplevelser omhandler de samme temaene, og hva forskningsdeltakerne forteller har fungert og ikke i oppstarten av samarbeidet med Kulturdag.

Videre vil jeg gjøre rede for hvordan kunstdidaktikk påvirkes av tilhørende syn på kunst. Ulike forståelser av kunst gjennom modernismen og postmodernismen gir utslag i ulike kunstdidaktiske praksiser. Faget kunst og håndverk har og har hatt ulike mandat i opplæringshistorien, der også ulike syn på hva som er kunst og hva elevene skal lære i faget har endret seg. Derfor vil jeg i oppgaven se hvilke syn på kunst og didaktikk som møtes i et samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen, da det er to ulike fagtradisjoner i visuell kunst og kunst og håndverk, med ulike mål for opplæringen. Jeg vil også beskrive begrepet dybdelæring og vise til to andre tilnærminger til læring enn dybdelærings, den estetiske og den kroppslige.

### 2.1. Kulturdag: Samarbeid, samhandling eller samordning?

Christiansen & Nordahl (1993) skiller mellom begrepene samarbeid og samordning for å beskrive ulike grader av forpliktelse og formalisering av samarbeid mellom flere parter. Samarbeid er ofte personavhengig og foregår i enkelttilfeller, eller fra sak til sak. Et samarbeid beskrives som uformelt og skjer ofte uten påtrykk fra ledelse mellom ulike institusjoner, eller innad i en institusjon. Et samarbeid er derfor også kontekstavhengig, som betyr at selv om samarbeid ikke er initiert av ledelse, så vil ikke samarbeid oppstå om ikke organisasjonen legger til rette for det. På en annen side, igangsetter en overordnet instans samarbeid mellom to etater på et lavere nivå, vil ikke samarbeid finne sted om deltakerne ikke har evne eller vilje til det (Glavin & Erdal, 2018). Samordning har derimot en høyere formaliseringsgrad og forpliktelse mellom partene, og foregår over lengre tid enn et uformelt samarbeid. I en samordning etableres det felles regler, og en prioritering av felles mål og aktiviteter. Institusjonene gir noe avkall på selvstendighet ved at styring overføres til en felleseenhet, som koordinerer arbeidet og tar

beslutninger på vegne av alle parter. Tidligere forskning om kulturskole-grunnskole-samarbeid som jeg forstår det synes å mangle en slik nyansering i hvor stor grad av formalisering det er mellom partene, og hvilke typer samhandling et samarbeid eller en samordning legger opp til.

Med en slik definisjon kan Kulturdag defineres som en samordning, der samarbeidet er formalisert både i kulturskolen og grunnskolen, med felles mål og aktiviteter. Aktivitetene i Kulturdag er utviklet i felleskap med ledelsen ved både kulturskolen og grunnskolene, men kulturskolen har også ansvar for den overordnede gjennomføringen av prosjektet. Siden samordningsbegrepet har en sterk grad av formalisering og etablering av felles kjøreregler, vil jeg derfor i denne studien bruke samordning når jeg snakker om pilotprosjektet Kulturdag. Dette gjelder når jeg vil ta for meg hvordan prosjektet beskrives i plandokument og beskrive samordningen mellom ledelse i grunnskolene og kulturskolen. Samarbeidet mellom de tre lærerne som denne studien følger er en følge av samordningen, men er et enkelttilfelle i en større samorganisering og dermed mer personavhengig i hvordan samarbeidet fungerer på lokalt plan. Derfor vil jeg bruke begrepet samarbeid når jeg beskriver deres samhandling som lærerteam, istedenfor begrepet samordning.

#### 2.1.1. Tverrfaglig samarbeid

I denne studien ser jeg på visuelle kunstoffag i kulturskolen og kunst og håndverk i grunnskolen som to ulike fag. De har hver sine mål for opplæringen, og kommer fra forskjellige fagtradisjoner. Selv om både visuelle kunstoffag og kunst og håndverk tar for seg kunst, er visuelle kunstoffag tett knyttet mot billedkunst, mens kunst og håndverk tar for seg flere områder som visuell kompetanse, design, arkitektur og kunst. Jeg vil gjøre mer rede for de to fagene i delkapittel 2.2. Et samarbeid mellom lærere fra visuell kunst og kunst og håndverk kan derfor kategoriseres som et tverrfaglig samarbeid.

Tverrfaglig samarbeid karakteriseres av at flere yrkesgrupper med ulike fagbakgrunner samarbeider om en felles oppgave. I et slikt samarbeid vil deltakere dele og utvikler kunnskap sammen, og få innsikt i hverandres fagområder (Glavin & Erdal, 2018). Selv om yrkesgruppene ofte har overlappende kompetanser vil det å avklare de ulike yrkesgruppens kjernekompetanse i starten legge til rette for og fremme samarbeid. Ved å avklare hva alle partene i samarbeidet tar med seg inn i samarbeidet av kompetanse, kan man fokusere på hvordan de ulike kompetansene kan jobbe sammen og skape en felles utvikling av kunnskap (Gjertsen, 2007). Det finnes også begreper som tverrsektorielt samarbeid for å beskrive samarbeid mellom sektorer og etater i for eksempel kommunen, men dette begrepet mener jeg ikke er beskrivende



nok for denne studien. Tverrsektorielt samarbeid tar for eksempel ikke for seg den fagligheten og kompetansen som ligger til grunn for tverrfaglig samarbeid: I en kommunal etat er det også en samling personer med ulike fagbakgrunner og yrkesbakgrunner som i et tverrfaglig samarbeid, men i slike samarbeid handler det om å samkjøre disse fagbakgrunnene i de kommunale enhetene. I et tverrfaglig samarbeid er det derimot de ulike fagene og deres ulike fagforståelser som løser et problem, nettopp fordi de har ulik bakgrunn og tenker annerledes.

### 2.1.2. Kriterier som fremmer og hemmer tverrfaglig samarbeid

I et tverrfaglig samarbeid er det flere momenter og oppståtte hendelser som kan fremme eller hemme samarbeid. Glavin og Erdal (2018) nevner ulike suksesskriterier ved tverrfaglig samarbeid, som er utviklet på bakgrunn av kommunale samarbeid om forebyggende tiltak for barn og unge. Suksesskriteriene er utviklet på bakgrunn av hvordan kommunenes personell blant annet innenfor opplæring, skolehelsetjenesten, barnevernstjenesten, eller pedagogisk-psykologisk tjeneste kan samarbeide om å avdekke alvorlige problemer, eller sette inn forebyggende tiltak ovenfor barn og unge som bor i kommunen. Fra en slik kontekst, er det mulig å trekke Glavin og Erdals (2018) suksesskriterier over til samarbeid i Kulturdag, siden det også her er samarbeid mellom ulike kommunale institusjoner. Begge samarbeidene har som mål å være til stede for barn og unge, selv om fokuset for Kulturdag er å være et undervisningstilbud i skoletiden heller enn et forebyggende arbeid for å bedre oppvekstvilkår.

I Glavin og Erdals (2018) suksesskriterier for kommunale samarbeid som de blir brukt i denne studien har jeg slått sammen kriteriene om tillit, trygghet og respekt da jeg føler de beskriver noe av den samme opplevelsen. Videre har jeg omformulert beskrivelsen på punkt nr. 9 for å beskrive hvilke faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen i Kulturdag.

Suksesskriteriene er som følger:

#### *1. Forankring i planverk.*

Deltakerne må ha kjennskap og eierforhold til planene og forplikte seg overfor disse. Videre må ledelsen være involvert i samarbeidet og ansvaret må være plassert.

#### *2. Felles målsetning.*

Partene i samarbeidet må komme frem til en felles uttalt målsetning for samarbeidet. Målsetningene må både gjelde for utvikling av samarbeid, men også for hva elevene skal oppnå.

#### *3. Realistisk syn på samarbeidsmulighetene.*

Partene og deltakerne må ha evne til selvkritikk, og det må være større vilje til å endre egen praksis enn til å leve med konflikt. Kjennskap til hverandres fagkompetanse kan bedre dette punktet, da det blir tydelig hva andre kan bidra med.

#### *4. Nytteopplevelse.*

Deltagerne i samarbeidet må oppleve samarbeidet som nyttig og føle at de har nytte av hverandres kompetanse. Samarbeidet bør fordele arbeidsoppgaver slik at arbeidsbyrden av å delta blir mindre for den enkelte.

#### *5. Nødvendighet.*

Samarbeidet skal være en arbeidsmetode for å nå et mål. Det må være enighet om hvilke oppgaver som er viktige, og hvordan de skal løses.

#### *6. Trygghet, respekt og tillit*

Den enkelte deltager må kjenne trygghet i gruppen samt ha gjensidig respekt for hverandres faglighet og ulikheter. De må også føle tillit til hverandre. Tillit oppnås gjennom respekt, åpenhet og redelighet.

#### *7. Kunnskap om hverandre.*

Deltagerne i samarbeidet må kjenne hverandres kompetanse, roller, oppgaver og ansvarsområder.

#### *8. Kompetanse.*

Partene må i tillegg til fagkompetanse utvikle en felles kompetanse. Utgangspunktet for denne kompetansen bør være et felles verdigrunnlag.

#### *9. Faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen av det tverrfaglige samarbeidet.*

Deltakere i tverrfaglige team bør ha faste deltakere som har kjennskap til hverandre. Møtevirksomheten må være regelmessig og fastsatt, med en tydelig ansvarsfordeling. Videre bør det være ansatt en koordinator med overordnet ansvar for gjennomføringen.

I oppstart av samarbeid er det også viktig å være klar over hva som kan hemme eller hindre samarbeid. Sentrale konfliktområder som hindrer samarbeid er at samarbeidet er pålagt der deltakerne selv ikke ser behov for et samarbeid og det er profesjonsinteresser med liten eller lav tillit til hverandres kompetanse som kan føre til at samarbeid kan gjøre at enkelte fagområder føler seg truet. Noe annet som kan hemme samarbeid er at deltakerne ikke føler de får noe igjen for det, og at gevinstene ved samarbeidet oppleves ulikt fordelt mellom de ulike

partene. En annen viktig komponent som hemmer samarbeid er manglende ressurser. Manglende ressurser kan være at det settes av liten tid til å prioritere samarbeid, finansielle utfordringer, samt at felles møtetid eller andre faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen av samarbeidet ikke prioriteres (Glavin & Erdal, 2018). Samarbeid må derfor være forankret på alle nivå i institusjonen, der alle deltakerne føler at deres interesser blir ivaretatt. Men det viktigste for et godt tverrfaglig samarbeid er at det settes av tid og ressurser til gjennomføringen og at deltakerne føler at arbeid med samarbeidet ikke kommer i tillegg til deres vanlige arbeidsoppgaver.

### 2.1.3. Tidligere forskning på samarbeid mellom kulturskole og grunnskole

Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole er et viktig forskningsområde i kulturskolerelatert forskning. I 2019 kom både rapporten *Kultur+skole=sant* (Berge et al, 2019) som skal fungere som et kunnskapsgrunnlag for en senere stortingsmelding om barn- og ungdomskultur, samt en forskningsoversikt over kulturskolerelatert forskning i Norden (Rønningen, Jeppsson, Di Lorenzo Tillborg, Backer Johnsen & Holst, 2019). I begge rapportene utgjør samarbeid med grunnskole eller andre kommunale aktører en stor del av tidligere kulturskolerelatert forskning. Tidligere forskning om samarbeid mellom kulturskole og grunnskole ble tatt opp i delkapittel 1.2., men jeg vil her gå nærmere inn på skolekonsept som blir til i slike samarbeid.

Under kriterier for suksess og redegjørelsen av tverrfaglig samarbeid definerte jeg ulike faktorer som spiller inn på om et samarbeid er vellykket eller ikke. I denne studien har jeg undersøkt *fortellinger* om opplevelsen av samarbeid og en sjekklister over kriterier mener jeg derfor ikke er uttømmende for hvordan jeg leser opplevelser av samarbeid i datamaterialet. I Angelo og Emstad (2017) gjøres det rede for tre ulike skolekonsepter, eller ideer om hva skole er som blir til i tre samarbeidsprosjekt mellom grunnskole og kulturskole. Skolekonseptene omfatter blant annet innhold, mål, strukturer og lærekrefter, og handler til syvende og sist om hva slags utdanning som tilbys elever og samfunn. En slik forståelse av samarbeid vil beskrive mer på hvilket grunnlag, og hvilke verdier et samarbeid mellom kulturskole og grunnskole fremmer, enn en liste med suksesskriterier.

Den lokalkulturorienterte skole kjennetegnes av at samarbeid mellom kulturskole og grunnskole sees på som en integrert del av lokalsamfunnets oppdragelse og i politiske styringsdokumenter. Skolen samarbeider med flere lag og foreninger i lokalsamfunnet, og alle aktørene er med på å gi elever mestringsopplevelser og en fellesskapsfølelse både i og utenfor

skolen (Angelo & Emstad, 2017, s. 217-218). Den ungdomskulturorienterte skole kjennetegnes av at kulturskolen og grunnskolen er adskilte, men likevel i et likeverdig partnerskap. Lærerne lærer av hverandre, de har hver sine særegne kunnskaper, og mener de blir gode gjennom dialog. Videre er det sterkt fokus på at samarbeidet skaper aktivitet mellom elevene, og at det er det elevfellesskapet som skaper inkludering (Angelo & Emstad, 2017, s. 224-225). Både i den lokalkulturorienterte og den ungdomskulturorienterte er samarbeidet lokalt forankret i planer og det vises stor grad av tillit mellom aktørene. Men, der kulturskolen og grunnskolen sees på som en enhet i den lokalkulturorienterte skole, er de to likeverdige partnere i den ungdomskulturorienterte.

Bakgrunnen for samarbeidet som ligger til grunn i det tredje skolekonseptet, den profesjonelle skole, er kompetansemangel i grunnskolen som kulturskolen gjennom et samarbeid kan dekke. I en slik situasjon blir kunnskapsmangelen dekt gjennom et kjøp/salg-scenario, der grunnskolen kjøper inn kulturskolens lærere for et visst timetall. Samtidig blir læreplanen beskrevet som “absolutte krav” grunnskolen ikke står i stand til å gjennomføre uten kulturskolens profesjonelle fagkunnskap (Angelo & Emstad, 2017, s. 221-222). Det skaper et hierarkisk maktforhold der kulturskolen som tilbyder av ekstra kompetanse gir seg selv mer makt, enn en skole som ikke har nok kompetanse innad i skolen.

I dette delkapittelet har jeg gjort rede for begrepene tverrfaglig samarbeid og samordning, beskrevet kriterier for et vellykket samarbeid, og hva som kan være til hinder for samarbeid. Videre har jeg sett på ulike skolekonsept som blir til i samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. Et skolekonsept forteller noe om verdiforankringen til samarbeidet, og hvordan de ulike partene ser på hverandre i et samarbeid. Lærersamarbeidet mellom kulturskolen og grunnskolen som undersøkes i denne studien vil jeg plassere i en partnerskapsmodell lik skolekonseptet i den ungdomskulturorienterte skole, i og med at deltakerne sees på som likeverdige med likevel adskilte. Selv om jeg mener at suksesskriteriene og skolekonseptet går litt over i hverandre, mener jeg de tre konseptene gir rom for flere diskusjoner om lærersamarbeidet denne studien har undersøkt, enn å bare se på hva som gjør at et samarbeid fungerer eller ikke.

## 2.2. Fag og fagdidaktikk

I denne studien har jeg undersøkt samarbeid mellom lærere i kulturskolen og grunnskolen og hvordan de opplever å delta i et slikt samarbeid. I studien har jeg definert visuell kunst og kunst og håndverk som to ulike fag, med hver sine tradisjoner og mål for opplæringen. Derfor vil jeg

her gjøre rede for hvorfor jeg ser på de som to fag, med hver sin fagdidaktikk. Fagdidaktikk som et fag- og profesjonelt kunnskapsfelt oppstår ifølge Ongstad (2004) idet et fagfelt eller kunnskapsområde spør seg hva det er og ønsker å være. Kunst og håndverk er et “nytt” fag fra Læreplan av 97 som bygger på det tidligere faget forming, men er tett knyttet opp mot skolens formål om å utdanne “hele mennesket”. Visuell kunst i kulturskolen bygger på grunnopplæringen i grunnskolen og er en fordypning i skapende arbeid, men har ikke de samme målene knyttet til tverrfaglighet som i grunnskolen.

Videre skriver Ongstad (2004) at fagdidaktikk ikke bare bør være hva faget er og hva som kjennetegner de ulike fagene, men også ta for seg prosessene mellom tradisjon og fornyelse innad i faget, og mellom fag som egen kategori og fags relasjon til andre fag (s. 93). Fagdidaktikk kan derfor si noe om hva fag kommer fra, og prosessen som har gjort faget til det det er i dag. Dette fører til et skille mellom en åpen eller snever forståelse av begrepet fagdidaktikk. En åpen forståelse av begrepet inkluderer et skolefags *bør*, og stiller ikke bare spørsmål til hva et fag er, men også hva det bør være. Hva kjennetegner kunst og håndverk i dag og hva skal/bør/er kunst og håndverk om 10 år? Eller 50 år? En snever/avgrenset definisjon av fagdidaktikk tar for seg læren om hvordan å undervise i hvert enkelt fag og forholdet mellom teori og praksis (Ongstad, 2004, s. 79-80). I denne masteroppgaven vil jeg derfor bruke en vid/åpen definisjon av begrepet fagdidaktikk, for å kunne drøfte hvilken didaktikk i kunst og håndverk og visuell kunst som utøves og praktiseres i Kulturdag.

Selve Kunst og håndverkdidaktikken har vært vanskelig å få tak på i arbeidet med denne oppgaven. Jeg kommer inn med mine erfaringer fra kunst og håndverk i lærerutdanningen, der jeg opplevde at det var et større fokus på å lære seg håndverket, enn hvordan undervise i faget. Det er derfor jeg etterpå gjør rede for kunstdidaktikk, og ikke en kunst og håndverksdidaktikk. For eksempel bruker Liv Merete Nielsens 14 sider på å forklare generelt hva didaktikk og fagdidaktikk er i sin lærebok for lærerstudenter “Fagdidaktikk for Kunst og håndverk – i går, i dag, i morgen” (2009). Mens bokens resterende 80 sider drøfter fagets historie, og hvilke ulike områder og tema som ble vektlagt i gjeldende og tidligere læreplaner. Kunst og håndverkdidaktikk bruker dermed mye tid på å begrunne sin eksistens, men også forklare hvorfor faget har blitt som det har blitt. Dette ser vi også i en annen lærebok for lærerstudenter som bruker ca. 125 av 300 sider i boken på fagets historiske utvikling og L97 som denne boken ble laget med utgangspunkt i (Haabesland & Vavik, 2000). Det kan tyde på at Kunst og håndverk som fag og fagdidaktikk er spesielt opptatt av å begrunne fagets eksistens i den norske skole. Det kan også fortelle at fagets eksistens og bruk av faget har forandret seg, og også

kommer til å forandre seg i årene fremover. Jeg vil drøfte dette mer i kapittel 5, og hvilke begrunnelser for faget som brukes både i fagfornyelsen og for Kulturdagen.

Undervisningstilbudet i kulturskolen skal bygge på den grunnleggende opplæringen i grunnskolen, og er et frivillig tilbud elever betaler for. I kulturskolen er undervisningen delt i ulike program som bredde, kjerne og fordypning for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs ønsker om egeninnsats og undervisningsmengde (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 10). I rammeplanen og fagplanen for visuell kunst er også elever vurdering og deltakelse i et fellesskap sentralt. Elevene skal selv være med på å vurdere hva som er god kunstnerisk kvalitet, og gi tilbakemeldinger på medelevers kunstneriske uttrykk. Hva som blir beskrevet som god kunstnerisk kvalitet sees derfor på som en bevisstgjøre dialog mellom elevene rundt vurdering av eget og andres arbeid (Letnes, 2020, s. 10-11). Det didaktiske arbeidet i kulturskolen om kvalitet og vurdering av elevarbeid er en forhandling og samhandling mellom elever og lærer i et fellesskap, der elevene gjennom dialog bevisstgjøres og utvikler felles forståelse av hvordan vurderingsarbeid foregår.

### 2.3. Kunstdidaktikk: fra modernisme til postmodernisme

I denne delen av masteroppgaven vil jeg gjøre rede for modernistiske og postmodernistiske syn på kunst og kunstdidaktikk. De to synene presenterer to forskjellige syn på hva kunst er, eller hvilken rolle barn har eller får i en kunstdidaktisk kontekst. I denne studien leter jeg også etter hvilke fortellinger som fortelles om kunst og læring i et samarbeid mellom lærere fra kulturskolen og grunnskolen. Å gjøre rede for teori om ulike kunstsyn vil gi meg begreper for å gjøre rede for de kunstdidaktiske valg og kunstsyn som møttes i dette samarbeidet. Derfor vil jeg nå definere kunstdidaktikk og hvordan jeg forstår begrepet i denne studien, før jeg tar for meg modernistisk og postmodernistisk kunstdidaktikk.

Jeg velger å bruke Aure (2013) sin beskrivelse av begrepet kunstdidaktikk, som et kunst- og didaktikkrelatert fenomen som inngår i sammenhenger der kunst formidles. Dette legger grunnlaget for didaktisk refleksjon som et analytisk perspektiv, der en slik analyse vil være med på å utvikle og finne kjennetegn ved en didaktikk på kunstens premisser. Ved å ikke anvende begrepet *kunstfagdidaktikk* forblir kunsten premissleverandør for de didaktiske refleksjoner og ikke fagtradisjonens allerede etablerte kunst- og kunnskapssyn (s. 3). Det er kunsten i seg selv som setter didaktiske refleksjoner i bevegelse, og ikke kunst- og kunnskapssyn som allerede eksisterer i for eksempel utdanningssektoren. De didaktiske refleksjonene som ligger i bunn for en slik grunntanke er ifølge Aure (2013) at det i møtet mellom kunst- og kunnskapssyn ikke

finnes noen middelvei eller nøytral grunn, det ligger et epistemologisk grunnsyn i bunn for hvordan kunst forstås og presenteres. Jeg velger derfor å anvende begrepet kunstdidaktikk og ikke kunstfagdidaktikk, da jeg forstår Kulturdag som et kunsttilbud der kunstundervisningen kan være uavhengig av det undervisningsfagene formidler av kunnskapssyn, og at det den skapende aktiviteten som setter i gang de didaktiske refleksjonene.

### 2.3.1. Den modernistiske kunstdidaktikk: Eksperten og den gode eleven

Den modernistiske kunstdidaktikken består av flere retninger, men felles for de er at de kjennetegnes av et sterkt fokus på Kunstverket. I den formalestetiske retningen er kunstformidleren eksperten som innehar kunnskap om verkene som elevene skal motta og reprodusere. Det formidles et statisk syn på kunst, der verket sees på som selvformidlende uavhengig av ytre forhold og individuelle fortolkninger (Aure, 2013, s. 6-7). En annen retning innenfor en modernistisk kunstdidaktikk er den danningsteoretiske. Her er lærerens sentrale rolle å formidle etablert kunnskap til elevene, men fokuset for formidlingen er innføring i en kulturarv og felles tradisjon av kunnskapsformer. Eleven begynner å bli en egen agent i klasserommet, men må forholde seg til de tradisjoner og metoder som allerede har verdi som felles kulturarv (Ulstrup Engelsen, 2000, s. 72). Å bli kjent med vår felles kulturarv skulle virke dannende, og utvikle elevene til å bli videre medskapere i eksisterende kulturarv.

Den tredje retningen Aure (2013) tar opp er den dialogforankrede kunstdidaktikken. I denne retningen settes barnet og barnets iboende muligheter for læring i sentrum, der barna trekkes inn som medskapende i sin egen læringsprosess (s. 9). Samtidig formidles det er syn på barn som iboene gode med stor utforsker- og skapelsestrang. Denne utviklingen i kunstdidaktikk skjedde ved at individets bevissthet ble innlemmet som betydningsfullt i kunnskapsproduksjon, og at individet ikke bare er en som reproduserer og mimer etablert viten (Aure, 2013, s. 11). I min oppvekst var mye av det jeg lærte i kunst og håndverk å etterligne kjente tegninger og maleri. Dette skjedde spesielt i undervisning i tegning og maling, mens det i praktiske emner som sløyd var mer fokus på å lage det man ville. Likevel var grunntanken at det er tradisjonshåndverk, og man kunne ikke lage noe som var for spesielt eller annerledes. Med den historiske utviklingen i syn på kunstdidaktikk rettes også kritikken mot tradisjonell pedagogikk og “ekspert-læreren”:

Traditional pedagogy fails to recognize three things: first, the creative performativity of the act of education; second, the fact that the collective construction of an art milieu,

with artworks and ideas, is a collective construction of knowledge; and third, the fact that knowledge of art does not end in knowing the artwork but is a tool for understanding the world (Helguera, 2011, s. 80).

Dermed utvikles det kunstdidaktikk med en forståelse av at kunstverket ikke lenger er nok i seg selv, men at det påvirker oss og kan la oss forstå verden på ulike måter. Dette sees også i undervisningssammenheng, der selve undervisningen ikke er en statisk handling, men en performativ og kollektiv konstruksjon av kunnskap mellom lærer, elev, innhold og samfunnsmessige forhold i undervisningen. Derfra beveger vi oss inn i det postmoderne: en relasjonell, sosialt engasjerende (eng. Socially Engaged Art) og performativ kunstdidaktikk. Figur 2 fungerer som en visuell oppsummering av modernistisk kunstdidaktikk. Selv om jeg under skapelsen av tegningen hadde fokus på å visualisere for meg selv hva kunst er og kom fram til at liten kunst er den man lager selv, kan den også forstås som en tolkning av et modernistisk, mimetisk kunstsyn. I tegningen etterligner barnet det andre har skapt før, som også jeg opplevde i kunst og håndverk.





kunstnerloggen



**kunstnerloggen** Kunsten blir, med Baudrillards ord, hyperreell. Kunsten henviser nå ikke til noe annet enn seg selv. Det skjønnne blir skjønnere enn skjønt, dvs Kitsch. Det hyperreelle er mer reelt enn det reelle. Kopien blir det virkelige. Skillet mellom fiksjon og virkelighet oppheves, kunsten blitt desillusjonert. Kanskje kunsten må oppi ambisjonen om å være overskridende, eller må den finne seg i å eksistere i en sfære der alt og ingenting er kunst? Bortfallet av Stor Kunst betyr ikke bortfall av kunst. Kunst - for å kunne kalles «kunst» - må nødvendigvis forbli innenfor den modernistiske konsepsjonen av Stor Kunst. Men den store kunsten kan bli en liten kunst, og fremdeles spille en rolle. (Svendsen, 2013)

8. AUGUST 2019

Legg til en kommentar ...

Publiser

Figur 2: Skjermdump fra visuell logg 8. august.

### 2.3.2. Den postmodernistiske kunstdidaktikk: Fasilitere kunstopplevelser og trygghet i usikkerhet

Det postmoderne skiftet i kunstdidaktikken kjennetegnes av at man går fra å se på kunstverket som noe sannhetsbærende i seg selv, til at man forstår og tolker kunsten fra vår egen samtid og prøver å forstå hvilken kontekst verket selv ble skapt i. Christensen-Scheel (2013) skriver at formålet med samtidens kunstdidaktikk er tredelt: den skal involvere kunstnerisk aktivitet og kompetanse, ha et relasjonelt læringspotensial og være relevant for samtiden (s. 110). Dermed er det ikke bare det kunstneriske arbeidet som har en verdi, men også relasjonen mellom deltaker og situasjonen den relasjonen oppstår i.

Videre har det skjedd en endring i rollen som kunstner. I visuelle kunstinstitusjoner har kuratoren fått en opphøyd rolle, og en kurator kan liksom godt være en kunstner, prosjektleder, konservator og underviser som en kunsthistoriker (Christensen-Scheel, 2013, s. 115). Rollen som kunstner i et postmodernistisk kunstsyn er ikke bare å være en utøvende kunstner, men også en som legger til rette for, eller fasiliterer kunstopplevelser for andre. Betrakteren eller publikum blir dermed en del av utførelsen og tar del i en kunstopplevelse, og ikke bare en stille betrakter av et verk.

Helguera (2011) skriver at samtidskunstnere også har fordypet seg i andre humanistiske fag som sosiologi og etnografi for å kunne endre sosiale praksiser i forskjellige samfunn. I denne retningen som kalles sosialt engasjerende kunst kan de sosiale aspektene ved prosjekter, som å undersøke menneskelige relasjoner i en bydel bli mer sentrale enn den kunstneriske aktiviteten. Kunsten kan dermed fungere som en utforskning av hva som er problemområder i en bydel, eller å sette viktige politiske saker på dagsordenen. Spørsmål som har dukket opp blant kunstnere innenfor sosialt engasjerende kunst er om det faktisk er kunst de utøver, eller om de heller bør bli aktivister eller sosialarbeidere (s. 3-4). Videre skriver Helguera (2011) at det er i spenningsfeltet mellom kunst og sosialt arbeid den sosialt engasjerende kunsten bør ligge i og arbeide innenfor. Samtidig må samtidskunstnere ta inn over seg at for å kunne endre et etablerte kunstneriske praksiser, så må de akseptere og anerkjenne at de arbeider innenfor kunstfeltet som kunstnere (s. 4-5).

Denne endringen i hvem som er utøver, kunstner, publikum, betrakter eller verk skaper også dilemmaer når det kommer til å definere hva som er kunstbasert kunnskap (eng. art based knowledge). I det modernistiske kunstsynet er kunnskapen som overføres eller gis opplæring i for eksempel kunnskap om materialer, redskaper, estetikk, og hvordan materialer kan kombineres. Kort fortalt de tekniske ferdigheter som en person trenger for å lage et produkt i

ulike materialer. Med et kunstsyn der verket ikke lenger er hovedfokuset, men menneskers interaksjon med noe eller i noe, søkes det mer etter å stille spørsmål og refleksjon gjennom at man ikke vet svaret eller om det er noe svar i det hele tatt.

## 2.4. Læringsteori: Dybdelæring og en estetisk og kroppslig tilnærming til læring

Læringsteori henger sammen med hva vi mener kunnskap er, og hvor denne kunnskapen ‘‘ligger’’. I fagfornyelsen har det blitt innført et nytt begrep, dybdelæring, der formålet er å legge til rette for helhetlig læring. Fra det postmodernistiske skiftet i kunsten skjer det også en dreining i utdanningsforskning til å se på læring som noe kroppslig og estetisk enn bare en kognitiv aktivitet (Dahl & Østern, 2019). Jeg vil i dette delkapittelet undersøke nærmere hva som ligger i begrepet dybdelæring, og kroppslige og estetiske tilnærminger til læring.

### 2.4.1. Dybdelæring: et begrep bygd på kognitiv læringsteori?

I arbeidet med å utvikle nye læreplaner i grunnskolen ble ‘‘dybdelæring’’ lansert som et nytt begrep. Hovedtesen fra NOU2015:8 var at man i skolen drev for mye med ‘‘overflatelæring’’ og at undervisningen ikke gikk ordentlig inn i materien og at elevene ikke lærte det grunnleggende i alle fag. Dahl og Østern (2019) argumenterer for at det ikke er satt spørsmålstegn ved læringsteoriene dybdelæringsbegrepet bygger på, og at ‘‘endringene hviler på en taus, godtatt og lite problematisert forståelse av at dybdelæring er et gode (...) og noe norsk skole trenger’’ (s. 41). Men hvor kommer dybdelæringsbegrepet fra?

Dybdelæring bygger en kognitiv tilnærming til læring, der læring forstås utelukkende som en kognitiv aktivitet som omhandler evnen til å analysere, reflektere over egen læring og konstruere en helhetlig forståelse. Overflatelæring oppstår som en motpol til dybdelæring, der det ikke skapes en helhetlig forståelse og læring skriver Dahl og Østern (2019). En slik kognitiv tilnærming til læring mener jeg høres veldig ut som Piagets skjema-teori. Piaget var en veldig sentral læringsteoretiker i min lærerutdanning, og er fortsatt sentral for hvordan læring forstås i grunnskolen. Piaget skriver at ny kunnskap implementeres i allerede eksisterende skjema eller kunnskap, som kalles assimilering, eller det oppstår en konflikt innad i mennesket ved at den nye kunnskapen ikke passer inn i allerede eksisterende skjema. Dette kalles akkommodasjon og fører til at nye skjema oppstår, eller en omstrukturering av allerede eksisterende skjema (Piaget, 1950). Problemet som jeg leser det oppstår om man forstår dybdelæring og overlatelæring som to motpoler, og ikke symbiotisk som i skjemateorien. For å etablere nye skjema må det tilføres ny kunnskap, og mange skjema gjør også læringsprosessen lettere ved

at ny kunnskap lettere kan skrives inn i skjema eleven allerede har. Ved å forkaste overflatelæring fjerner man også muligheter for å etablere nye skjema, og elevene vil ikke få det kunnskapsgrunnlaget man anvender i dybdelæring.

### 2.3.2. Kroppslig og estetisk tilnærming til læring

Den tradisjonelle vestlige og norske organiseringen i klasserommet med pult og stol henger sammen med en kognitiv tilnærming til læring, der elev-kroppen disiplineres til å sitte stille. Kropp og hjerne forstås som to adskilte enheter, der bare hjernen aktiviseres, mens kroppen “temmes” og ikke blir aktivisert (Dahl & Østern, 2019). Ved å bare se på læring som noe kognitivt anerkjennes ikke de sanselige erfaringene som oppstår i kunst og håndverk. Sanselige erfaringer er ikke bare forbeholdt de praktisk estetiske fagene, men jeg bruker det som eksempel her fordi kunst og håndverk er det undervisningsfaget studien tar utgangspunkt i: Verkstedene på skolen fylles med lyd og aktive elever: sirkelsagen durer i sag-rommet, en 6-åring smaker på leiren, det lukter sterkt fra trykkblekk og akrylmaling mens varmen fra keramikkovnen siger inn. Pensler stryker med lette og tunge bevegelser over lerret, mens små og store fingre føler gjennom stoffkassen etter en bit som passer til det som skal bli et lappeteppe.

Gjennom denne fortellingen forstår jeg læring i kunst og håndverk som grunnleggende kroppslig og estetisk. Merleau-Ponty (2002/1962) kaller de kroppslige reaksjonene for stemninger, der stemninger ikke først og fremst er kognitive, men kan kjennes og sanses samtidig med at tanker oppstår. Kropp og kognitiv aktivitet agerer og handler sammen, og skjer ikke uavhengig av hverandre. Fra å sette ord på kroppslige erfaringer og stemninger kommer begrepet kinestetisk empati, som beskriver hvordan ens egen kropp forstår andres kroppslige erfaringer. I et klasserom speiler elever og lærere hverandre, og ved å lytte til hvordan kroppene reagerer med hverandre kan lærerkroppen endre undervisningen underveis for å tilpasse den til elevkroppene. Læring skjer derfor ikke uten en kropp som er tilstede, men gjennom kroppslig speiling og agering med lærer- og elevkroppen og artefakter. Artefakter i denne sammenhengen er for eksempel arbeidsbord, verktøy og materialer. Elevene speiler egen progresjon ved å se på medelever, og bruker kroppen for å kjenne etter når symaskinen tar tak i stoffet og lytter etter ulyder i maskinen.

Den estetiske erfaringen forstås ifølge Løvlie (1990) som et allment erfaringsbegrep knyttet til skaping og interaksjon. Estetikk blir dermed ikke bare et kjennetegn på kunstnerisk kvalitet eller kunstsyn, men et begrep på erfaringens skapende dimensjon gjennom interaksjon med miljøet. Østern (2010) beskriver estetisk erfaring nærmere, og forklarer det som

opplevelser transformert til innsikt. Elevers møte med skjønnhet og heslighet vekker følelser og tanker, og bearbeidelse av disse følelsene ved å bruke kunstens symbolspråk leder til estetiske erfaringer (s. 183-184). Den estetiske erfaring omfavner derfor både hva som ledet til skapertrangen (møte med noe vakkert eller heslig), og skapelsesprosessen med dens utfordringer og bearbeidelser. I en læringsprosess gir den estetiske erfaringen seg til kjenne ved at det er oppnådd innsikt i noe, noe forandres, og det er åpnet et nytt perspektiv på verden. Med en estetisk tilnærming til læring er det ikke nok at elevene har lært nye nytt, men at prosessen har transformert og åpnet opp for nye perspektiver på verden/hverandre/seg selv. Eleven skaper nye forståelser gjennom interaksjon og bearbeidelse av sanseintrykk, der nye erfaringer i skapelsesprosessen og oppnådde læringsmål tilegnes verdi.

I dette kapittelet har jeg gjort rede for studiens teoretiske rammeverk. Jeg har gjort rede for ulike typer samarbeid og hva som kjennetegner gode samarbeid og utfordringer som kan påvirke samarbeidet i en negativ retning. Videre har jeg gjort rede for noen forståelser av didaktikk-begrepet og hvordan man kan forstå fag og didaktikkens rolle i den norske skolen i dag. Fra didaktikkbegrepet tok jeg for meg kunstdidaktikk og perspektiver på kunst og kunstdidaktikk i modernismen og postmodernismen. Tilslutt gjorde jeg rede for dybdelæringsbegrepet og hvordan en kognitiv, kroppslig og en estetisk tilnærming til læring påvirker undervisning og hva som tilegnes verdi i læringsprosessen. Dette har gitt meg noen teoretiske begreper og forståelser til å bruke i studiens analyse og gjøre rede for hvilke forståelser av samarbeid, kunst og læring som møtes mellom en kulturskolelærer, to grunnskolelærere og en kunsthøyskolelærer i Kulturdag.



### 3. Metode

I dette metode-kapittelet vil jeg gjøre rede for masteroppgavens vitenskapsteoretiske posisjonering, dets narrative, sensorisk-etnografiske forskningsdesign og metoder for generering av datamateriale. I delkapittel 3.1. posisjonerer jeg oppgaven inn i et vitenskapsteoretisk syn, der jeg plasserer meg i et fenomenologisk-hermeneutisk syn med utgangspunkt i Ricoeur. Videre i delkapittel 3.2. går jeg inn på oppgavens narrative og sensorisk-etnografiske forskningsdesign, og drøfter hvordan jeg har analysert datamaterialet. Matrise over generert datamateriale og metoder for datagenerering blir vist og diskutert i delkapittel 3.3.

#### 3.1. Vitenskapsteoretisk posisjonering

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke deltakernes erfaringer og opplevelser om Kulturdag gjennom min egen forforståelse som kunsthøyskolelærerforsker. Derfor plasserer jeg oppgaven inn i et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapssyn, der jeg prøver å skape et dialektisk forhold mellom min forforståelse og deltakernes opplevelser av Kulturdag. Fenomenet som undersøkes i denne oppgaven, er deres fortellinger om opplevelser og erfaringer av å delta i pilotprosjektet Kulturdag.

Et fenomen er i fenomenologien den meningsskapende samskapingen mellom et objekt og den menneskelige bevissthet. “Objektet” trenger ikke å være et fysisk objekt, det kan også være noe imaginært eller mellom-menneskelig. Videre er det i denne samskapingen mellom objekt og subjekt at et fenomenologisk virkelighetsbilde oppstår, eller sagt på en annen måte, et bilde av virkeligheten som vi oppfatter den (Szklański, 2019, s. 149). Å forklare og forstå et fenomen beskrives som å finne fenomenets essens, eller den uforanderlige kjernen av det som gjør denne opplevelsen til det den er, og ikke noen annen hendelse eller opplevelse (Szklański, 2019, s. 149). En fenomenolog har ikke noen realistisk målsetning om å finne “den absolutte sannhet”, men å kunne forstå hvordan andre opplever en hendelse, objekt eller andre mennesker. For meg er det interessant å undersøke hvordan et samarbeidsprosjekt mellom lærere fra kulturskolen og grunnskolen oppleves for de lærerne som er involvert, mye på grunn av at jeg har bakgrunn som lærer selv og at tidligere forskning har kommet på initiativ fra kulturskolesektoren.

For å kunne oppdage forskningsdeltakernes fortellinger og opplevelser om Kulturdag i det genererte datamaterialet lener jeg meg mot Ricoeurs *hermeneutiske bue* og hans bruk av begrepet *mimesis*. I en hermeneutisk bue settes to motstridende begreper som for eksempel

tradisjon og utvikling, eller sosialt engasjerende kunstsyn og modernistisk kunstsyn og opp mot hverandre; for så å pendle mellom begrepens ulike forståelser og bygge broer gjennom begrepens motsetninger og konflikt (Gustavsson, 2009, s. 72). Pendlingen mellom to motstridende begrep skjer gjennom tre tidsforståelser; den fenomenologiske, den biologiske generasjonsutvekslingen og fortellingen. Den fenomenologiske tiden er den opplevde og fysiske tidsforståelsen hos et subjekt, mens den biologiske generasjonsutvekslingen er forståelse ervervet over generasjoner. Den siste tidsforståelsen er fortellingen; menneskenes væren gjennom en konstruert fortelling som knytter sammen fortid og fremtid (Gustavsson, 2009, s. 72).

I tolkingen av fortellinger tilegner Ricoeur en fortelling tre funksjoner: *prefigurasjon*, *konfigurasjon* og *nyfigurasjon* (Gustavsson, 2009, s. 116). De tre funksjonene er en videreutvikling av begrepet mimesis, som for Aristoteles er skapende imitasjon eller handling, mens det innenfor estetikken omhandler hvordan kunsten avbilder virkeligheten (Østern & Angelo, 2016, s. 47; Gustavsson, 2009, s. 116). Prefigurasjon (mimesis 1) er det levde liv, erfaringer og gjenfortellingen, mens konfigurasjon (mimesis 2) er selve skapelsen av fortellingen, med vekt på den skapende aktiviteten som å fortelle er. Nyfigurasjon (mimesis 3) kan være ny tolkning av fortellingen, leserens tolkning og leserens mottakelse av fortellingen (Østern & Angelo, 2016, s. 47). For Ricoeur blir den trefoldige mimesis en måte å analysere en fortelling som noe som er personlig konstruert av hvordan en person opplever virkeligheten, i en gitt tid. En narrativ analyse er derfor også påvirket av leseren, og i hvilken tid leseren lever i. Så for hermeneutikeren tegnes det et bilde av at en søken etter å forstå og forklare skjer i en tett samskaping mellom forforståelse, både hos meg selv og forskingsdeltakerne og datamaterialet.

### 3.2. Et narrativt, sensorisk etnografisk design

Fra en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk posisjonering, vil jeg her ta for meg de metodologiske perspektivene. I et fenomenologisk-hermeneutisk syn kommer ny viten i en stadig veksling mellom forforståelse og datamateriale, derfor har jeg valgt å bruke både narrativ teori og sensorisk etnografi i utformingen av studiens design. I det narrative vil jeg finne fortellingens væren, hvordan deltakerne forteller og opplever et fenomen; mens gjennom en etnografisk metodologi vil jeg kunne gi en eksistensiell innsikt i deres væren og fortellinger. Jeg har valgt å ta med et etnografisk perspektiv siden jeg tolker møtet mellom de tre lærerne



jeg følger og meg som kunsthøyskoleforsker som et kulturelt møte og en kulturell utveksling av tanker og ideer.

Siden jeg setter meg selv sentralt i analysen og tar utgangspunkt i min forforståelse inneholder denne masteroppgavens design også preg av refleksiv forskningsmetodologi. I refleksiv forskning er det viktig for forskeren å være klar over hvordan hennes teoretiske referanseramme og vurdering av datamaterialet åpner opp for noen innsikter, men samtidig stenger for eller gjør at andre innsikter ikke blir synlig (Alvesson & Sköldbberg, 2008). I refleksiv metodologi er det gjennom en stadig refleksjon mellom forsker, datamateriale og teori at de divergerende tolkningene blir tydelige og forskeren blir klar over hvordan de ulike aspektene påvirker lesingen. Samtidig er det gjennom det komplekse og flere lesninger med mangetydige tolkninger som er styrken ved denne type metodologi, enn en lesning uten å reflektere over hvordan et annet teoretisk rammeverk eller forskerbakgrunn hadde gjort lesningen annerledes (Alvesson & Sköldbberg, 2008). I denne studien har jeg gjort rede for min forskerbakgrunn i forskerens fortelling i delkapittel 1.1., for å tydeliggjøre for leseren hvilke forforståelser og motivasjoner jeg hadde da jeg gikk inn i prosessen med å designe studien.

### 3.2.1. Narrativ teori

Narrativ teori og metode er nært knyttet til hermeneutikken som tolking av tekst, der fortellingen er utgangspunktet for å forstå og forklare deltakernes opplevelser. Fortellingene som kommer frem i oppgaven er konstruerte med utgangspunkt i samtaler, tegninger, refleksjonsskriv utsendt til lærerne og forskerens egen visuelle logg.

I narrativ metode er det et større fokus på subjektivitet, da fortellinger i sin natur ikke vil fortelle objektivt om faktiske hendelsesforløp. Fortellingen er en persons beretning slik vedkommende oppfattet situasjonen, eller den er fortalt på en måte der vedkommende vil overbevise andre til å se situasjonen på samme måte som vedkommende selv gjør (Riessman, 2008, s. 187). I et nyopprettet lærerfelleskap som jeg undersøker i denne studien, er det sannsynlig at noen av samtalene vil ha som hensikt å overbevise de andre til sin måte å undervise på. På den andre siden er det jeg, forskeren, som har konstruert deltakernes fortelling ut ifra det tilgjengelige datamaterialet. Så selv om jeg har forsøkt å fortelle *hva* som ble sagt og *hvordan* det skjedde, vil de konstruerte fortellingene være farget av min egen forforståelse.

I starten av kapitlet skrev jeg at jeg prøver å danne en hermeneutisk bue mellom meg selv og datamaterialet, med utgangspunkt i Ricoeur mimesis-begrep. Et eksempel er denne oppgavens innledning, der jeg forteller min egen fortelling. Fig. 3 og 4 viser to ulike utkast til

hvordan denne fortellingen skulle konstrueres, med hver sin innfallsvinkel til begynnelse og videre oppbygning.

Det jeg undrer meg over under skapingen av min egen fortelling var spørsmål om hvor en fortelling starter og hvilke hendelser som påvirket meg for at min fortelling kan vise leseren min bakgrunn og forforståelse. Livshistorien min er noe jeg har fortalt mange ganger før, men her var det et poeng å vise leseren hvorfor temaet jeg diskuterer i denne oppgaven er verdt å undersøke. Hvilke hendelser skal jeg da utbrodere om, og hva er mindre viktig; selv om de mindre viktige hendelsene også er en del av hvorfor jeg er den jeg er.

**kunstnerloggen**

Litteraturliste Normal Ingen melo... Overskrift 1 Over

## Innledning

### 1.1. Forskerens fortelling

Leken med dens utforskende og frihetsskapende natur har vært og er fortsatt en stor del av min fortelling om meg selv. I huset mitt var det et stort garderobeskap med kostymer og mine foreldres gamle klær som jeg og lillebroren min kledde oss opp i flittig; mens vi spilte ut scener fra barne-tv eller sang for full hals til musikk på cd. Det beste var da en av foreldrene dro fram videokameraet og filmet "oppsetningene", for så å se på de etterpå. Det kan derfor være vanskelig å trekke skillelinjene mellom hva som var lek og virkelighet i min oppvekst. Når jeg var i leken var jeg i en helt egen verden, der fantasien var grenseløs.

I skolen var jeg ofte først ut i å melde meg på til opptredener, og var ikke like glad i å bli fortalt i hvordan noe *egentlig* skulle gjøres. Ikke fikk jeg ekstra oppgaver i matematikk heller da jeg ville ha det, fordi jeg slurvet og ikke førte inn oppgavene ordentlig. I tillegg ble leken mer organisert i at jeg begynte å spille i korps, kulturskole og senere i et operakor. Kulturskolen var viktig for utviklingen min i starten, men det var ikke like sosialt som å spille med andre så jeg sluttet etter noen år. Korps og opera brakte meg videre til musikk i den videregående skolen, der jeg trivdes veldig godt og utviklet meg som musiker og person i samarbeid med gode lærere. Men, når valget om høyere utdanning står på dørstokken kommer et skille, jeg vet ikke om det er musikk jeg vil drive med likevel. Jeg føler meg litt tom etter tre år med bare fokus på musikk, intens instrumentundervisning og samspill.

Det hadde jo vært litt morsomt å sy klær på ordentlig da? Så da ble det et år med

📖

**kunstnerloggen** Når starter min fortelling? Starter den med min oppvekst og oppdagelser fra barndommen, eller starter den da jeg begynte på høyskolen (senere universitetet)? Hvordan leses fortellingen om meg selv hvis jeg starter på de ulike punktene? Det er to ulike innfallsvinkler som gir litt forskjellige begrunnelser for leseren hvorfor mitt masterdesign ble som det ble. Hvilken historie er det JEG vil fortelle?

30. SEPTEMBER

Legg til en kommentar ... **Publiser**

Figur 3: Skjermdump fra visuell logg 30. september



kunstnerloggen



Version 2

I 2015 startet jeg ung og lovende på grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn, der jeg hadde valgt fordypning i kunst & håndverk som valgfag. Selv om min bagasje egentlig tilsa at jeg kanskje burde valgt musikk etter flere år i korps, kulturskole, operakor og musikk på videregående skole, så ville jeg prøve noe nytt og utforske andre interesser jeg hadde men som jeg ikke hadde hatt noen formell "utdanning" i. På kunst & håndverk lærte jeg meg å bruke de "store skumle" maskinene på sløyden, jeg spikket en utrolig fin kniv, jeg heklet et pledd av søppelposer, gjorde en håndstudie og lagde en sparebøsse i leire av en av mine favorittkarakterer fra barndommen: Gatomon. Men det var en ting jeg og mine medstudenter undret oss over: Når skulle vi lære hvordan vi underviste i kunst & håndverk? En ting er studenter som er selvgående, men hva når vi har 20 småtasser på sløydsalen? Vi utviklet våre egne praktiske ferdigheter, men hvordan undervise og lage meningsfylte undervisningsopplegg for 25 elever var det lite diskusjoner om.

I arbeidet med bacheloroppgaven gjorde jeg en diskursanalyse av ny overordnet del av læreplanen, der jeg undersøkte bruken av lekbegrepet. En veldig kritisk analyse, og jeg fikk nerdet skikkelig om språk og hvordan språket er med på å påvirke hvordan vi konstruerer virkeligheten rundt oss. Derfor var det et naturlig valg å søke masterutdanning innenfor kunstfag, jeg må sikkert uansett ta en master senere (siden lærerutdanningen jeg startet på var 4-årig) så hvorfor ikke bare gjøre seg ferdig når jeg først er student.



**kunstnerloggen** Når starter min fortelling? Starter den med min oppvekst og oppdagelser fra barndommen, eller starter den da jeg begynte... mer

30. SEPTEMBER

Legg til en kommentar ...

Publiser

Figur 4: Skjermdump fra visuell logg 30. september

I denne oppgaven bruker jeg Riessman (2008) sine analysesteg for en visuell og tematisk narrativ analyse. I en visuell narrativ analyse er det et spenn mellom bilder som er *funnet*, og bilder som er *skapt* av forskningsdeltakere. Begrunnelsen for dette skillet er å kunne forklare om datamaterialet er generert av forskningsdeltakerne selv og hvilke fortellinger som skapes i en forskningskontekst, eller om de visuelle materialene er funnet i for eksempel arkiv eller museumskolleksjoner for å kunne fortelle en historie med de materialene. Felles for begge disse metodene for datagenerering er at de baserer seg på en tematisk analyse av materialet og en dialog mellom det visuelle og det skriftlige (s. 141). Siden det visuelle genererte datamaterialet i denne oppgaven er laget i en kontekst med en hensikt for å brukes i denne studien er det visuelle arbeidet en skapt fortelling for å fortelle om noe med det visuelle materialet.

En tematisk analyse fokuserer på *innholdet* i datamaterialet. Forskeren undersøker først et narrativ som en enhet, hva som er den “hele” fortellingen, før vedkommende går inn i enkeltparagrafer og ser etter ulike temaer som tas opp i fortellingen (Riessman, 2008). Siden dette også er en visuell analyse, går jeg så inn i en dialog med tekst og bilde som er analysert tidligere for å finne ut hvordan de kommuniserer med hverandre. I analysen har jeg også brukt en abduktiv tilnærming til analyseprosessen. Abduktiv tilnærming består av å konstruere en hypotese for å forklare tidlige funn, og som så leder analysearbeidet videre. Forskerens tolkning er stadig oppe til revidering, og hun veksler mellom å tolke datamaterialet og teoretisk rammeverk for å forstå datamaterialet bedre (Fejes & Thornberg, 2019, s. 27). Min narrative analyse males dermed gjennom fire lag:

1. Analysere datamaterialet som en helhet, finne det overordnede narrativet fra de forskjellige deltakernes beretninger i tekst og bilde. Dette gjør jeg gjennom en stadig lesing og tolkning av alt datamateriale for å finne hver deltaker sin overordnede opplevelse av Kulturdag. Polkinghorne (1995) kaller dette steget for narrativ analyse, der formålet er å sammenfatte det komplette datamaterialet til ett sammenhengende narrativ. Narrativet fungerer derfor får å gi mening til en serie hendelser i datamaterialet og hvordan enkelte utfall skjedde.

2. Gå inn i enkelte deler av den overordnede fortellingen og finne hvilke tema det fortelles om og hvordan de fortelles. Når den overordnede fortellingen er konstruert vil jeg gå dypere inn i fortellingen for å finne hvilke tema og opplevelser det fortelles om. Gjennom en tidlig lesing av materialet har jeg oppdaget ulike fortellinger om tid, lærerrollen, støtte fra ledelse og organisering og “faget og håndverket”.

3. Dialog mellom det visuelle og skriftlige i datamaterialet. Her undersøker jeg hvordan fortellingen åpner eller lukker forståelser gjennom det som fortelles i det visuelle og det verbale og skriftlige. Gjennom feltarbeidet har deltakerne måtte fortelle sin fortelling gjennom tre ulike

medier, og her vil jeg undersøke hva som fortelles i de ulike mediene og hvordan de kommuniserer med hverandre.

4. Lesingen som en hermeneutisk bue. Se på det overordnede fortellingen i lys av den tematiske og visuelle analysen, og hvordan de ulike temaene som er analysert påvirker lesningen av helheten. Tilslutt se på motstridende tema og forståelser og forsøke å bygge bro mellom de ulike forståelsene.

### 3.2.2. Sensorisk etnografi

Etnografisk forskning har som mål å beskrive én kultur, som forstås som den “kunnskapen folk bruker for å frembringe og tolke sosial atferd. Denne kunnskapen er lært, og, til en viss grad, delt” (Spradley & McCurdy i Postholm, 2010, s. 45). I og med at jeg undersøkte et nyoppstartet samarbeid fra to ulike utdanningsinstitusjoner, var det ikke noe etablert kultur jeg fikk ta del i, men hva ulike undervisningskulturer bringer med seg ved å ta del i et slikt samarbeid. Jeg gjennomførte et kort feltarbeid der jeg deltok på tre planleggingsmøter før skolestart høsten 2019, og var tilstede på fire dager med kulturdag. Observasjoner fra undervisning kommer ikke til å brukes i analysen, men var med for at jeg kunne få et innblikk i hvordan undervisningen hadde gått så jeg kunne ta del i refleksjonene og vite hva som ble diskutert etterpå i refleksjonsverkstedene.

Sensorisk etnografi skiller seg ikke så mye i fremgangsmåten for analyse og datagenerering som ordinær etnografi. Det er beskrivelser av ulike kulturer, hva som er viktig for dem og hvordan de utøver denne kulturen på som er fokuset for forskningen. Likevel er det en betoning i sensorisk etnografi på det kroppslige og hvordan sansene påvirker en levd kultur (Pink, 2015). Å ta i bruk kroppslige og sensoriske erfaringer som kunnskapsgenerering kommer fra Merleau-Ponty (2002/1962) der han skriver at sanseopplevelser produseres gjennom møter med objekter, men at disse møtene trenger å være “overlaid by a body of knowledge” siden sanseopplevelser i sin reneste form ikke kan eksistere (s. 4-5). Pink (2015) tar også til orde for å inkludere en erkjennelse av kroppen i omgivelsene, en “emplaced ethnography”, med de erkjennelser og relasjoner mellom kropp, sinn og den materialitet og det sensoriske i omgivelsene (s. 28). På denne måten ser en sensorisk etnograf på hennes egen og forskningsdeltakernes kropp og hvordan kroppene deres virker i omgivelsene forskningen foregår. Den sensoriske etnografen observerer ikke bare forskningsdeltakerne i et miljø, men erkjenner og undersøker hvordan hennes egen kropp påvirker og er en del av omgivelsene.

I figur 5 reflekter jeg over mine egne kroppslige erfaringer før det første refleksjonsverkstedet og jeg begynte å selvevaluere hvordan jeg fremsto og tedde meg i møte med forskningsdeltakerne. Var penslene og malingen jeg tok med “bra” nok? Denne selvevalueringen førte til at jeg “overpresterte” på første refleksjonsverksted, da kulturskolelærer Maren kommenterte: *Oi, så fint papir! Vil du spandere det her på oss da?* Noe som vitner om en kunnskap og sanselig erfaring om materialet (arket), og at ulike typer ark har en egenverdi for en kulturskolelærer.



kunstnerloggen



**kunstnerloggen** Er dette akvarellpensler? Kunstner på stipend kjøper det man kommer over billig på lekebutikker, pakker med flere pensler i. Hvem har råd til å kjøpe en-og-en pensel lissom? De eneste jeg med stoor sikkerhet vet er de bed grønt skaft. For de er kjøpt på Østerlie, der jeg spesifikt spurte etter pensler til akvarell. Men han i butikken virket ikke helt sikker han heller på hva som var best.

3. SEPTEMBER

Legg til en kommentar ...

Publiser

Figur 5: Skjermdump fra visuell logg 3. september: sanselig og kroppslig erfaringer fra feltarbeid



### 3.3 Metoder for generering av datamateriale

Metoder for generering av datamateriale har en spennvidde fra logg (både skriftlig og visuell) til samtaletegning og refleksjonsskriv. Datamaterialet ble samlet inn fra planleggingsmøter før skolestart til midten av september. Forskerens visuelle logg har vært i bruk fra slutten av juli til innlevering av denne oppgaven. Datagenereringen har vært sentrert rundt bruk av språk, både i form av muntlig og skriftlig uttrykk, men også med kunstnerisk skapende arbeid som en måte å uttrykke seg og kommunisere på. Nedenfor følger en oversikt over metoder som ble brukt for generering av datamateriale og begrunnelse for disse valgene. Tilslutt kommer en oversikt over det komplette genererte datamaterialet vist i tabell 1.

#### 3.3.1. Refleksjonsverksted med samtaletegning

Samtaletegning er en metode som ser på tegning som en sosial, samskapende aktivitet og en arena for kunnskapsutveksling. Jeg bruker samtaletegning som en metode for datagenerering fordi jeg ønsket å undersøke hvordan tegning og samtale påvirker hverandre. Denne aktiviteten har jeg tidligere gjort sammen med skoleelever, og jeg ville undersøke hvordan voksne tok tak i den samme oppgaven. Hos skoleelevene så jeg at når en elev tok opp et tema i samtalen, så tegnet mange noe om det samme temaet i sine tegninger. En studie jeg fant om tegning og samtale var Rogers (2007) der hun skriver om tegning og samtale med utgangspunkt i Martin Buber's forståelse om menneskelig interaksjoner som en "jeg-du" eller en "jeg-den". Altså om interaksjonen er respektfull og gjensidig, eller om "jeg-et" ser på den andre som et objekt til å tjene egen vinning (s. 2). I en dialog der to ukjente skulle tegne sammen kom hun derimot fram til at interaksjonen heller blir et "jeg-de (eng. thou)", der den utforskende dialogen blir upersonlig fellesskap. Det skapes et tegnefellesskap som er intimt og knytter folk sammen i øyeblikket, selv om de ikke kjenner hverandre (Rogers, 2007, s. 9). Så selv om jeg i denne studien fikk deltakerne til å tegne hver sin tegning, vil det likevel være interessant å undersøke hvilket fellesskap som oppsto i disse samtalene, og om tegningsaktiviteten gjorde at det ble et fellesskap i samtalen.

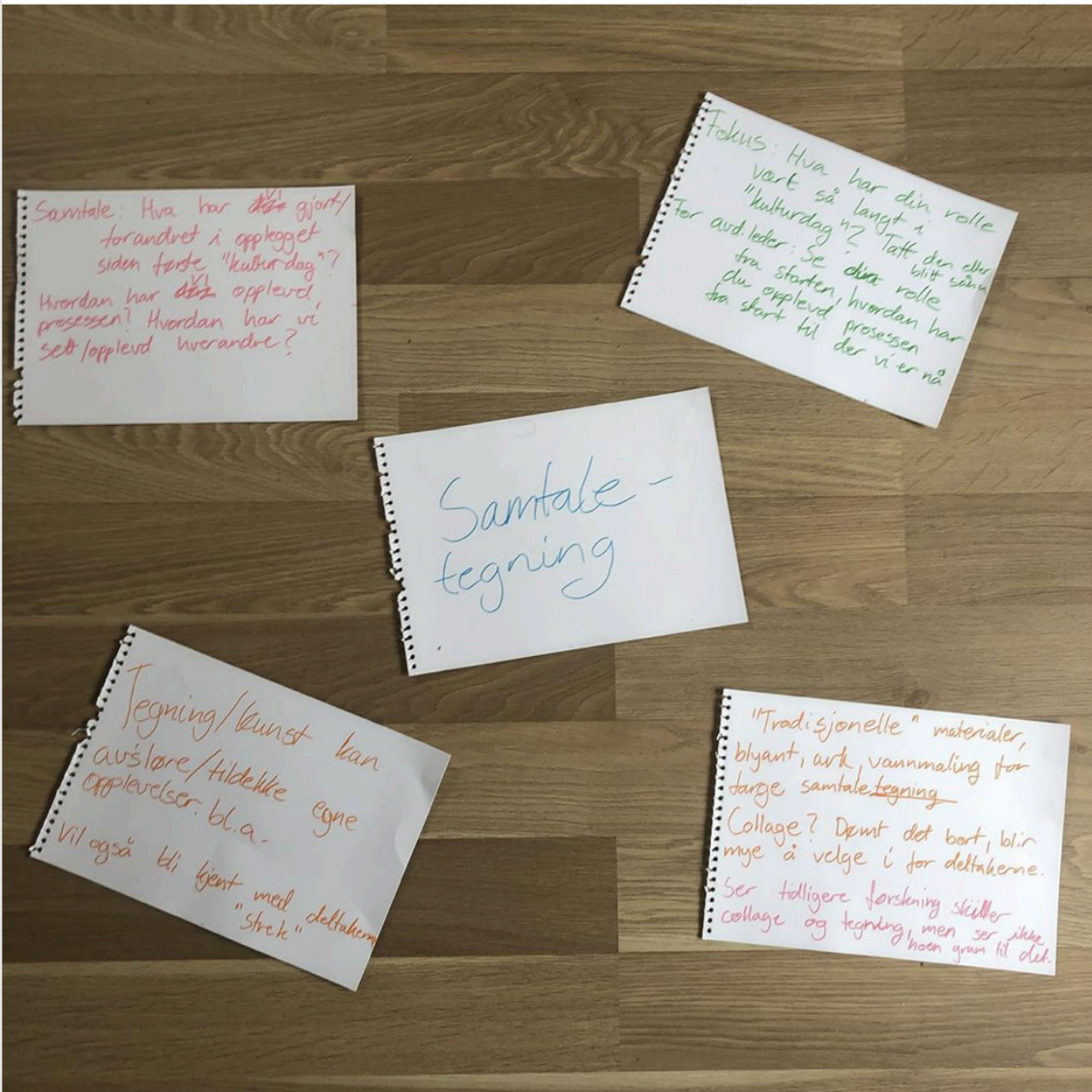
I denne oppgaven prøver jeg å knytte dette opp mot narrativ teori og at tegninger deltakerne har laget kan leses på samme måte som en skriftlig transkripsjon: nemlig å se og ta del i hva deltakerne føler og opplever (Riessman, 2008, s. 142). Noe av det som ligger i begrepet fortelling er jo at den er konstruert. Det betyr ikke at den er falsk, men at enkelte hendelser blir utvidet og forstørret, mens andre kanskje forminskes eller forsvinner (Riessman, 2008). Derfor

kan en tegning gi et annet inntrykk av en situasjon enn den som blir fortalt, men også forsterke eller ikke vise den i det hele tatt.

I denne studien hadde jeg to refleksjonsverksted på 20 minutter hver etter en gjennomført økt med Kulturdag med meg og de fire deltakerne fra skolen (kulturskolelærer, to grunnskolelærere og avdelingsleder), der jeg hadde med materialer som ark, akvarell, pensler, fargetusjer og blyanter. Før hver økt hadde jeg forberedt et eller flere tema som jeg ville ta opp og få de til å diskutere, men samtidig ville jeg at de også skulle få være med å styre samtalen. Videre tok jeg også hensyn til hva som skjedde under undervisningen, så hvis det var en dag med mye støy og jeg opplevde lærerne som slitne etterpå, ville jeg heller bruke samtalen som en debrief for dagen. Figur 6 viser en refleksjon over hvilken funksjon jeg ville at samtaletegning skulle ha, og hvilket datamateriale jeg trodde jeg skulle sitte igjen med. I refleksjonsverksted 2 hadde deltakerne et større behov for å bare diskutere Kulturdag verbalt, og ville ikke tegne samtidig.



kunstnerloggen



**kunstnerloggen** Refleksjon over hva jeg vil med samtaletegningen, hva vi skal diskutere/tegne, og hvilken relevans den har til min oppgave.

**kunstnerloggen** Husk å kjøp A3-ark, A4 kan bli litt lite. Det har jeg opplevd selv



3. SEPTEMBER

Legg til en kommentar ...

Publiser

Figur 6: Skjermdump fra visuell logg 3. september: Hva er samtaletegning?

### 3.3.2. Forskerens visuelle logg: “Kunstnerloggen”

I starten av forskningsarbeidet så jeg et behov for å jobbe visuelt med utviklingen av en identitet som kunstnerforsker. Jeg måtte finne et åpent forum der jeg kunne bruke mine evner innenfor kunstfagene og bruke dem til å utforske hvordan jeg skulle få forskeren og kunstneren til å møtes. Dermed opprettet jeg en profil på billeddelingstjenesten Instagram, for der kunne jeg ta bilder av rekvisitter og tegneskisser - for så å skrive noen korte refleksjoner. Profilen ble også brukt til å dokumentere logg, kommentere teori og notater, utvikling av forskningsdesign og prosessen i feltarbeidet. Skjermdumper fra forskerens visuelle logg er tatt med i den ferdige oppgaven, for å vise hvordan jeg veksler mellom skriftlig og visuell refleksjon.

### 3.3.3. Forskerens skriftlige logg

I oppstarten av studien fikk jeg delta på de tidlige planleggingsmøtene mellom grunnskolen og kulturskolens ledelse våren 2019. Her har jeg ført opp hva som ble diskutert, og hvordan jeg har tolket det som ble sagt på møtet. Jeg har også ført logg fra felles planleggingsdag mellom kulturskolen og grunnskolen før skolestart. Dette datamaterialet har ikke vært sentralt i studiens analyse, men har vært viktig for forskeren for å danne seg en forståelse av hvordan Kulturdag fungerer og på hvilke premisser samarbeidet ble inngått. Postholm (2010) skriver at skriftlige notater av observasjoner i et feltarbeid ikke kan beskrives som en objektiv beskrivelse av de observerte handlinger, men et resultat av de valg forskeren gjør i løpet av observasjonen (s. 63). Den skriftlige loggen viser derfor den tidlige utvelgelsen av datamateriale jeg har gjorde tidlig i feltarbeidet, og hvordan jeg leste og tolket de situasjonene jeg fikk observere med den forforståelsen jeg har.

### 3.3.4. Refleksjonsskriv

For å kunne få innblikk i forskningsdeltakernes bakgrunn som lærere og kunstnere sendte jeg ut et refleksjonsskriv i begynnelsen av skoleåret. Skrivet besto av fem spørsmål som omhandlet egen utdanning, arbeidshverdag, kunstsyn og læringssyn. Formålet var at de skulle starte å reflektere over sin egen rolle og hva de mente var viktig å lære i undervisningsfaget kunst og håndverk før refleksjonsverkstedene. Deltakerne var med og bestemte tidspunkt for innlevering, men jeg var også fleksibel hvis de trengte mer tid. Etter flere mail-utvekslinger utover høsten og spørsmål fra ledelsen om hvor mye tid jeg kunne pålegge lærerne å bruke på studien var det tilslutt to av tre lærere som leverte skrivet.

Refleksjonsskrivet var til stor nytte for å konfigurere narrativene for de to som leverte, og for å forstå hvor de kommer fra. På en annen side var også skrevet en stor kilde til frustrasjon for meg da mye ble oppfattet som usikkert og vanskelig. Dette kan ha påvirket relasjonen mellom meg og deltakerne og gjennomføringen av refleksjonsverkstedene underveis, siden det var mye som måtte oppklares på mail fra skolens ledelse.

**Tabell 1:** Oversikt over generert datamateriale

<b>Empiri</b>	<b>Tid</b>	<b>Forsker, grunnskolelærer, kulturskolelærer og avdelingsleder</b>
Refleksjonsverksted med samtaletegning	September 2019: To møter	Til sammen 40min videoopptak, 18 sider transkribert tekst.
Tegninger fra refleksjonsverksted	September 2019: et av møtene med refleksjonsverksted	5 tegninger fra hver av forskningsdeltakere
Forskerens visuelle logg: ‘‘Kunstnerloggen’’	Høst/vår 2019/2020	15 innlegg, tekst og bilder fra design av studie til ferdigskrevet oppgave
Forskerens skriftlige logg	Vår/høst 2019	Skriftlig logg fra feltarbeid 4 sider
Lærerens refleksjonsskriv	August 2019	Besvarelse på utsendt refleksjonsskriv. 2 svar, 1 ikke svart. 2 sider til sammen

### 3.4. Etiske refleksjoner

I arbeidet med denne studien og i genereringen av datamateriale har jeg fått ta del i et nyopprettet læringsfellesskap der verken jeg eller forskningsdeltakerne kjente hverandre fra før. Under feltarbeidet har jeg gitt meg selv en rolle som aktiv deltaker for å være deltakende i forskningsdeltakernes refleksjoner. Mitt arbeid med å generere datamateriale har likevel hatt utfordringer med å kommunisere formålet med feltarbeidet og forklare forskningsdeltakerne hva det å delta i forskningsarbeidet innebærer. Dette førte til flere mailutvekslinger med forskningsdeltakere der flere aspekter av datagenereringen måtte avklares. Feltarbeidet har derfor vært en kilde til frustrasjon både for meg som forsker, men også for forskningsdeltakerne som ikke har fått forklart godt nok hva jeg ville med feltarbeidet. Videre har jeg tatt innover meg at det er andre personers liv og forståelser jeg har undersøkt for å konfigurere en sammenhengende fortelling om deres opplevelser for å besvare en problemstilling.

En viktig del av kvalitativ forskning er member checking, der forskningsdeltakerne blir invitert til å lese over forskerens tolkninger og gi tilbakemelding på om de kjenner seg igjen i beskrivelsen (Postholm, 2010, s. 132-133). På grunn av ekstraordinære omstendigheter våren 2020 med Covid-19 har det ikke vært mulighet å gjennomføre member checking i denne studien. Jeg er derfor klar over at denne studiens analyse og drøfting bare vil være mine tolkninger av datamaterialet. Samtidig har jeg sett på andre studier fra kulturskolerelatert forskning for å se om mine analyser harmonerer med funn i tidligere studier.

Studien er meldt inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) og behandling av personopplysninger er håndtert i tråd med personvernlovgivningen. For å sikre anonymitet er forskningsdeltakere og steder i alt skriftlig materiale kodet og gitt fiktive navn. Videoopptak har vært kryptert og lagret på en ekstern harddisk med passordbeskyttelse. Alt datamateriale har vært oppbevart i et låst skap der bare jeg har hatt tilgang. Samtykkeskjemaene ble oppbevart hver for seg i et annet låst skap.

## 4. Analyse

Som vist i kapittel 3 består det genererte datamaterialet av videoopptak av to refleksjonsverksted med samtaletegning etter to økter med Kulturdag tidlig i oppstarten av samarbeidet, fem selvportrett fra første refleksjonsverksted, og kunsthøyskoleforskerens visuelle og skriftlige logg. Jeg deltok også på møter mellom grunnskolenes ledelse og kulturskolens ledelse før oppstart, og det ga meg en forforståelse av organiseringen av Kulturdag og hvilke premisser som skulle ligge til grunn for lærersamarbeidet. I tillegg har min visuelle logg vært en måte å reflektere over feltarbeid, datamateriale og visualisering av teori gjennom hele skriveprosessen fra organisering av feltarbeid til ferdigstilling av oppgaven.

Analyse-kapittelet følger den hermeneutiske, narrative lesingen og starter med første steg i analysen som er en narrativ framstilling av datamaterialet i sin helhet. Disse har jeg kalt Narrativ 1, 2, 3 og 4, hvor jeg har konfigurert et narrativ fra datamaterialets mangfoldige tekster til et verbalt narrativ om hver forskningsdeltaker. Hver forskningsdeltakers narrativ er konfigurert på en måte for å gi et innblikk i deres opplevelse av å delta som lærer i Kulturdag. Selv om narrativene er første steg i analysen, så har ikke analyseprosessen vært lineær. Narrativene var det første jeg analyserte og skrev ned, men de har senere blitt justert og skrevet om gjennom hele analyseprosessen etter nye lesinger av datamaterialet. Narrativene fungerer derfor både som startpunkt og sluttunkt for analysen, siden de både peker tilbake til den tidlige lesingen og på de nye forståelsene har kommet fram av nye lesinger av datamaterialet.

Videre følger en identifisering av overordnede tema og opplevelser, hvor jeg går dypere inn i datamaterialet og de konfigurerte narrativene for å gjøre rede for hvilke tema og opplevelser som har vært sentrale i oppstarten av samarbeidet. Etter identifiseringen ser jeg nærmere på hvilke fortellinger som fortelles i det visuelle datamaterialet og det verbale datamaterialet, og om det er de samme fortellingene som fortelles i de ulike tekstene. Jeg kommer til å bruke begrepet fortelling om fortellinger i datamaterialet som helhet, og narrativ når jeg skriver om de konfigurerte narrativene i 4.1. Tilslutt settes de ulike fortellingene som har kommet frem av den hermeneutiske og narrative lesingen i en hermeneutisk bue; hvor jeg gjennom å undersøke kontraster i fortellingene gjør rede for nye forståelser som har kommet frem gjennom den narrative analysen jeg har gjennomført. Hvilke fortellinger er det som fortelles om samarbeid, kunst og undervisning mellom en kulturskolelærer, to grunnskolelærere og en kunsthøyskoleforsker i oppstarten av et samarbeid om pilotprosjektet Kulturdag?

I tabell 2 har jeg ført en oversikt over studiens forskningsdeltakere og deres rolle i Kulturdag, samt utdanningsbakgrunn hvis dette har vært kjent for meg. Bak hvert navn har jeg

plassert en parentes med initialene (K.L.) for kulturskolelærer, (G.L.) for grunnskolelærer, (A.L.) for avdelingsleder og (F.) for forsker. Disse kommer til å følge navnet på forskningsdeltakeren i løpende tekst i analysen for å tydeliggjøre hvem denne personen er i samarbeidet.

**Tabell 2:** Oversikt over forskningsdeltakerne og deres bakgrunn

Maren (K.L.)	Kulturskolelærer i visuell kunst.
Amalie (G.L.)	Grunnskolelærer og underviser i kunst og håndverk, mastergrad i kunsthistorie med årstudium i PPU og et fag 2
Sofie (G.L.)	Grunnskolelærer 1.-7. trinn med fordypning i kunst og håndverk.
Anne (A.L.)	Avdelingsleder for grunnskolens 5.-7. trinn og koordinator for Kulturdag
Jenny (F.)	Grunnskolelærer 1.-7. trinn med fordypning i kunst og håndverk. Mastergradsstudent i kunstoffagdidaktikk

#### 4.1. Konfigurerte narrativer om de fire forskningsdeltakerne og Kulturdag

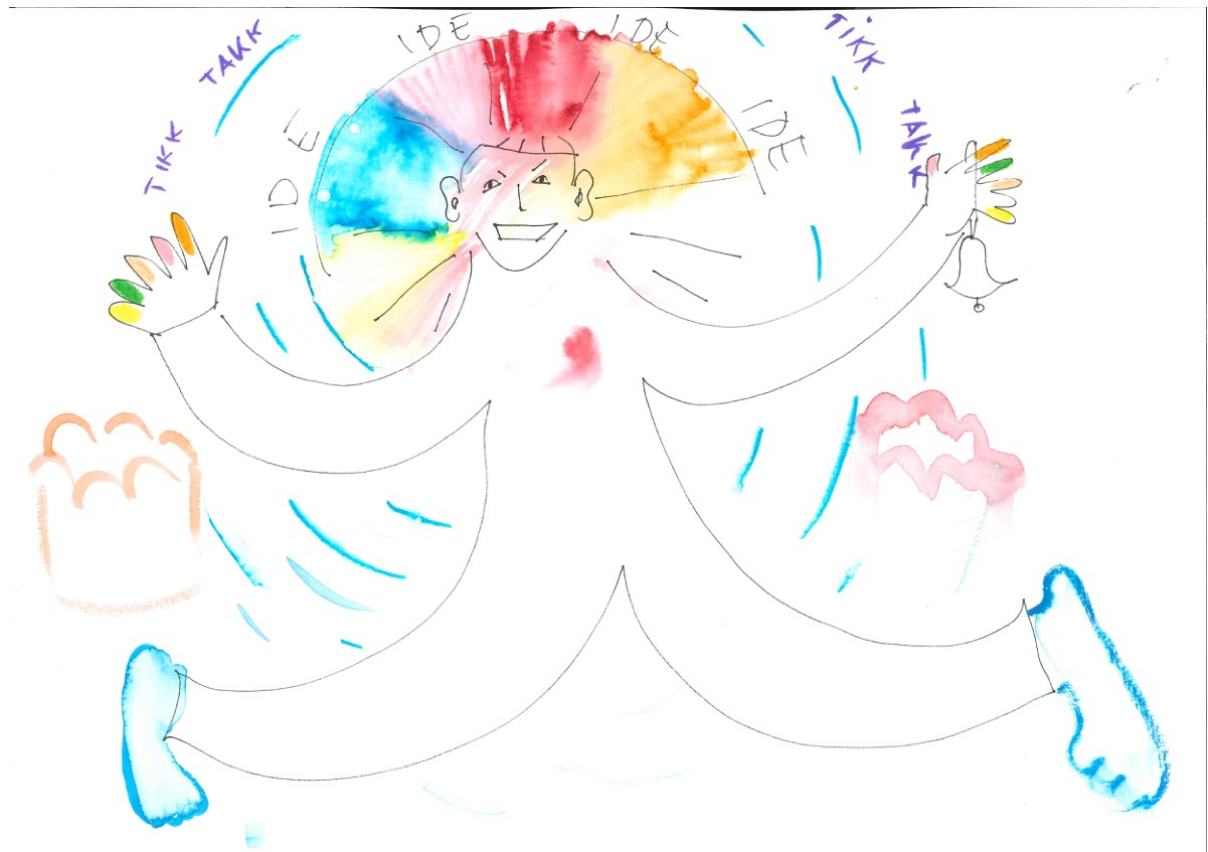
I dette delkapittelet følger forskningsdeltakernes narrativ som jeg har konfigurert for å gi en verbal framstilling av forskningsdeltakernes opplevelser. Polkinghorne (1995) kaller dette for narrativ analyse, der forskeren konfigurerer og sammenfatter elementer fra datamaterialet til ett sammenhengende narrativ. Resultatet blir en retrospektiv fortelling som forteller noe om hvordan og hvorfor utfallet av ulike hendelser ble som det ble, og hvordan de ulike delene av datamaterialet henger sammen (s. 15-16). Narrativene har jeg konfigurert på bakgrunn av opplevelser forskningsdeltakerne uttrykker i datamaterialet som helhet gjennom tekst, tegning og samtaler i refleksjonsverksted. Hvert narrativ starter med forskningsdeltakerens selvportrett fra refleksjonsverkstedet, med en påfølgende verbaltekst.



Verbalteksten i narrativene er skrevet med tredjepersons forteller for å understreke at det er forskningsdeltakerens narrativ som fortelles, og for å tydeliggjøre skillet mellom narrativene og resten av oppgaven som er skrevet med en førstepersons forteller. Dette gjelder ikke Narrativ 4 som er mitt (forskerens) narrativ, der vil jeg bruke førstepersons forteller. Noen formuleringer i narrativet er skrevet for å gi innblikk i forskningsdeltakerens motivasjon og tanker om hendelsene i Kulturdag. Disse formuleringene har jeg basert på hva forskningsdeltakeren har skrevet i refleksjonsskrivet, og deltakernes samtaler og selvportrett fra refleksjonsverkstedene. Der jeg forteller om hva forskningsdeltakeren tenker og deres motivasjon har også vært en metode for meg for å prøve å forstå hvordan forskningsdeltakerne har tenkt. Hendelsene i narrativene har jeg kontekstualisert som en vanlig dag med Kulturdag for forskningsdeltakeren og refererer ikke til faktiske hendelser fra mine besøk under feltarbeidet. I mitt narrativ som forsker har jeg konfigurert et narrativ basert på faktiske hendelser fra perioden med feltarbeid, siden det er hendelser som hadde sterk innvirkning på meg som forsker i denne perioden. Narrativet blir dermed en metode for meg å sette hendelser av betydning for hvordan datamaterialet ble generert og senere analysert, i en sammenheng.

Jeg har valgt å ikke konfigurere et narrativ til Anne (A.L.) siden hennes rolle i Kulturdag har vært å være koordinator for hele Kulturdag ved skolen, og ikke som en del av lærersamarbeidet til Maren (K.L), Amalie og Sofie (G.L.). Siden det er lærersamarbeidet og deres opplevelser som er denne studiens fokuspunkt, mener jeg det ikke har vært nødvendig å konfigurere et eget narrativ om koordinatorens rolle for min analyse av det genererte datamaterialet.

#### 4.1.1. Narrativ 1: Maren (K.L.)



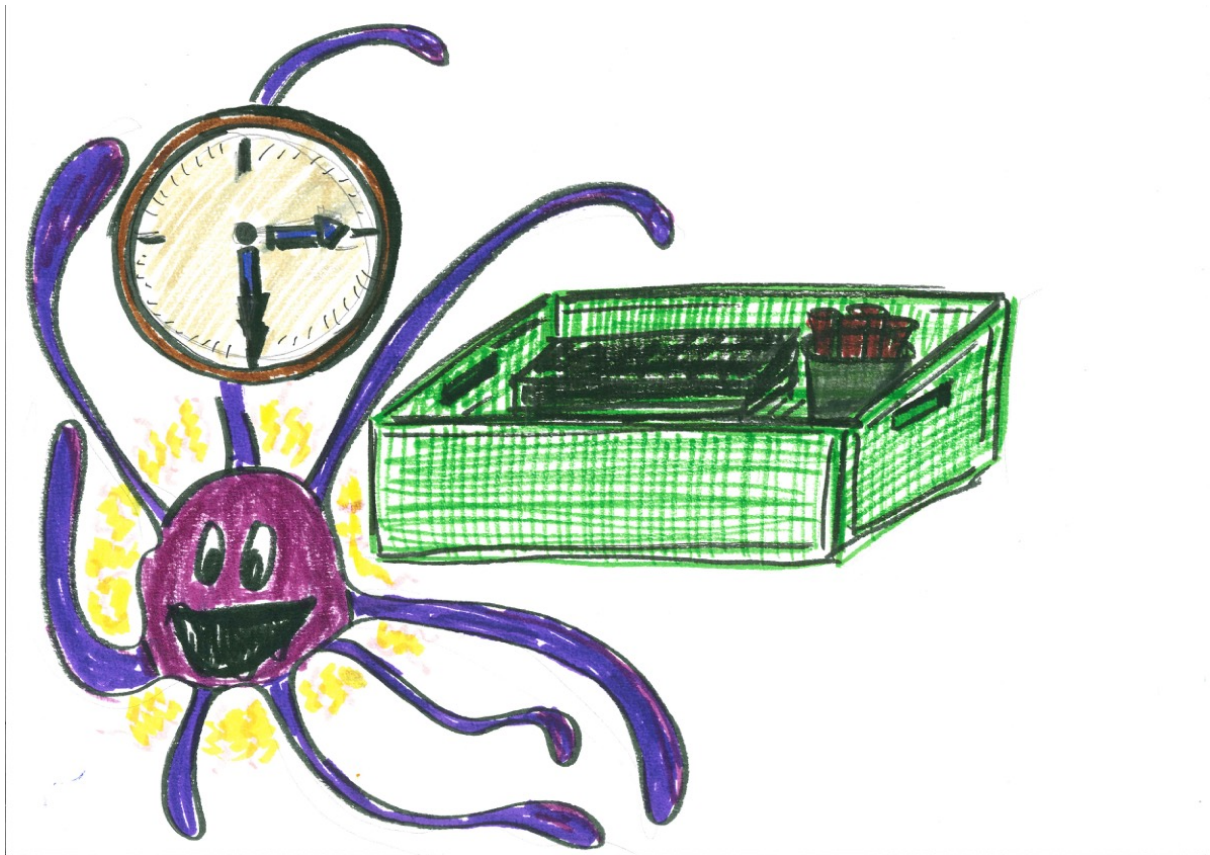
Figur 7: Marens selvportrett

Maren går nedover gangen til tegnesalen etter å ha spist lunsj sammen med de andre ansatte på skolen. Det er enda litt tid igjen før dagens runde av Kulturdag, men det er ark som må klippes opp i riktig størrelser og materialer som må plasseres på bordene før elevene kommer. Det føles godt å ha gjennomført det samme undervisningsopplegget med små elevgrupper før, så hun har en god idé om hva elevene skal ha gjort etter hver gang før de blir ferdige den siste dagen. Sist gang lagde de små skisser, denne gangen skal de abstrahere de små strekene og føre inn skissen på et større ark. Akkurat samme arbeidsprosess som hun og andre kunstnere bruker på deres egne atelierer.

Siden dette er hennes undervisningsopplegg har Maren fått litt mer ansvar for gjennomføringen den første runden, men hun håper at både hun, Sofie og Amalie kan samarbeide mer om selve undervisningen og utvikle opplegget utover høsten. På en annen side har det vært en del uro i rommet og i enkelte timer er det elever som ikke har fått gjort noe konstruktivt arbeid. De har prøvd ulike måter å få elevenes oppmerksomhet på, men det tar mye av undervisningstiden og hun får ikke brukt kunstnerkompetansen til å reflektere med elevene når det er så mye støy. Hvordan kan hun få elevene til å utvikle en forståelse for hvordan

*kunsten kan hjelpe oss med å oppdage at verden vi omgir oss er vakker og uoppdaget, bestående av form og farge?*

#### 4.1.2. Narrativ 2: Amalie (G.L.)



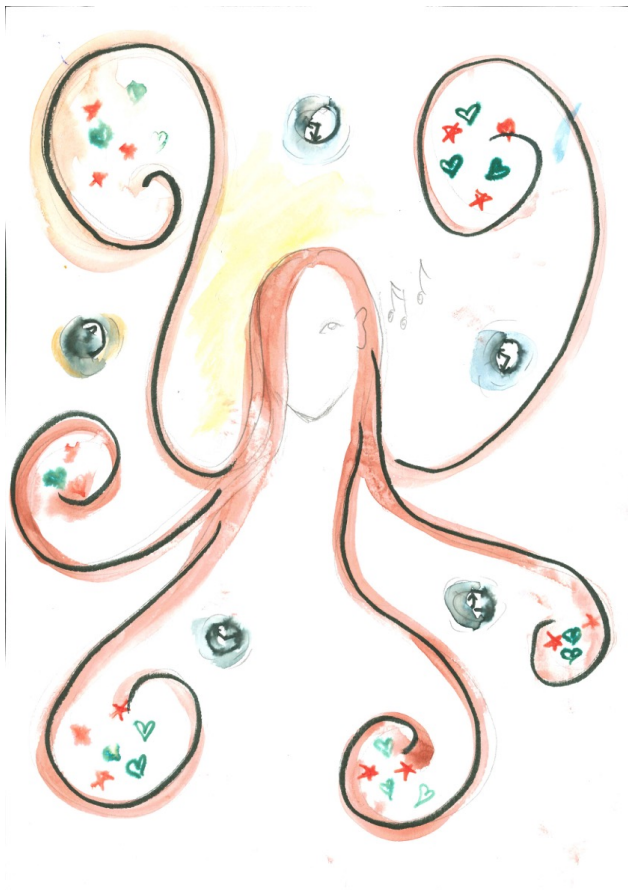
Figur 8: Amalies selvportrett

*Amalie kommer hastende inn på tegnesalen før Kulturdag skal starte. Forrige undervisningstime hun hadde gikk litt over tiden, så hun småløper til tegnesalen for å rekke en liten prat med Maren og Sofie før elevene slipper inn. Hun finner fram den grønne kassen med utstyret til timen, som er gjemt på et annet lagerrom så andre ikke tar det som er kjøpt inn spesielt for dette prosjektet. Amalie spør de andre om de skrive Kulturdag på kassen, så det blir ekstra tydelig at den er deres. De finner fram en lapp og fester den på kassen, men skriften synes ikke så godt som de håpet. Det for holde, det er ikke så mange som skal inn på det lagerrommet uansett. Amalie tar en kjapp titt på klokka, det er like før Kulturdag starter, men de ivrige elever utenfor må vente noen få minutter til før de får komme inn på plassen sin.*

*Det synes på elevene at de gleder seg til å starte opp igjen fra forrige uke. Amalie synes Kulturdag er spennende for henne som lærer også, å få samarbeide med de andre lærere på skolen på tvers av enheter og klassetrinn. Hun og Sofie har jo ikke arbeidet sammen før, og Maren fra kulturskolen har andre måter å se kunst og håndverk på. Uheldigvis så består*

*lærergjerningen av mange arbeidsoppgaver, så hun må ta litt hensyn til hvor mye tid og planlegging som skal gå til dette i forhold til andre arbeidsoppgaver hun har. Ikke det at Kulturdag tar så mye av arbeidstiden hennes, men hun kan ikke bruke hele tiden på noe som bare bruker en halvannen time av uken. De første gangene med Kulturdag har det vært noen utfordringer med å få elever inn og ut av tegnesalen, så forhåpentligvis vil bytting av grupper gli bedre etterhvert når både lærere og elever har blitt vant til hvordan Kulturdag skal foregå.*

#### 4.1.3. Narrativ 3: Sofie (G.L.)

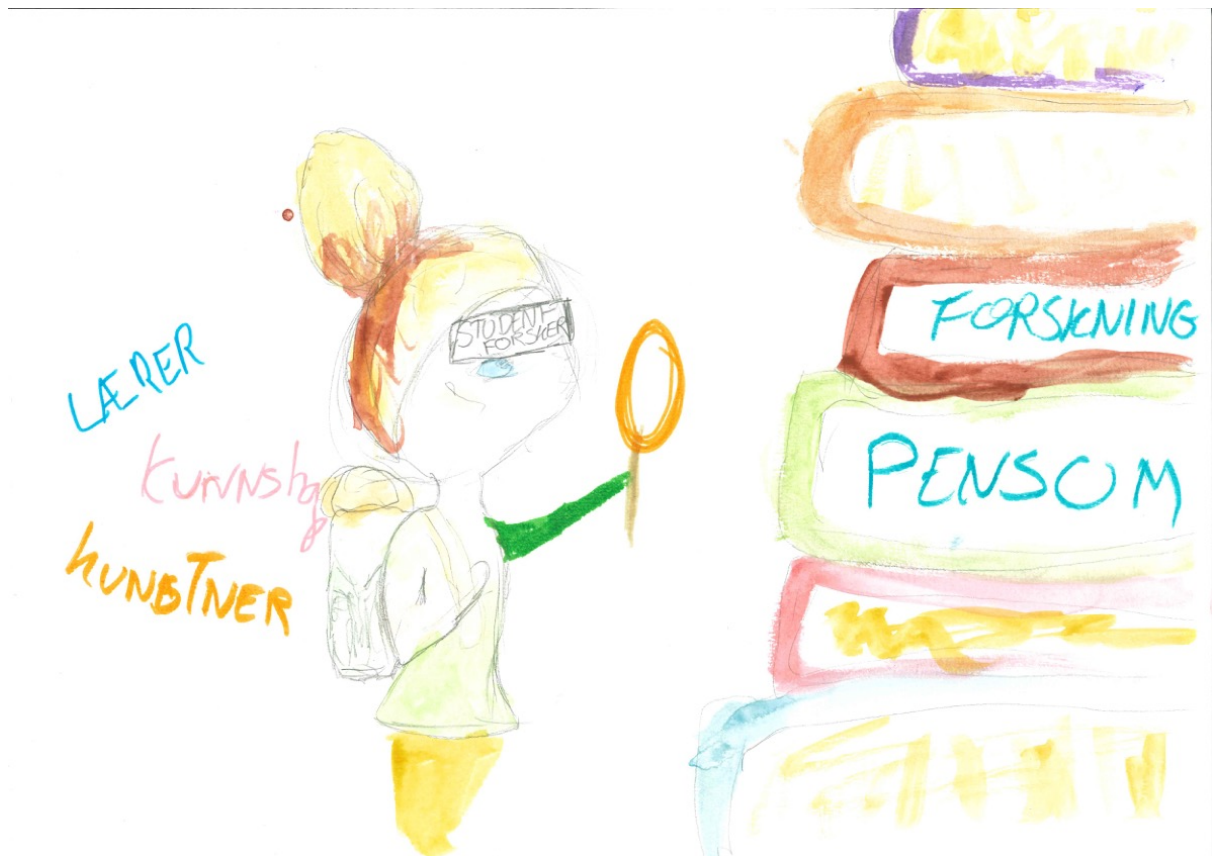


Figur 9: Sofies selvportrett

*Sofie og Maren tar fatt på klipping av kartong i passe store kvadrat, for de må være klare til at minst 30 elever kommer trippende og spente utenfor døra til tegnesalen. Oppstarten har så langt gått bra, elevene ser ut til å trives med opplegget og har blitt bedre kjent med de på gruppa si siden første Kulturdag. Kanskje har de blitt for kjent, for lydnivået har økt litt. Samtidig har ikke lærerteamet blitt helt blitt enige om hvor mye støy og uro som kan tolereres, selv om de har prøvd ulike måter å få roet ned elevene på. Samtidig så ser ikke lydnivået til å påvirke elevene i stor grad, de fleste arbeider like flittig som forventet i annen undervisning. Elevene må jo få kunne prate sammen for å bli kjent de også.*

*Videre synes Sofie at Kulturdag bør få være et sosialt treffpunkt der elevene møtes på tvers av trinn og gjør aktiviteter sammen. Et sted der de kan prate løst med medelever, og gjøre noe annet enn det de gjør til vanlig i skolen. For henne og de andre lærerne fungerer Kulturdag litt på samme måte som for elevene; de får jo heller ikke så mye tid og plass til å samarbeide med og lære av andre utenfor kontaktlærergruppa til vanlig, og Kulturdag blir derfor et treffpunkt for dem også.*

#### 4.1.4. Narrativ 4: Jenny (F.)



Figur 10: Jennys selvportrett

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

Nå flere måneder etter har jeg mye datamateriale jeg kan analysere, og det bringer heller ikke så mye vonde minner å lese igjennom de diskusjonene jeg har transkribert. Likevel

*kan jeg ikke unngå å tenke: Hvordan hadde datamaterialet mitt vært, om disse hendelsene ikke hadde funnet sted? Hvis jeg hadde vært mer enn tydelig nok på hvordan datainnsamlingen skulle foregå og lærerne følte seg trygge på den situasjonen der vi skulle diskutere sammen, ville jeg sagt og sett noe annet om Kulturdag da?*

#### 4.2. Identifisering av overordnede temaer og opplevelser

Den tidlige lesningen av det genererte datamaterialet førte til at jeg i tillegg til å undersøke samarbeid i denne studien også ønsket å undersøke hvilke syn på kunst og læring som kom til syne hos de ulike forskningsdeltakerne. Gjennom en abduktiv tilnærming ved å søke videre i datamaterialet og å lese teori om samarbeid og kunst- og læringssyn (Aure, 2013; Glavin & Erdal, 2018; Østern, 2010) har jeg identifisert flere fortellinger om å delta i et tverrfaglig samarbeid i datamaterialet. Dette analysetrinnet er altså både empiridrevet og teoridrevet, der jeg bruker sitater fra datamaterialet og tenkning fra teorikapittelet om suksessfaktorer og hindre for samarbeid, kunstdidaktiske forståelser og ulike tilnærminger til læring.

Tema jeg har identifisert og lest, som har vært gjennomgående i begge refleksjonsverkstedene, har vært ytre rammefaktorer og handlingsrom forskningsdeltakerne har hatt til å utforme et undervisningsopplegg i Kulturdag. Videre har jeg sett på rollen avdelingsleder/koordinator for Kulturdag har spilt for et velfungerende samarbeid. Her har jeg identifisert en rolle hun har fått som mediator mellom kulturskolelærer og grunnskolelærer, og mellom de ytre rammefaktorene og lærersamarbeidet. Etter å ha undersøkt i datamaterialet etter hvilke didaktiske og kunstdidaktiske valg som ble tatt, og hvilke begrunnelser som ble gitt for disse valgene, har jeg identifisert ulike forståelser for kunst og læring som møtes i et tverrfaglig samarbeid mellom en kulturskolelærer og to grunnskolelærere.

I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har identifisert de overordnede temaene, og hvordan jeg tolker disse i forhold til Narrativ 1, 2, 3, og 4 i delkapittel 4.1. Først vil jeg gjøre rede for forskningsdeltakernes opplevelser av handlingsrom og ytre rammefaktorer, før jeg går nærmere inn på rollen til avdelingsleder/koordinator for Kulturdag. Videre ser jeg på kunstdidaktiske valg og forståelser, før jeg tar for meg hvilke forståelser av læring og undervisning som møtes mellom en kulturskolelærer og to grunnskolelærere.

I utdragene fra transkriberingen av videoopptak fra refleksjonsverkstedene i dette kapittelet er enkelte ord uthevet med **fet** skrift for å understreke ord jeg oppfattet at forskningsdeltakerne la ekstra trykk på i samtalen. Jeg bruker også tegnet ... for å vise hvor deltakerne stoppet opp midt i et argument eller en refleksjon eller brukte litt betenkningstid.

#### 4.2.1. Ytre rammefaktorer og læreres opplevelse av handlingsrom i Kulturdag

I teorikapittelet presenterte jeg Kulturdag som en samordning der samarbeidet er formalisert og med en stor grad av forpliktelse for både grunnskolen og kulturskolen. Kulturdag er et undervisningstilbud fra kulturskolen til grunnskolene i Trondheim kommune, med formelle avtaler om hvilke premisser og rammer som gjelder for samordningen. Nå skal ikke denne studien se så mye på det som skjedde før jeg gjennomførte refleksjonsverkstedene, men jeg mener det er viktig å ta med utviklingen i utformingen av Kulturdag i begynnelsen av samordningen. I de første planleggingsmøtene mellom ledelse fra kulturskolen og grunnskolen ble rammene for samordningen fastsatt, noe som er med på å gi en kontekst for Kulturdag ble gjennomført i lærersamarbeidet studien undersøker. Videre er det på bakgrunn av beslutninger som ble tatt tidlig i samordningen som også ligger til grunn for hvilke fortellinger lærerne forteller om det å delta i Kulturdag slik jeg har lest datamaterialet. Dette delkapittelet vil være mest drevet fram av funn i det genererte datamaterialet og handler om praktisk gjennomføring, opplevelse av tidsbruk og involvering i planlegging.

På grunnskolens planleggingsmøter før skolestart, hvor også kulturskolens lærere deltok, ble samarbeidsprosjektet lagt frem av grunnskolens og kulturskolens ledelse, hvor det ble presentert som en måte for å legge til rette for et likeverdig samarbeid. Gjennom å samarbeide i Kulturdag skulle lærere fra begge institusjoner sammen utarbeide undervisningsopplegg og lære av hverandres kompetanse. Men selv om det var felles planleggingstid rett før skolestart, hadde kulturskolelærer Maren vært med på samtlige planleggingsmøter før sommerferien. Der fikk hun blant annet mulighet til å komme med ønsker til ledelse fra grunnskolen og kulturskolen om hvor mange elever det skulle være på hver gruppe og hvor mange uker hver gruppe skulle ha ved de ulike aktivitetene. Maren har dermed fått god tid til å tenke ut et undervisningsopplegg alene. Amalie og Sofie (G.L.) deltok ikke på disse møtene, og hadde heller ikke fått tid til å forberede seg til et planleggingsmøte med Maren (K.L.) før sommerferien hvor de i fellesskap skulle planlegge innkjøp av materialer til skolestart. Derfor kan man stille spørsmål ved hvorfor Kulturdag presenteres som et likeverdig samarbeid der lærere i fellesskap skulle lage undervisningsopplegg, når dette viste seg å ikke være tilfelle i de første planleggingsmøtene. Marens (K.L.) tidlige involvering i planleggingsfasen kan kanskje fortelle hvorfor hun i Narrativ 1 er hun som har fått ansvar for undervisningsopplegget, mens Amalie og Sofie (G.L.) i Narrativ 2 og 3 ser på Kulturdag mer som en sosial sammenkomst for elever og lærere.

På en annen side har ikke førprosessen vært enklere for Maren (K.L.) fordi hun var med på de første planleggingsmøtene, siden det var store endringer i Kulturdag i startfasen. Ledelsen ved grunnskolen utvidet blant annet Kulturdag fra å bare gjelde 3. og 4. trinn til også å gjelde 5.-7. trinn uten å utvide timetallet. Så Kulturdag ble derfor 45 minutter med 3. og 4. trinn og 45 minutter med 5.-7. trinn, istedenfor 2x45 minutter for 3. og 4. trinn. Dette førte også til at elevgruppene ble større enn det som ble først skissert og undervisningstiden per gruppe ble halvert.

I en vanlig kunst og håndverkstime går ofte en god del av tiden med til å forflytte seg, siden det ofte foregår på egne rom eller verksted istedenfor i klasserommet. Videre skal det også hentes og settes fram materialer og verktøy, for deretter å rydde, koste gulv og vaske bord. En utfordring for Maren (K.L.), Sofie og Amalie (G.L.) var å finne en måte de kunne gjennomføre et undervisningsopplegg uten at mye av tiden gikk med til å forberede og rydde etter timen. I Marens første forslag til undervisningsopplegg var maling det foretrukne materialet, men Amalie kom med et forslag om at de også kunne bruke andre materialer som kartong for å lage farge. Med den begrunnelse at maling kunne skape mye rot for 3. og 4. klassingene. Etter en økt med Kulturdag var maling som materiale fjernet helt, og lærerne reflekterte over fjerningen av maling på denne måten:

Amalie: Og alle fikk jo til å gjøre det, det er ikke så mye søl og styr og...

Maren: Og med pinne og maling og sånn-sånn-sånn

Sofie: Ja det blir mye mer sånn også ja.

Maren: Det har kommet til å bli veldig mye sånt. Også...

Amalie: Også veldig mye mer oppvask

Maren: Ingen tette vasker

Amalie: Det er kanskje ikke det rette opplegget å gjøre det på. Fordi en ting er når du har 2-3 timer kunst og håndverk i en smekk, da har tid til å holde på sånt. Når du har et kvarter så blir det litt sånn. (Refleksjonsverksted 2)

I dette utdraget viser både kulturskolelæreren Maren og grunnskolelærerne Amalie og Sofie flere felles erfaringer med hvordan barn bruker maling som materiale. Utdraget forklarer også viktige faktorer for at maling ble forkastet som materiale, som at det kom til å bli mye oppvask og at det kom til å bli mye søl og styr blant elevene. Ved å velge andre materialer kan de "avverge" søl og elever som maler hverandre i ansiktet, siden det er mange elever tilstede og



kort undervisningstid. Som Amalie (G.L.) forteller så har man bedre tid til å bruke ulike materialer når man “har 2-3 timer med kunst og håndverk i en smekk”. I denne fortellingen i datamaterialet handler det om å finne de rette undervisningsoppleggene til den tiden og de ressursene man har tilgjengelig.

På forskerens spørsmål om hvordan de synes samarbeidet i Kulturdag går forteller Amalie, Sofie (G.L.) og Maren (K.L.) at det går bra eller greit. Det synes å være stor samarbeidsvilje, og det virker som de har gått inn i samarbeidet med åpent sinn og tatt utfordringen på strak arm:

Maren: Og vi er jo egentlig ganske åpen og, alle vi tre som er på teamet. Vi er ganske lettvtint. Så det har vi flaks med da. Det trenger jo ikke å være sånn, men det var greit nå synes jeg.

Sofie: Jeg tenker at en må bare gå inn åpen. “open-minded”. Vi vet jo ikke på forhånd hvordan det skal bli, men jeg synes det har gått veldig bra. (Refleksjonsverksted 1)

Det som er interessant med denne utvekslingen er at det er tilfeldigheter som avgjør om et samarbeid er velfungerende eller ikke. Maren (K.L.) forteller at de har hatt flaks med gruppesammensetningen, siden alle tre på lærerteamet er ganske åpne og lettvtinte å ha med å gjøre. Sofie (G.L.) utfyller med at man ikke kan vite på forhånd hvordan samarbeid kommer til å bli. På en annen side har det også vært noen utfordringer med hvordan man skal håndtere tidsrammene som er lagt som samarbeidet. I Kulturdag ved skolen der denne studien hadde sitt feltarbeid var det lagt inn en halv time med felles planleggingstid for de ulike lærerteamene annenhver uke. Dette var den tiden jeg som forsker fikk bruke til generering av datamateriale, men det hendte også at det var lagt inn andre møter. Den første gangen med generering av datamateriale starter samtalen med Anne (A.L.) og Amalie (G.L.) som forteller at de ikke kan være med så lenge, siden de har et annet møte om litt. Lærernes felles tid til å planlegge og utveksle erfaringer ble tatt både av forskerens arbeid, selv om mitt mål med datagenereringen er å sette i gang refleksjoner, og av grunnskolen som legger inn andre møter for grunnskolelærerne i det som skal være felles planleggingstid for Kulturdag.

Av ytre faktorer har tid til undervisning og planlegging vært en av de største utfordringene i samarbeidet. Det har lagt begrensinger til hvor mye tid lærerne i grunnskolen og kulturskolen har fått sammen til å drøfte hvordan gjennomføringen har gått, og hva som bør forbedres til neste gang. Videre var store elevgrupper en utfordring i starten, men de tilpasset

undervisningsopplegget slik at det kunne fungere for mange elever. Jeg skriver *fungere* for mange elever, siden det er ulike didaktiske valg bak undervisningsopplegg for små og større elevgrupper. Dette vil jeg komme tilbake til i delkapittel 4.2.4. som tar for seg syn på læring og hvilke didaktiske praksiser som kom til syne i Kulturdag.

#### 4.2.2. Rollefordelinger i lærersamarbeidet og kjennskap til skolens lokaler

Analysen av ytre rammefaktorer for samarbeidet viste at forskningsdeltakerne fordelte roller seg imellom, og dette er et tema jeg vil undersøke nærmere her. Forhandlingen som skjer mellom forskningsdeltakerne om hvilken rolle en person skal ha i et samarbeid er interessant siden dette ifølge Glavin og Erdal (2018) er viktig for hvordan forskningsdeltakerne ser på den andres yrke- og fagbakgrunn, og hvilken kompetanse de bringer inn i samarbeidet. Et annet interessant spørsmål er om denne kunnskapen blir delt, eller om det bare er “eksperten” som utfører det arbeid som rollen hennes krever. Som jeg skrev i delkapittel 4.2.1. var et gjennomgående tema i begge refleksjonsverkstedene en felles konsensus hos både Maren (K.L.), Amalie og Sofie (G.L.) om at “dette går bra”, uten å spesifisere noe mer detaljert hva det var som fungerte. Tidlig i lærersamarbeidet ble de tre enige om at en person skulle ha hovedansvaret og styre en runde med undervisningsopplegget, for deretter å kanskje rotere på hvem som er “leder” til neste rotasjon av elevgrupper som skjer hver 5. uke. Første leder ble Maren (K.L.), siden det var hennes undervisningsopplegg, og for at Amalie og Sofie (G.L.) skulle få se og lære opplegget før de fikk ta hovedansvaret. Nedenfor følger et utdrag fra siste refleksjonsverksted, som også var etter siste gang med Kulturdag for den første runden av elevgrupper:

Jenny: Men når vi satt og planla det her på fredagen før skolestart, var det her dere trodde dere kom til å ende opp, eller?

Maren: Ja

Amalie: Jeg visste ikke helt, eller. (...) Du gjorde sikkert det, det var jo din idé. Altså. Nei, ikke helt. På en måte, men ikke helt.

Maren: Jeg visste det jo helt fordi jeg har jo prøvd det ut Kongletoppen skole. Og visste at det tok fem ganger, da hadde jeg bare små grupper og... Jeg bare synes det er en veldig fin oppgave som har noe med samarbeid å gjøre. Også har jeg litt et eierforhold til det fordi her har funnet på det selv. Så da er det noe – som jeg synes er artig da. Gjøre det på forskjellige måter

Amalie: Nå tenker jeg at det er lettere for oss å, hvertfall for min del, at vi kan bidra mer i hele. Det ble liksom testen...

Maren: Men du kom jo med det supre innspillet da, å ikke, for vi hadde jo ikke noe ryddetid, at vi skulle ha mosaikk istedenfor maling. Og det har jo reddet hele situasjonen synes jeg. (Refleksjonsverksted 2)

Denne samtalen peker mot en trygghet som Maren (K.L.) har i progresjonen over tid i undervisningsopplegget. Som fortalt i Narrativ 1 hun har gjennomført undervisningsopplegget med en annen gruppe elever tidligere, hun har derfor en god forståelse for hvordan elevene tar seg gjennom hvert steg i oppgaven. Amalie (G.L.) beskriver første runde som en "test", og at hun og Sofie kan ta mer ansvar i gjennomføringen siden de nå har vært med på en gjennomføring. Før de startet forteller hun at hun var usikker på hvordan det kom til å gå, siden hun ikke hadde noen erfaring med undervisningsopplegget. Videre viser samtalen også et sterkt eierforhold som Maren (K.L.) har til undervisningsopplegget siden hun har kommet på det selv, men at hun er villig til å ta imot forslag om forandringer. Som at de tre lærerne gikk fra å bruke maling som var foreslått først, til å gå for farget kartong. Det peker mot at når det ble gitt tid til å utvikle et undervisningsopplegg i fellesskap, får man tatt i bruk hver lærers kompetanse og undervisningsopplegget kan bli bedre tilpasset elevgruppen og undervisningsrommet.

I datamaterialet ser jeg også at noen er blitt tildelt en rolle i samarbeidet, mens det også er situasjoner der de gir seg selv en rolle de er komfortable med selv. Anne (A.L.) oppsummer rollefordelingen i Kulturdag med at det er litt av hensikten med samordningen, at hver deltakende lærer kommer inn for å fylle på med ny kunnskap, og lære noe av hverandre:

Anne: Også er det jo litt av hensikten med det også. At dere [grunnskolelærere] skal få noe innspill som lærere her, også skal dere i kulturskolen få noe innspill i forhold til å lede litt større grupper med elever. (Refleksjonsverksted 1)

Retningen i kunnskapsdelingen blir dermed at kulturskolelæreren skal bidra med undervisningsopplegg og fagkunnskap, mens grunnskolelæreren skal bidra på det pedagogiske feltet og elevkunnskap. Rollefordelinger der kulturskolen tar ansvar for faginnhold og grunnskolen tar ansvar for pedagogikk er påpekt i flere studier om samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, som for eksempel Bröske (2017) og Sæther (2014). Denne fordelingen i ansvarsområder var ikke bare noe ledelsen ved grunnskolen tok initiativ til, men

også noe Amalie (G.L.) tok initiativ til selv. Om seg selv forteller hun at hun er glad i struktur, og hun tok derfor tidlig initiativ til å være den som holder orden på tiden, og finne løsninger for hvordan materialer skal lagres. På en annen side virker ikke Maren (K.L.) å være like komfortabel med å være den som kommer med undervisningsopplegg alene:

Amalie: Du tenker at vi liksom bare har tatt det?

Maren: At dere bare har tatt det for god fisk liksom, det har ikke vært noen protester.

Amalie: Nei...

Maren: Nei, jeg synes ikke det er noe fint.

Amalie: Men husk på at du kommer jo inn som en kunstnerressursperson, og vi tenker at jøss det er artig med noe nytt. Jeg synes i hvert fall det. Jeg vet ikke med deg jeg Sofie?

Sofie: Jeg og synes det er kjempespennende. Jeg tenker det her er bra jeg.  
(Refleksjonsverksted 1)

Maren (K.L.) virker ikke å være helt komfortabel med å ikke få tilbakemelding på undervisningsopplegget hun har utarbeidet i denne samtalen. Kanskje er hun også litt usikker på om Amalie og Sofie (G.L.) er fornøyde siden hun ikke har fått noen tilbakemeldinger på hva de synes om opplegget hun har gitt dem. På en annen side forteller Amalie og Sofie at de synes det er artig og positivt at det kommer inn en ressursperson med nye ideer, og at dette er det ansvarsområdet Maren har i dette lærersamarbeidet.

Selv om Marens (K.L.) oppgave var å komme med et undervisningsopplegg, var en viktig sak for henne å også bli kjent med skolen. På dagene med Kulturdag møtte hun opp 1-2 timer før oppstart, gjerne for å være med på felleslunsjen med grunnskolelærerne. Denne situasjonen førte blant annet til spørsmål om hvilke arbeidstidsbestemmelser og betalt arbeidstid som gjelder for Kulturdag:

Maren: Hvor mange timer han man egentlig betalt for før og etter? For det er jo ganske mye for- og etterarbeid.

Stille

Amalie: Vi har jo en sånn egen...

Anne: Dere har jo samme avtale. Og da er det jo noe for- og etterarbeid som er inn i tida, også er det for-og etterarbeid som er sånn egenarbeid

Maren: Jeg bare lur på når jeg går etter, det med kulturskolen..

Anne: Jeg tror du er her *mer* enn det du..

Maren: Ja, jeg tror det, fordi jeg er nødt til å bli kjent med skolen. jeg kom jo 11 forrige gang og... det var jo for å bli litt kjent med skolen og. Ikke gå meg bort i gangene for eksempel. Det er nye plasser. (Refleksjonsverksted 1).

Marens (K.L.) ønske om å bli kjent med gangene og rommene i skolen gikk derfor utover den tiden hun fikk betalt for. Men som jeg leser samtalen over, var det å bli kjent med skolen en så viktig del av det å kunne utføre arbeidsoppgaven for Maren at hun møtte opp tidligere. Videre viste det seg at denne kunnskapen ble nødvendig senere i samarbeidet, da det i siste refleksjonsverksted dukket opp diskusjoner om hvor de ferdige elevarbeidene skulle henges opp etter at gruppene ble ferdige.

Av denne analysen kan derfor rollen til kulturskolelæreren sammenfattes som “fageeksperten”. Hennes rolle i det tverrfaglige samarbeidet har vært å komme med undervisningsopplegg, og hennes forståelser og kompetanse om visuell kunst blir verdsatt. Rollen til grunnskolelæreren kan sammenfattes til “elevsekspert”, siden hennes rolle i samarbeidet har vært å følge opp enkeltelever og organisere så overganger som oppstart og avslutning fungerer godt.

#### 4.2.3. Ledelsens rolle i gjennomføringen av Kulturdag

I denne delen av kapittelet vil jeg se nærmere på hvilken rolle Anne som er avdelingsleder på grunnskolen har fått i Kulturdagen, siden hun har vært bindeleddet mellom lærerne ved grunnskolen på den ene siden, og kulturskolen på den andre. Hun har vært den som har organisert gruppene, og det har vært hennes oppgave å følge opp gjennomførelsen av Kulturdag. I refleksjonsverkstedene har Anne deltatt som en likeverdig deltaker, og utført de samme refleksjoner og aktiviteter som Maren (K.L.), Sofie og Amalie (G.L.) og meg (F.). Siden refleksjonsverkstedene tok fra den tiden som er satt av til planlegging for Maren, Sofie og Amalie, har Anne brukt noe av denne tiden til å få høre hvordan Kulturdag oppleves for de tre og reflekterer selv over hvordan opplegget fungerer:

Anne: Jeg har vært litt rundt i dag, og jeg synes det har vært roligere her i dag enn det var sist gang.

Amalie: Det er jeg enig i, det er jeg helt enig i. Selv om det har vært litt sånn greier inni her så...

Anne: For første gangen så var det veldig rolig, da var det litt sånn **wow**, hva er det her for noe? Jeg hadde jo sett for meg mye mer kaos enn det var. Også ble det mer unger på flyt, også sist gang så rakk jeg ikke til å komme hit engang for det var så mange unger som ikke riktig visste hvor de skulle være, ikke hadde lyst og... (Refleksjonsverksted 1)

Annes (A.L.) refleksjoner i dialogen peker mot at hun har gjort seg noen kroppslige erfaringer ved hva som er kaos og ikke, som da hun ikke rakk å stikke innom kunst og håndverksgruppa siden det var mange elever som ikke visste hvor de skulle eller hadde lyst til å delta. På en annen side er det interessant med trykket på ‘litt sånn **wow**’, og overraskelsen over at det var rolig under forrige økt med Kulturdag. Det kan peke mot at grunnskolens ledelse hadde en forventning om at Kulturdag ikke kom til å gå uten vanskeligheter, og at det var overraskende og positivt når elevene viste seg å være rolige. Denne forventningen til uromomenter ser vi også når spørsmålet om tid og pause mellom de to 45 minuttene blir tatt opp i refleksjonsverkstedet:

Amalie: Men det er jo, altså, det fungerer jo egentlig **godt da**. Opplegget er veldig fint i forhold til antall mennesker og **tid** ikke minst.

Anne: Jeg ser vi skulle hatt **litt**...vi skulle hatt en pause imellom.

Amalie: Ja, for det blir hektisk.

Maren: Pause imellom ja. Men det sa vi jo...

Amalie: Men det rekker man ikke. Vi har bare den tilmålte tiden.. og det er jo sånn det er det. Men det gikk jo greit, [elevene] visste jo hva de skulle gjøre nå da. [elevene] gikk jo rett på oppgaven og noen ble jo ferdige... Men da var det jo bare å si at nei, her må det *litt* mer arbeid til. Og det var greit. Så det var ikke noe protester sånn sett. Det var ett eller annet uromoment men det vil det nå alltid være. (Refleksjonsverksted 1)

Denne diskusjonen er interessant fordi dette var også noe som ble drøftet før sommerferien som Maren (K.L.) forteller: ‘Men det sa vi jo’, og som Anne (A.L.) her erkjenner ikke var nok gjennomtenkt. Samtidig er responsen til Amalie (G.L.) mer pragmatisk rettet ved at de bare må gjøre det beste ut av den tiden de har, men at hun også er enig i at det har vært hektisk. Videre roser Amalie elevene for at de har blitt mer kjent med rutinene, og at de arbeider mer etter tilbakemeldinger om å legge i litt mer innsats. Dette i motsetning til svaret til Maren, som fremdeles tar opp at tidsspørsmålet var noe de diskuterte for flere måneder siden. Annes (A.L.) rolle i refleksjonsverkstedene ble derfor også å være en mediator mellom Maren (K.L.) og

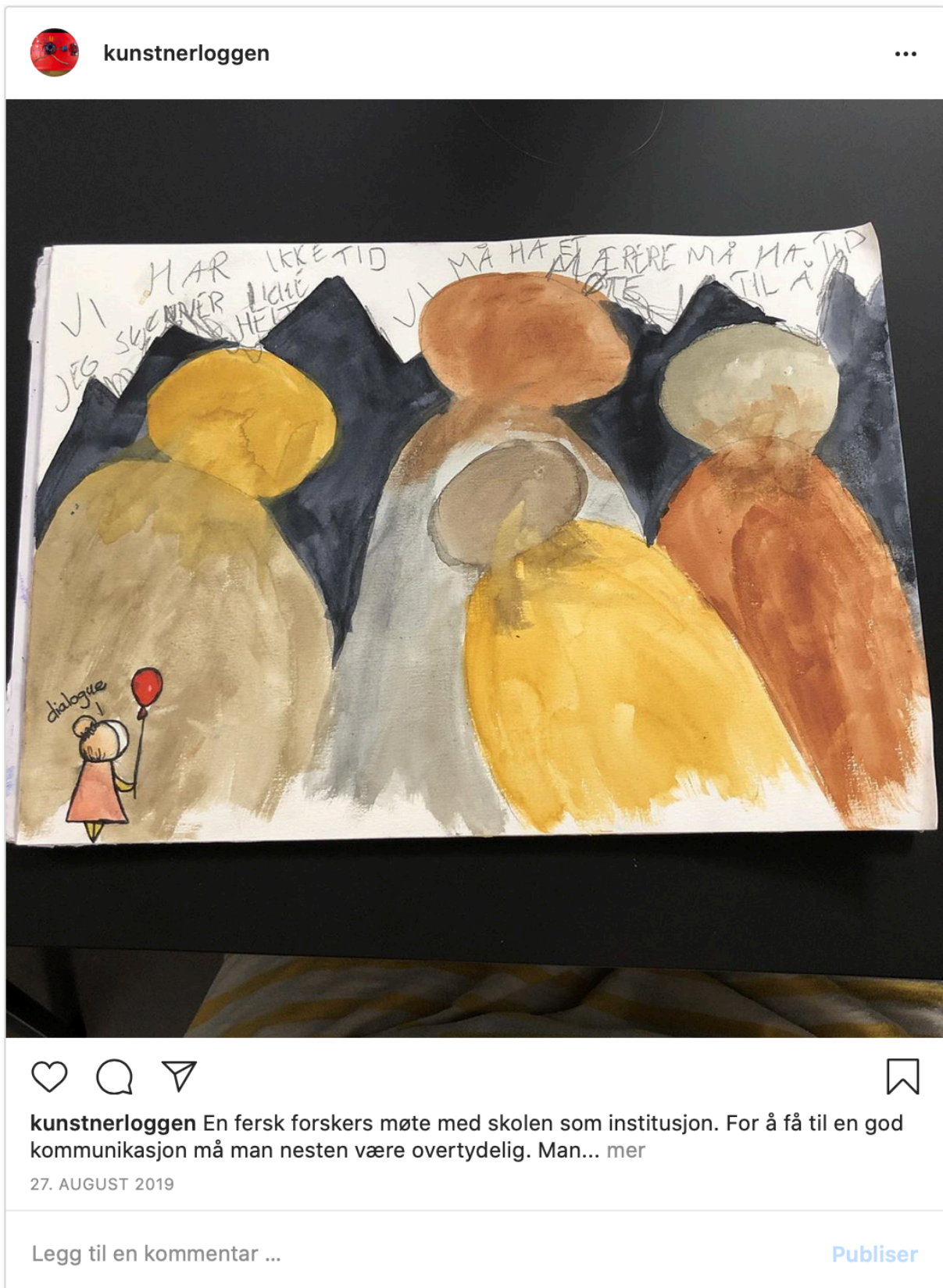
Amalie og Sofie (G.L.), der hun hører begge sider og finner løsninger på de utfordringene de tre møter. Annes selvportrett (fig. 11) illustrerer hennes opplevelse av å være den som løper rundt hele skolen, og prøver å holde prosjektet sammen.



Figur 11: Annes selvportrett

Avdelingslederens rolle i denne skolens Kulturdag kan sammenfattes som “koordinator”. Denne rollen har bestått av å organisere aktivitetene i Kulturdag, og sørge for at gjennomføringen følger de retningslinjene som er gitt på forhånd. Anne (A.L) har også fulgt opp enkeltelever som synes det har vært vanskelig. I refleksjonsverkstedene har hun fått samlet informasjon om hvordan lærerne opplever prosjektet og hørt hvilke utfordringer og positive opplevelser de har hatt. Samtidig prøver hun å finne løsninger, og prøver å finne en middelvei mellom Marens (K.L.) ønsker og behov, og Amalie og Sofies (G.L.) ønsker og behov.

#### 4.2.4. Forskerens rolle i oppstarten av et samarbeid



Figur 12: Skjermdump fra visuell logg 27. august



I denne studien vil jeg også trekke fram min rolle som kunsthøyskolelærerforsker i feltarbeidet, siden den kan ha noe å si for hvilket datamateriale jeg har generert og min lesning og analyse av den. Jeg fikk delta og observere på planleggingsmøter mellom kulturskolen og grunnskolen, både de før sommerferien med ledelsen, og med lærerne like før skolestart. Etter den felles planleggingsdagen for lærerne i kulturskolen og grunnskolen hadde jeg forberedt et refleksjonsverksted som skulle gjøres etter en dag med Kulturdag, og jeg opplevde at de hadde sagt at det var greit at jeg fikk bruke av planleggingstiden deres til dette refleksjonsverkstedet. Dette viste det seg at Maren (K.L), Amalie, Sofie (G.L.) og Anne (A.L) hadde oppfattet på en annen måte, og at de ikke var klar over at datainnsamlingen innebar at de skulle utføre en aktivitet. Figur 12 viser en tegning jeg tegnet etter å ha kommet hjem fra diskusjonen om misforståelsen, der jeg var ute av stand til å gjøre noe som helst. I ukene etterpå var det flere mail-utvekslinger mellom skolen og meg som fortalt i Narrativ 4, men etter oppklaringer og konkretiseringer av feltarbeidet fikk jeg tilslutt gjennomført de to planlagte refleksjonsverkstedene.

En av de største misforståelsene mellom meg og de andre forskningsdeltakerne var hvilken rolle jeg skulle ha og forventinger til hvordan forskeren utfører sitt arbeide. Jeg opplevde en forventning om at forskeren skal sitte stille i et hjørne og observere, mens jeg som har studert kunstfaglig forskning hadde en mer aktiv inngang til hvordan jeg skulle generere mitt datamateriale. Denne inngangen ble kanskje ikke kommunisert godt nok i oppstarten.

En annen utfordring var at dette var et helt nytt samarbeid, noe som førte til utfordringer ved at jeg skulle gå inn og skape aktivitet før lærerteamet var trygge på rammene for samarbeidet. Under forarbeidet til feltarbeidet var den litteraturen jeg leste veldig klar på at forskningen må være praksisnær, og at deltakerne også må føle at de får noe ut av å delta i studien (se f.eks. Helstad, 2014). Som et barn av Harry Potter-generasjonen ble Ukruttkartet som vist i figur 13 en måte for meg å visualisere denne rollen. Ukruttkartet er et hemmelig magisk kart som ser ut som et tomt stykke pergament for den som ikke kan trylleformelen som aktiverer kartet. Ukruttkartet visualiserer det bare jeg kan finne i studien og det jeg får tilgang til som forsker, men som er usynlig for deltakerne. Jeg ville også være en som setter i gang refleksjoner, og setter i gang rutiner for lærerne der de kan reflektere. Som de også kan bruke etter at jeg var ferdig med feltarbeidet. Men selv om jeg inne i meg selv hadde gode intensjoner med arbeidet og følte at jeg skulle ut å gjøre noe bra, hjelper det ikke om det ikke kommuniseres på en forståelig måte som alle parter forstår.



kunstnerloggen



**kunstnerloggen** Hvem er jeg? Hvilken rolle har jeg? På glattisen, hvordan finne frem til hvilken rolle jeg skal ha? Åpningslinjer, hvordan presentere første oppgave for lærerne? Hvem er min ledestjerne? Men stafett er stafett, alt kan skje!

5. AUGUST 2019

Legg til en kommentar ...

Publiser

Figur 13: Skjermdump fra visuell logg 5. august.

#### 4.2.5. Forståelser av kunst

I dette delkapittelet vil jeg starte med å gjøre en analyse av hvilke forståelser av kunst jeg finner i forskningsdeltakernes fortellinger. Med begrepet fortellinger mener jeg her de fortellinger forskningsdeltakerne har fortalt i datamaterialet som helhet. I det genererte datamaterialet er det ingen eksplisitte uttalelser om at en forskningsdeltaker innehar et spesifikt kunstsyn, men jeg har identifisert hva forskningsdeltakerne forteller er viktig i undervisning i visuell kunst og kunst og håndverk. Fra fortellingene om hva forskningsdeltakerne mener er viktig, har jeg sett etter likheter mellom fortellingene og verdigrunnet i studiens teoretiske rammeverk om kunstdidaktikk (Aure, 2013; Christensen-Scheel, 2013). Jeg velger å ta for meg Maren (K.L.) fortelling før Amalie og Sofie (G.L.), siden Kulturdag er et initiativ fra kulturskolen hvor deres syn på og forståelse av kunst er noe som blir “tilbudt” grunnskolen.

Maren er kulturskolelærer, og har mange år med erfaring som billedkunstner fra det utøvende feltet og i kulturskolen. Jeg leser av det genererte datamaterialet i helhet at hun har store tanker og ideer om hva som kan og bør gjøres i en time med visuell kunst, men at hun også er tydelig på at en slik time bør bestå av en mindre gruppe elever. På den måten kan hun undervise en liten gruppe elever alene, og fortsatt følge opp hver elev individuelt. I datamaterialet leste jeg også et sterkt ønske om å lære opp elever til å se det fantastiske og vakre med kunst som hun selv kanskje har opplevd, og at denne opplæringen skal gjøres på “rett” måte. Både i refleksjonsverkstedene og i selvportrettet framstiller hun seg selv som en idébank, men det kommer også fram at hun vil ha tilbakemelding på hva Amalie og Sofie (G.L.) synes om undervisningsopplegget. Maren (K.L.) har også klare forventninger om at elevene skal sitte igjen med et faglig utbytte etter endt undervisning, men at uønsket støy og uro i Kulturdag skaper vanskeligheter med å gjennomføre undervisningen. Dermed forteller hun at hun ikke føler hun får gitt elevene den optimale undervisningen i de rammene Kulturdag gir.

Et annet sentralt element i samtaler om undervisning fra Maren er “skaperglede”. Et fenomen som er uforbeholdent positivt ladet og iboende hos alle barn ifølge henne. Et syn på barn som iboende gode med skapertrang er et sentralt trekk i modernistiske kunstsyn, med den begrunnelse at barnet var “rent” siden de ikke hadde fått opplevd og sett det vonde i verden (Aure, 2013). I refleksjonsskrivet skriver Maren (K.L.) at barn gjennom kunstundervisning “skal uttrykke seg selv slik at de kan beholde og videreutvikle skaperglede”. Maren utøver også et positivt syn på skaperglede ovenfor seg selv da hun ikke ville tegne under refleksjonsverksted 2. Denne dagen med Kulturdag inneholdt et stort spenn i følelser og opplevelser, og det hadde vært lang tid med høyt aktivitetsnivå. Hun forteller meg (F.) at hun ikke vil sløse bort et “fint” tegnepapir, da den tegningen ikke kom til å være det arket verdig:

Maren: Jeg synes det virker kunstig for meg å tegne den siste “Kulturdagen”, jeg synes... mer å snakke. At vi kan snakke sammen. Det, tegning er jobben min, eller jeg vil bare, jeg vil ikke spandere et så fint ark på den siste “Kulturdagen”. Jeg vet ikke, men det er du [Jenny] som bestemmer.

(...)

Maren: Nei, altså jeg synes at det kan komme mer ut av opplysninger for deg da hvis du er interessert i det. Jeg klarer ikke å uttrykke meg om det nå. (Refleksjonsverksted 2).

Videre kan dette utdraget også handle om en følelse av ikke å strekke til med å både tegne og snakke på en måte der hun gir meg, forskeren den informasjonen jeg trenger og vil ha. Så Maren (K.L.) i utdraget ovenfor formidler en forståelse av at et arbeid bør være materialet verdig, men også at hun vil fortelle meg, forskeren, det hun kan på best mulig måte. Og det kunne hun ikke gjøre gjennom tegning akkurat i det øyeblikket.

I Narrativ 2 om Amalie (G.L.) har jeg sentrert narrativet rundt organiseringen av Kulturdag. For eksempel fant hun en grønn kasse på et lagerrom, og den ble da oppbevaringskassen der materialene de bruker i Kulturdag lagres. I refleksjonsskrivet skriver hun at for henne er det viktig at elevene “tør å være kreative, og være åpne for forskjellige måter å jobbe på”. I det å være kreativ betoner hun prosessen, der det kreative ikke nødvendigvis er produktet, men hvordan det produktet ble til. Likevel leste jeg av hennes refleksjonsskriv at fokuset for undervisningen er å fullføre et ferdig produkt, heller enn at prosessen i seg selv er produktet eller målet med oppgaven.

Videre leser jeg av samtalene i refleksjonsverkstedene at det virker som at Amalie (G.L.) prøver å sette Kulturdag i sammenheng med andre aktiviteter ved skolen, så det ikke bare blir en “happening” for elevene en time i uken. Kulturdag kan bli det sosiale treffpunktet for elever og lærere på tvers av trinn, som kan bringe noe nytt til skolen. Siden Amalie forteller at de ikke har hatt så mye samarbeid på tvers av trinn tidligere, er det noe spennende og nytt at de får et tilbud som har så mye fokus på tverrfaglig samarbeid. På en annen side er dette også en fortelling om at kunst og håndverk bare er en liten del av det som skjer på skolen, og at Amalie foreller at hun dermed ikke kan bruke hele tiden sin på bare et fag eller Kulturdag.

Sofie er en lærer som jeg leser av datamaterialet som veldig opptatt av det sosiale aspektet ved Kulturdag. I samtaler fra refleksjonsverkstedene om at det er litt mye støy, trekker hun litt på skuldrene og ser heller på hvor engasjert elevene er og at de sosialiseres. I hennes

selvportrett vist i figur 9 har håret fått samme funksjon som Amalies blekksprut (figur 8): Det er en visualisering om å få flere armer for å kunne ha kontroll over situasjonen. De røde og grønne prikkene er fra undervisningsopplegget, der elevene skulle bruke rød og grønn kartong som mosaikk. Dette leser jeg som et forsøk på å gjøre undervisningsopplegget hun har fått av Maren (K.L.) til sitt eget. I den første lesningen av datamaterialet leste jeg at Kulturdag for Sofie er en uavhengig “happening”, men det kan også leses som et sosialt engasjerende kunstsyn (Helguera, 2011). Kulturdag får en funksjon som sosialt kunstprosjekt, der elever og lærere møtes og skaper noe sammen. Hun forteller: “Jeg synes det ser ut som ungene trives veldig godt med å jobbe på tvers av trinn. Det gir meg glede hvertfall og se at de synes de får møtes litt sånn utenfor de vante klasserommene sine” (Refleksjonsverksted 1). Det viktigste for Sofie (G.L.) blir derfor å bruke Kulturdagen som en arena der elever får prøve ut noe og samarbeide på tvers av trinn. Sofie forteller også at det er noe positivt ved at elevene får møtes utenfor klasserommene, og jobbe med noe som kan skape mer trivsel blant elevene. Her har de skapt en ny arena hvor elever og lærere møtes og blir kjent med andre utenfor sin klasse og gruppe.

Samtidig virker både Maren (K.L.), Sofie og Amalie (G.L.) opptatt av at aktivitetene skal være lystbetont og at elevene skal være fornøyde med eget produkt. En slik produkt- og resultatorientert holdning til kunst og håndverk ser man også i forventningene ledelsen og Anne (A.L.) har til Kulturdag om å henge opp elevprodukt. Anne forteller: “Ja, de kan vi jo henge opp der. For der er det ingenting oppe nå, så det er jo supert at det kommer opp litt der. Dere har vel begynt å henge opp noe?” (Refleksjonsverksted 2). Jeg leser her i Annes utsagn at det oppleves som litt trist at noen vegger ikke har utstillinger av elevarbeider. Utstillinger fungerer også som noe som skaper aktivitet i gangene og får elevene til å oppleve en viss stolthet. I et modernistisk kunstsyn er denne stoltheten forbundet med forestillingen om den iboende skapertrangen i barnet, og at all kunstnerisk aktivitet er noe positivt (Aure, 2013). Denne forståelsen av skaping som noe positivt for elevene er også noe som formidles av kulturskolelærer og grunnskolelærer:

Anne: Men som var veldig ivrig på å vise at \*det her har jeg laget\*, inni den der [mosaikken], så de var veldig stolte altså.

Maren: Og det tror jeg de kommer til å se når vi henger opp det, da kommer det til å kry foran der, de kommer til å vise hverandre, å se hvor den passer med den og...

Sofie: \*Den der er min å\*. Ja, det tror jeg. Vi må prøve å finne ut hvor vi skal henge dem da. Jeg holdt på å tenke på den der de sitter og jobber... (Refleksjonsverksted 2)

Målet med Kulturdag blir for lærerteamet elevprodukter som kan henges opp og skape aktivitet utenfor tegnesalen, som gir elevene en følelse av stolthet og skaperglede. Som vi ser av utsagnet til Anne (A.L.), er dette også et syn som ledelsen formidler.

Maren (K.L.) skriver i refleksjonsskrivet at det viktige for henne er “å formidle at billedkunst/håndverk og det visuelle er noe som omgir oss og som vi må åpne øynene våre for. Verden består av form og farge”. Jeg leser dette som at kunst for Maren er en del av en større forståelse av hvordan en leser og forstår verden rundt oss. Amalie (G.L.) nevner ikke dette spesifikt i sitt refleksjonsskriv, men nevner at faget handler om å se sammenhenger. På bakgrunn av at det i ny læreplan har kommet større krav til tverrfaglighet, leser jeg at de sammenhengene Amalie nevner kan være sammenhenger innad i faget, eller mellom flere fag. Amalie skriver også i refleksjonsskrivet at det hun vil at elevene skal sitte igjen med er å være fornøyd med å ha gjort sitt beste, være nøye og å lære noe i prosessen. Slike bemerkelser trenger ikke være spesifikt knyttet til faget kunst og håndverk, men kan også knyttes opp mot andre undervisningsfag i skolen siden de er generelle bemerkelser om elevers innsats. Videre er det også et fokus på det sosiale hos både Amalie og Sofie (G.L.), med vekt på det å utvikle sosial kompetanse i møte med elever på tvers av trinn. På en annen side blir ikke det sosiale aspektet drøftet som en aktør i kunnskapskonstruksjonen, men som en positiv tilleggsressurs der elevene får møtes på andre arenaer enn i klasserommet.

I møtet mellom kulturskole og grunnskole i denne studien, møtes ulike tradisjoner og tilnærminger til hva kunst er og hvordan denne skapes. I begge skoleslagene er det et sterkt fokus på produktet og hvordan dette lages, men det kan være forskjellige begrunnelser for *hvorfor* en spesiell type aktivitet er valgt. En stor andel av valgene baserer seg på tradisjon, med fokus på å lære opp elever i hvordan redskaper brukes. Samtidig er det også begrunnelser for å styrke samarbeid og sosiale ferdigheter mellom elever og lærere. Mellom Maren (K.L.), Amalie og Sofie (G.L.) leser jeg også at det ikke er avklart om Kulturdag skal være en forlengelse av undervisningen i kunst og håndverk, eller om det skal være noe eget med egne mål og forventinger; altså om Kulturdag skal være en måte for elevene å oppnå kompetansemål fra LK06, eller at Maren, Amalie og Sofie lager egne målsetninger for hva elevene skal oppnå i Kulturdag. Hvis Kulturdag skal være en forlengelse av kunst og håndverk, er det et mål om at undervisningen skal basere seg på formålsparagrafen i opplæringsloven. Formålsparagrafen forteller at opplæringa skal være både utdannende og allmenndannende, og gjør rede for

opplæringens verdigrunnlag (Opplæringslova, 1998, §1-1). Dette vil jeg se nærmere på i neste delkapittel der jeg tar for meg læringsyn.

#### 4.2.6. Forståelser av undervisning og læring

I dette delkapittelet vil jeg ta utgangspunkt i hvilke forståelser av kunst som er identifisert så langt i studien, siden både forståelser av kunst og læring er nært knyttet til forholdet mellom elev, lærer og innhold (Aure, 2013). Videre vil jeg se nærmere på hvilke didaktiske praksiser som blir etablert i starten av samarbeidet. I forrige delkapittel beskrev jeg hvordan Sofie (G.L.) forklarte Kulturdag som et sosialt treffpunkt, og at det de gjør her er noe utenom den vanlige skolehverdagen. Av det Maren (K.L.) forteller i refleksjonsverkstedene og refleksjonsskrivet leste jeg at opplæringen i håndverkstradisjoner står sterkt for henne. Siden hun allerede har gjennomført det samme undervisningsopplegget med en annen gruppe elever og har et sterkt eierskap til opplegget, kan det tyde på at det som skjer i Kulturdag er sånn som hun ville gjort det i andre undervisningssituasjoner også. I refleksjonsverkstedene leser jeg også litt irritasjon over noen begrensinger og utfordringer som finnes i grunnskolen:

Maren: Men jeg synes så synd på de to jentene som er på den gruppa der, de har ikke fått noe ut av det. Hadde jeg kunnet... Da har jeg bare satt de en annen plass, så hadde de heller vært flere på den andre gruppa, så har de fått noe ut av det. De bare...

(...)

Maren: Men jeg tenker at altså, hvis det er meningen de skal få noe faglig utbytte av det da som jeg tror at de skal, så er det bra at de som **vil** jobbe da, kan få litt ro til det i den situasjonen som er alt for kaotisk fra før. (...) også er de jo vant til mye støy på skolen. Og dessverre så er jo hverdagen sånn da. (Refleksjonsverksted 2).

Støy er en stor utfordring, og beskrives i utdraget over som noe negativt. I diskusjonen om støyproblematikken formidler Maren (K.L.) også at dette går det ikke an å gjøre noe med, og at de tre på lærerteamet ikke har funnet de rette verktøyene for å roe ned støy og uro. Videre i refleksjonsverkstedet drøfter Maren, Anne (A.L.), Sofie og Amalie (G.L.) om man kan flytte litt rundt på elevgruppene om man oppdager at en gruppe har utfordringer. De konkluderer likevel med at problemet også vil komme til å skje på gruppene som kommer etterpå, og at det å flytte rundt på elever også kan bidra til utfordringer siden elevene da ikke får en fast gruppe.

Sofie og Amalie (G.L.) forteller i refleksjonsverkstedene at Kulturdag er noe annet enn det de gjør til vanlig som lærere, og at det er spennende å gjøre noe annet enn det de gjør i andre undervisningstimer. Andre undervisningstimer i denne sammenhengen gjelder også undervisning i andre undervisningsfag enn kunst og håndverk. I refleksjonsverkstedet forteller de at de ser på Kulturdag som et sosialt treffpunkt for lærerne, i og med at de også ikke har samarbeidet så mye på tvers av trinn før:

Jenny: Så det er også veldig annerledes fra hverdagen deres også, selv om dere er vant til å ha mange elever?

Sofie: Ja, jeg vil jo si det er ganske annerledes. Vi har jo ikke så mye samarbeid på tvers av trinn ellers.

Amalie: Nei, det har vi ikke i det hele tatt.

Sofie: Og jeg husker jo selv hvor artig **det** [aktiviteter med andre trinn] var på skolen ikke sant. Og det tenker jeg at unger, selv i dag synes er morsomt.

Amalie: Det synes jo vi og, vi som underviser. Artig å se og bli litt kjent med de andre. Jeg tenker at det også kan knytte oss mer sammen på skolen enn vi har gjort til nå. (Refleksjonsverksted 1)

I samtalen mellom Amalie og Sofie (G.L.) over belyser de hvordan Kulturdag har fungert som en positiv drivkraft inn i skolen, der aktivitet, lærersamarbeid og elevsamarbeid knyttes sammen. Kulturdag blir ikke forstått som en uavhengig “happening”, men det som knytter sammen undervisning og sosiale treffpunkt i skolen. Overordnet del av læreplanen nevner at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring og at det daglige arbeidet i skolen skal utvikle både faglig og sosial læring i samspill. I overordnet del formidles det et læringssyn om læring som en sosial aktivitet, men at sosial læring også er en forutsetning for at faglig læring kan skje (Udir, 2017, s. 9). Kulturdag som jeg leser av Amalie og Sofies (G.L.) fortelling er både faglig og sosialt, der elever og lærere blir kjent med de utenfor sin egen gruppe i tråd med overordnet del. Gjennom å bli bedre kjent med andre lærere kan de kanskje også styrke tverrfaglig samarbeid og samarbeid på tvers av trinn i andre undervisningsfag.

Maren som er kulturskolelærer virker å være den på lærerteamet som er mest opptatt av elevenes faglige utbytte og at elevene skal lære eller få ny innsikt som er knyttet til fagligheten i løpet av Kulturdag. Om undervisningsopplegget forteller hun:



Maren: Jeg synes at jeg blir veldig preget av det rutine-rutine, mens jeg kunne tenkt meg den tiden med hver gruppe. Fortalt dem; hva gjør vi, figur, altså alt det som har med billedkunst å gjøre. Det der med det abstrakte, fra det naturalistiske, og det går ikke an å gjøre det i en sånn stor gruppe. Det er helt umulig. Så derfor synes jeg det blir veldig halvhjertet. Halvhjertet rett og slett. Og det trives jeg ikke med. (Refleksjonsverksted 1).

Siden Maren (K.L.) ikke får tid til å sette seg ned og pratet ordentlig med hver gruppe, opplever hun at det faglige fokuset i Kulturdag blir litt borte. I dette utsagnet ser jeg en forståelse av at læring og utvikling i visuelle kunsthøgskole er individuelt orientert, og skjer gjennom å forstå hva som ligger bak hver oppgave eller aktivitet. Det går en linje fra å tegne enkel form/figur til naturalistisk avbildning og til det abstrakte tilslutt. Videre synes jeg det er interessant at denne kunnskapen skal Maren fortelle til elevene. Elevene skal skape og lage noe, men hun skal fortelle hva de “egentlig” gjør. I et slikt læringssyn ligger det en mening bak aktiviteten som skal få de på neste steg i opplæringen, men elevene kommer ikke fram til denne skjulte meningen uten at lærer forteller og åpner opp døra for den forståelsen.

I dette delkapittelet har jeg vist noe av hvordan forskningsdeltakerne forstår læring og hvilke didaktiske praksiser som etableres på bakgrunn av de læringssynene. Faglighet er et begrep Maren (K.L.) bruker og som er viktig for henne, noe som peker mot et læringssyn som skiller faglig og sosial læring, der den skapende aktiviteten og den teoretiske kunnskapen er i fokus. Amalie og Sofie (G.L.) derimot, prøver å dra med seg det som skjer i Kulturdag til andre undervisningsfag og tilbake til Kulturdag. Det peker mot det læringssyn som også formidles i grunnskolen overordnet del, der all aktivitet sees på som viktige for helhetlig læring (Udir, 2017). Det utvikles forståelser av hva som er viktig å lære i Kulturdag, men det understrekes også at læring ikke bare består av å lære faglig kunnskap.

Hos Maren (K.L.) har jeg identifisert kjennetegn på et syn på kunst og læring der lærere er formidlere av kunnskap og tradisjon, hvor den skapende aktiviteten er hovedfokuset for undervisningen. Amalie og Sofies (G.L.) syn der læring har jeg identifisert som noe som skjer igjennom sosial samhandling, og at det som skjer i Kulturdag også har betydning for annen undervisning i grunnskolen. På en annen side forstås også læring som noe hver enkelt elev må utvikle både hos Maren, Amalie, og Sofie, og ikke at denne læringen og kunnskapen kan konstrueres kollektivt.

### 4.3. Fortellingene i tekst og bilde – harmonier og dissonanser

Hittil i analysen har jeg sett etter og identifisert hvilke overordnede temaer som fortelles om det å delta som lærer i Kulturdag. Disse temaene er funnet i et datamateriale som består av et mangfold av tekster, som er både verbale og visuelle. Siden datamaterialet består av så mange ulike typer tekster, er det også relevant å undersøke om det er de samme fortellingene som fortelles i de ulike tekstene. Denne studiens problemstilling ønsker å besvare hvilke fortellinger som fortelles om å delta som lærer i Kulturdag, og siden jeg leser både visuell og verbal tekst i denne studien er det interessant å undersøke likheter og ulikheter med fortellingen i hver type tekst. Dette delkapittelet er delt i to underkapitler: Harmoni, som tar for seg likheter på tvers av datamaterialet, og dissonanser, som tar for seg ulikheter og motsigelser i de ulike tekstene.

#### 4.3.1. Harmonier

Det første jeg vil ta tak i er at jeg leser mye glede i selvportrettene til forskningsdeltakerne (fig. 7, 8, 9 og 10). Det er store smilende ansikt og kropper i bevegelse, selv om selvportrettene også visualiserer ulike symboler på stress. Det er en stor og mange små framtrædende klokker som tikker i tegningene. I samtalene kommer det også fram at Maren (K.L.), Sofie, og Amalie (G.L.) trives godt i læreryrket, at det gir de glede å se at elevene har det bra og også utøver glede over å delta undervisningen. Forskningsdeltakerne føler ikke bare på en indre glede i faget og at det har en egenverdi, men at denne gleden også smitter over på elevene. Når elevene også trives og føler en glede i faget, smitter det tilbake på lærerne som gir de mer glede i å utøve faget.

Som vist med alle klokkene, er tid veldig framtrædende i både samtaler og selvportrett. I Amalies selvportrett (fig. 8) er det en blekksprut som åler seg rundt en stor klokke, Sofies selvportrett (fig. 9) har mange små klokker som tikker, mens det i selvportrettet til Maren (fig. 7) er ordene tikk-takk-tikk-takk som omringer henne. Mitt selvportrett som forsker (fig. 10) viser en vegg av pensumbøker som må leses, mens Annes selvportrett (fig. 11) viser hvordan hun løper rundt over hele skolen under Kulturdag. Utfordringen med tid kan tolkes som noe utenfor forskningsdeltakernes kontroll siden det er viet så stor plass i selvportrettene. Samtidig kan det også tolkes som noe som påvirker forskningsdeltakerne i stor grad siden det er så framtrædende i tegningene. I samtalene er også diskusjonene om tid viet stor plass, og det kommer fram ulike tilnærminger til hvordan forskningsdeltakerne velger å håndtere utfordringene med tid. Selv om Amalie og Sofie (G.L.) er mer pragmatiske i hvordan de velger å håndtere tidsutfordringene, er utfordringene på grunn av tid likevel noe som påvirker hvordan de forteller om å delta i Kulturdag som lærer.

I 4.2.2. var rollefordeling et sentralt tema for analysen av fortellinger om samarbeid. I analysen identifiserte jeg en fortelling om at deltakerne i samarbeidet har fått utdelt en rolle på bakgrunn av sin yrkesbakgrunn. Kulturskolelæreren skulle bidra med nye ideer til aktiviteter i faget, mens grunnskolelærerne tok mer ansvar for organisering. Anne (A.L.) forklarte dette kort med at dette var noe av hensikten med Kulturdag, at hver deltaker skulle få noe innspill og erfaringer de kunne ta med seg tilbake til kulturskolen eller grunnskolen. I selvportrettene leser jeg det som at denne rollefordelingen forsterkes ved at forskningsdeltakerne har tegnet seg selv litt stereotypisk basert på hva deltakeren skal bidra med. For eksempel er selvportrettet til kulturskolelærer Maren (fig. 7) fylt av farger, og ideene stråler ut som en glorie av hodet og fingertuppene hennes. Om sitt eget portrett forteller hun:

Maren: Hittil har jeg vært en idébank for det her opplegget... Alene, helt alene. Også tenker jeg på tiden, tikk-takk-tikk-takk. (...) Hvor mange grupper, hvor mange farger, er dem der. Ja, blekksprut, vi har det samme. Og alt er litt sånn ehh.” (Refleksjonsverksted 1)

Samtidig tenker Maren (K.L.) også mye på organiseringen av Kulturdag, som har blitt et av ansvarsområdene til grunnskolelærerne Amalie og Sofie. Om elevene følger med og hvor mange det skal være på hver gruppe er spørsmål som også kulturskolelæreren er opptatt av og vil engasjere seg i. I selvportrettene til Amalie og Sofie (fig. 8 og 9) er “blekkspruten” et sentralt element. Hos Amalie er det en figurativ blekksprut som åler seg gjennom en klokke og over hele arket, mens det hos Sofie er håret hennes som figurerer som en symbolsk blekksprut. Amalie tok selv initiativ til å være den som tar ansvar for å holde tiden, og har vært en pådriver for å finne løsninger på hvordan elever kommer inn og går ut av tegnesalen. Et slikt initiativ kan forklare hvorfor hun har tegnet seg selv som en blekksprut i sitt selvportrett. Selvportrettene er dermed med på å forsterke de rollefordelingene som blir gjort verbalt, og befester rollene for kulturskolelæreren som en idebank, og grunnskolelærerne som de som kan organisere for større elevgrupper.

#### 4.3.2. Dissonanser

I den visuelle analysen av harmonier i det genererte datamaterialet startet jeg med å ta opp glede. Glede er også en sterk kontrast til hvordan forskningsdeltakerne forteller om å delta i Kulturdag som lærer, så derfor vil jeg starte med å se på dette også her som dissonanser i datamaterialet. Som sagt tidligere så er det mye glede i det visuelle datamaterialet og i

samtalene fra refleksjonsverkstedene om elever og faget. Samtidig leser jeg også stress og frustrasjon over lite planleggingstid og hvilke organisatoriske rammer som er satt for Kulturdag. Her tenker jeg spesielt hvor fremtredende klokkene er i selvportrettene, eller andre symboler som går på tidspress; som forskerens pensumliste, eller Annes (A.L.) løpende piler over hele skolen. Er det mulig å føle en glede, selv om rammene rundt undervisningen skaper stress?

Selv om Kulturdag fortelles som en stressende dag med mye aktivitet og støy av forskningsdeltakerne, er det også noe de liker og som gir de en indre glede. I refleksjonsskrivene til Maren og Amalie leser jeg at dette er fag som betyr mye for dem, og at de trives godt i jobben med å undervise andre. Sofie (G.L.) forteller at det å se elevene ha det bra og snakke sammen gir henne en glede, og at er det som betyr noe med et sånt opplegg som Kulturdag er. Så selv om de ytre rammefaktorene har vært trange, så finner lærerteamet fortsatt den indre gleden i å undervise som vist i selvportrettene deres.

En annen dissonans jeg finner er selve metodene for generering av datamateriale, og forståelse for hva en visuell og en verbal framstilling forteller. Grunntanken bak at jeg bruker samtaletegning som metode for datagenerering som forklart i delkapittel 3.2.3. ligger i hvordan forskningsdeltakere konstruerer en fortelling om seg selv og hva som blir vektlagt når denne fortellingen skal framstilles visuelt. I tillegg er samtalen en sosial aktivitet, der tegningen kan bli påvirket av det som fortelles i samtalen. Refleksjonsverksted 2 skjedde etter en Kulturdag med mye høy aktivitet, og vi av forskningsdeltakerne som var tilstede under denne dagen med Kulturdag var slitne etterpå. Dermed ble det utfordrende for forskningsdeltakerne å tegne og snakke samtidig etter denne timen. Maren (K.L.) forklarte det med at hun ikke kom til å klare å uttrykke seg visuelt, selv om dette var faget hennes. Videre kom det også opp fra Maren at det ville komme mye mer informasjon til meg om de bare snakket ut, men også at de som lærerteam hadde mer behov for å snakke ut og planlegge for neste runde med undervisningsopplegget med en ny gruppe elever.

Det er denne forståelsen om at å fortelle verbalt vil gi forskeren mer informasjon enn en visuell fortelling, som jeg synes er interessant siden det kommer fra lærere som underviser i visuell kunst. Så selv om Maren (K.L.) i dette eksempelet underviser og arbeider visuelt, forstås denne måten å fortelle på som noe som ikke gir like mye informasjon om det ble fortalt verbalt. På en annen side kan jo det at hun forteller at hun ikke klarer å uttrykke seg visuelt i denne situasjonen peke mot en prestasjonsangst overfor meg som forsker, eller at det er krevende å føre en samtale samtidig som det skal være fokus på å produsere en tegning som er god nok.

Dissonansene i de ulike tekstene av det genererte datamaterialet forteller om hvordan det å delta som lærer i Kulturdag både gir en ny glede og engasjement over å undervise, men også om stramme tidsrammer og misnøye med ikke å få gjennomført undervisning som forventet. Videre er det også dissonanser i datamaterialet om hvordan den verbale og den visuelle framstillingen forteller en fortelling. I denne studien for eksempel er de visuelle fortellingene jeg har laget i kunstnerloggen på Instagram en integrert del av skriveprosessen, og selvportrettene fra refleksjonsverksted er en del av konfigurasjonen av narrativene. Det å både fortelle visuelt og verbalt i samtaletegning bruker mye konsentrasjon, og er også noe av grunnen til at det ikke ble tegnet etter refleksjonsverksted 2. I denne situasjonen fortelles det også at den verbale fortellingen vil gi mer informasjon og forklare et fenomen bedre enn å framstille det visuelt.

#### 4.4. Lesningen som en hermeneutisk bue

Gjennom en hermeneutisk, narrativ lesning har jeg i denne analysen lest meg dypere inn i det genererte datamaterialet og sett på hvilke fortellinger som fortelles om å delta som lærer i Kulturdag. I denne lesningen har jeg brukt et datamateriale bestående av et mangfold av ulike typer tekster, og sett om det er noen likheter eller forskjeller i de fortellinger som fortelles verbalt og visuelt. Fra den tidlige lesningen der jeg konfigurerte forskningsdeltakernes narrativ, til en identifisering av overordnede temaer, skal jeg nå flytte blikket fra den dype nærlesingen tilbake til en lesning av datamaterialet i sin helhet. I dette delkapittelet vil jeg sette temaene jeg har identifisert i fortellingene opp mot hverandre, og konfigurere nye forståelser av temaene gjennom å se på deres ulikheter. I denne delen av analysen blir også fortellingene et vindu inn mot tradisjonelle og historiske forståelser av temaet, samtidig som det skapes nye forståelser og nye fortellinger. Fortellingen blir noe som knytter sammen forforståelse og nye forståelser, i kraft av å være en skapende aktivitet som setter (u)like forståelser sammen.

I dette delkapittelet vil jeg starte med tema som ligger under ytre rammefaktorer, før jeg går inn på kulturskolelæreren og grunnskolelæreren i Kulturdag. Videre vil jeg se nærmere på hvilke fortellinger om forståelser av kunst, undervisning og læring som fortelles i samarbeid mellom en kulturskolelærer, to grunnskolelærere og en kunstnerlærerforsker i Kulturdag.

##### 4.4.1. De ytre rammefaktorene, tiden og lærerne

Gjennom hele studiens analysekapittel har jeg pekt på og identifisert hvordan de ytre rammefaktorenes spilte en stor rolle i hvordan forskningsdeltakerne forteller om det å delta som

lærer i Kulturdag. Men hva betyr egentlig de ytre rammefaktorene som tiden i forskningsdeltakernes fortelling? Siden tid er et så stort og overordnet tema i denne studien mener jeg det er hensiktsmessig å ikke lese den som et eget tema, men se hvordan tid har påvirket forståelsen mellom andre identifiserte temaer i studien. Hvis vi for eksempel ser på forståelse av rollefordeling hos kulturskolelæreren og hos grunnskolelærerne i lys av tidsrammene, så kan fravær av tid i forskningsdeltakernes fortellinger forklare at man ikke har kunnet diskutere ulike forståelser av rollefordeling i fellesskap eller på individnivå. På en annen side, hvis jeg skulle satt fravær av tid opp mot god tid i en hermeneutisk bue, ville dette blitt en teoretisk analyse som ikke baserte seg på funn i datamaterialet. I datamaterialet finnes det ikke gode nok eksempler for begge forståelsene, da fortellingen forteller mest om fravær av nok tid. Jeg kunne drøftet hva som kunne skjedd hvis det hadde blitt satt av mer tid før første gjennomføring av undervisningsopplegget, men dette hører heller til under drøftingskapittelet og jeg vil se nærmere på det temaet der.

Et annet punkt som ble tydelig i analysen var at Maren (K.L.) ble inkludert på de første felles planleggingsmøtene mellom kulturskolen og grunnskolens ledelse. Dette ga henne en fordel siden hun kunne komme med innspill på hvor mange elever det skulle være på gruppene, og hvor lang tid hver gruppe skulle ha på de ulike aktivitetene. Da Amalie og Sofie (G.L.) først fikk ha et møte med Maren hadde de ikke fått så mye tid til å forberede seg, slik at det ble utfordrende å komme med forslag til hvilken aktivitet eller undervisningsopplegg de ville ha. I den felles planleggingsdagen for lærerne i kulturskolen og grunnskolen rett før skolestart fikk de tid til å tilpasse Marens idé, og Amalie kom med forslag om å endre hvilke materialer de skulle bruke, siden de ikke ville få så god tid med hver gruppe. Samtidig omtales dette som Marens idé, der Amalie og Sofie ikke fikk anledning til å komme med større endringer i undervisningsopplegget i begynnelsen av Kulturdag. Strukturen og aktiviteten var fortsatt den samme som Maren kom med, men med andre materialer enn i den første utgaven.

Videre forteller Maren ofte i samtalene i refleksjonsverkstedene at hun føler seg alene om å komme med idéer til undervisningsopplegg, men blir møtt med forklaringer fra Anne (A.L.) om at det er det som er hennes rolle i samarbeidet. Det kan derfor se ut til at det legges opp til et samarbeid der hver har fått en rolle og oppdrag med å tilføre noe til gruppen, uten at det som tilføres skal drøftes eller at gruppen skal lære av hverandre. Dette ser vi videre med at Amalie og Sofie (G.L.) skal få lære undervisningsopplegget gjennom å være deltakende observatører i den første runden, for så å kunne ta mer ansvar med de påfølgende gruppene. Samtidig gir Amalie og Sofie uttrykk for at det er sånn de vil ha det i starten, og at de kanskje

ikke føler seg trygge nok til å kunne ta ansvar for å gjennomføre et undervisningsopplegg de ikke kan. Ville situasjonen vært en annen om de hadde fått utviklet et undervisningsopplegg i fellesskap? Ville det vært mer erfaringsdeling og felles kunnskapskonstruksjon i en slik situasjon?

Vi kan prøve å snu om på situasjonen, og spørre om hva som hadde skjedd om det var Amalie og Sofie (G.L.) som skulle komme med undervisningsopplegg, og Maren (K.L.) som fikk ansvar for å holde orden på tiden? For det første ville det kanskje vært en bratt læringskurve for alle tre, men det ville fortsatt ikke vært noen utveksling av kunnskap i begge disse situasjonene. Når en person får ansvar for et område, men ikke får tid til å dele de erfaringene som kommer av å ha dette ansvaret, er det bare vedkommende som har lært noe. Hvis noe av formålet med Kulturdag er å lære noe av de andre som Anne (A.L.) sier, så bør det kanskje settes av tid til å dele noe av den kunnskapen og de erfaringene?

Lesningen i denne hermeneutiske buen skaper en fortelling om at selv om hensikten er å lære av hverandre, så legger ikke organiseringen av Kulturdag opp til dette. Dette befester seg også blant deltakerne, da de forblir i roller det forventes av dem. Dette være seg grunnskolelæreren som en som kan å ha kontroll på større elevgrupper, og kulturskolelæreren som en som kan faget og håndverket. Så selv om forståelsen av samarbeid er lik hos kulturskolelæreren og grunnskolelæreren, er det en fortelling om tradisjonell forståelse av yrket. Muligheten for nye forståelser innad i samarbeidet blir ikke prioritert, dermed er ikke dette en fortelling om kollektiv erfaringsutveksling som det ble forklart av kulturskolens og grunnskolens ledelse var noe av hensikten med Kulturdag.

#### 4.4.2. Kulturdag som noe faglig og sosialt

Et annet motsetningsforhold jeg leste av datamaterialet var en forståelse av Kulturdag som noe som bare var faglig, eller noe som bare var sosialt. En forståelse av Kulturdag som noe faglig innebærer at opplæring i å bruke verktøy vektlegges, og at det legges opp til å bli kjent med å arbeide med ulike materialer. Elevene skal læres opp i en lang tradisjon av håndverk, som å arbeide med prosess fra idé og skisse til et ferdig produkt. Hvis man forstår Kulturdag som noe sosialt, legges det vekt på hvordan Kulturdag kan være en arena for elever å utvikle sosial kompetanse og bli kjent med elever utover sine egne klassetrinn. I en slik forståelse får Kulturdag en funksjon som en inkluderende kraft, og et område for fellesskap for hele skolen. Men vil en bare-faglig, eller bare-sosial forståelse utelukke den andre?

En slik enkel forståelse av Kulturdag henger kanskje også sammen med hvilken funksjon Kulturdag skal ha i skolen: Er det et faglig tilbud på lik linje med kunst og håndverk, eller er dens primære funksjon å skape et større fellesskap og tilhørighet i skolen? Amalie og Sofie (G.L.) forteller i refleksjonsverkstedene hvor godt elevene blir kjent med hverandre gjennom Kulturdag, og at dette også er et prosjekt som legger opp til mer samarbeid for lærerne på skolen. På en annen side er Maren (K.L.) opptatt av den faglige læringen, og at elevene skal ha lært noe av å delta i Kulturdag. Samtidig har ikke Maren noen forutsetning til å se på Kulturdag som noe som styrker fellesskapet ved skolen som i fortellingene til Amalie og Sofie (G.L.), siden hun bare er tilstede i Kulturdag. For Amalie og Sofie er vel sammenhengen mellom Kulturdag og samarbeidet og fellesskapet mellom lærere og elever viktigere, siden de er tilstede og møter elever og kolleger hver dag. Så selv om Maren møter opp tidligere for å bli kjent med skolen, vil ikke det sosiale aspektet ved Kulturdag kanskje være like sterkt som om hun hadde vært tilstede og møtt de samme lærerne og elevene hver dag.

Men kan Kulturdag være begge deler? I pedagogikken er det flere læringsteorier som beskriver læring som noe som skjer i et fellesskap og av hverandre, mens det i kunstdidaktikken også er forståelser av at kunst er relasjonelt og skjer i møtet mellom meg, deg og kunsten (Aure, 2013; Dysthe, 1996). Dette er også noe som kunne vært drøftet på forhånd i planleggingsmøtene, for som det fremgår av analysen sitter Maren (K.L.), Amalie og Sofie (G.L.) med hver sine forståelser av Kulturdags funksjon. Hadde de tre sammen fått tid til å drøfte og blitt enige om hva som var viktigst av det faglige eller det sosiale, kunne man også lage undervisningsopplegg som passer den funksjonen. Ved å ta utgangspunkt i et ferdig undervisningsopplegg får ikke deltakerne drøftet om undervisningsopplegget tjener deres mål med Kulturdag. På en annen side er ikke Kulturdag tjent med å bare være et faglig prosjekt, eller bare noe sosialt. Den ene forståelsen vil ikke utelukke den andre, men hva som er funksjonen til Kulturdag, og hva som er Marens, Amalies og Sofies mål med undervisningen må drøftes i fellesskap og bli satt ord på.

Hvis funksjonen til Kulturdag ikke defineres og blir satt ord på, hvilke roller skal kulturskolelæreren og grunnskolelæreren fylle da? Men kanskje et enda viktigere spørsmål i denne sammenhengen, trenger Kulturdag kulturskolelæreren? Av det jeg har lest i det genererte datamaterialet for analysen virker det som om Kulturdag er noe som øker det tverrfaglige samarbeidet innad i skolen, og har blitt en ny sosial læringsarena for elevene. Kulturskolelærerens rolle har vært å komme med nytt faglig innhold, og få erfaringer med å lede større elevgrupper og delta i et lærerteam. Hvis kulturskolelæreren bare skal komme med



nytt faglig innhold og undervisningsopplegg, er jo dette noe også grunnskolelæreren skal ha kompetanse i fra før av. Videre peker analysen også på at Kulturdag har økt samarbeidet mellom grunnskolelærerne på skolen, og at det er spennende for dem å arbeide i nye team. Derfor spør jeg: Hadde det vært noe i veien for av grunnskolen hadde laget Kulturdag uten kulturskolen? Hadde resultatet vært noe annerledes?

På en side er det spennende for grunnskolelærerne å bli kjent med andre måter å undervise på, siden det er noen forskjeller i hva kulturskolelæreren og grunnskolelæreren legger vekt på i sin undervisning. Kulturskolelæreren er også bare tilstede på skolen en liten del av uken, og får ikke ta del i de samme erfaringene som grunnskolelærerne beskriver Kulturdag har hatt på lærersamarbeidet på skolen og mellom elevene. Kulturskolelærerens mål med Kulturdag gjelder ikke grunnskolen i like stor grad, men vil gi henne erfaringer å ta med seg i kulturskolen. Derfor trenger kanskje kulturskolelæreren Kulturdag mer enn grunnskolelærerne trenger den. Grunnskolen kan igangsette et annet tverrfaglig prosjekt, men det vil kanskje ta mer av tiden og kreve mer planlegging fra grunnskolelærerne enn Kulturdag gjør nå siden de har fått et ferdig undervisningsopplegg. Kulturskolelæreren på sin side trenger et større læringsmiljø og kolleger for å få de erfaringene som er ønskelig av et slikt samarbeidsprosjekt, siden elevgruppene i kulturskolen er mindre enn i grunnskolen. Videre er det et spørsmål om ulikhetene i hvordan kulturskolelæreren og grunnskolelæreren forstår kunst, læring og undervisning ikke er for store, og om de enes om hvilket formål Kulturdag har og hvilken rolle det har i grunnskolen.



## 5. Drøfting og avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet vil jeg trekke linjer mellom de funnene jeg har identifisert i analysen og drøfte de mot det teoretiske rammeverket. Hvilke fortellinger er det kulturskolelæreren og grunnskolelæreren forteller om å delta i et lærersamarbeid gjennom pilotprosjektet Kulturdag? Hvilke forståelser av kunst, undervisning og læring er det som møtes i et slikt tverrfaglig samarbeid? Videre vil jeg gjennom de identifiserte fortellingene om å delta som lærer i Kulturdag prøve å argumentere for hvordan senere samarbeid mellom kulturskole og grunnskole kan bli bedre for lærere fra begge institusjoner. Her vil jeg gjøre rede for hvilke hensyn skoleledere og lærere bør ta før et samarbeid mellom grunnskole og kulturskole inngås, og hva som er viktig for lærerne å få drøftet og avklart tidlig i samarbeidet. Utgangspunktet for drøftingen om tverrfaglig samarbeid er Glavin og Erdals (2018) suksesskriterier, før jeg vil drøfte hvilket skolekonsept om samarbeid Kulturdag legger opp til. Begrepet skolekonsept undersøkes i dette drøftingskapittelet gjennom hvilke ansvarsområder kulturskolelæreren og grunnskolelæreren har, og på hvilket grunnlag Kulturdag ble innført.

Etter å ha drøftet konsepter for samarbeid, vil jeg se nærmere på kunstsyn i lærersamarbeidet. Her vil jeg også diskutere om det er ulike kunstsyn som møtes mellom en kulturskolelærer og to grunnskolelærere i Kulturdag. Videre vil jeg ta for meg hvilke forståelser av læring som diskuteres mellom forskningsdeltakerne. Etter å ha drøftet kunst- og læringssyn i lærersamarbeidet vil jeg igjen trekke tråden tilbake til forskningsdeltakernes fortellinger om samarbeid. Har det noe å si for samarbeidet hvilke syn på kunst og læring som fortelles i forskningsdeltakernes fortellinger om Kulturdag? Tilslutt i dette kapittelet vil jeg gjøre meg noen avsluttende tanker om tverrfaglig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. Er det grenseoverskriding og utveksling av erfaringer for begge parter, eller er slike samarbeid med på å videreformidle tradisjonelle roller for læreren og kulturskolelæreren?

I arbeidet med denne studien har jeg undersøkt et fenomen gjennom en abduktiv tilnærming med en stadig veksling mellom å lese det genererte datamaterialet og søke etter nye teoretiske forståelser av det jeg har lest. Gjennom denne vekslingen har det kommet nye teoretiske forståelser, som også har ført til at nye begreper har blitt brukt i skriveprosessen. Innledningen til dette drøftingskapittelet vil derfor anvende noen andre begreper og forståelser enn i innledningskapittelet til studien. Jeg velger å skrive det sånn for å vise hvordan arbeidet med datamaterialet og lesingen av nye teoretiske forståelser har påvirket min forståelse av datamaterialet og fenomenet jeg har undersøkt i denne studien. Nye teoretiske forståelser og

lesinger av datamaterialet har gitt meg mer presise begreper og forståelser for hvilke fortellinger som fortelles om å delta som lærer i Kulturdag.

### 5.1. Tverrfaglig samarbeid i Kulturdag

I dette delkapittelet vil jeg først ta for meg de ytre rammefaktorene for samarbeidet mellom Amalie, Sofie (G.L.) og Maren (K.L.), og om de legger opp til et godt fungerende samarbeid. Videre vil jeg drøfte hvordan forskningsdeltakerne fordelte ansvarsområder seg imellom, og deres fortellinger om hvordan det er å delta som lærer med de rammene for tverrfaglig samarbeid som Kulturdag legger opp til.

En av de viktigste forutsetningene for tverrfaglige samarbeid er ifølge Glavin & Erdal (2018) at det er forankring i ledelse/system med et felles verdigrunnlag og evne til å samarbeide (s. 42). Kulturdag som et felles samarbeidsprosjekt mellom Trondheim kommunes grunnskoler og kulturskole er nedfelt i lokalpolitiske styringsdokument, med mål om å øke rekruttering i kulturskolen og se på muligheten for å etablere et nettverk for lærere i praktisk estetiske fag (Trondheim kommune, 2019a). Det er på bakgrunn av at det er en lokalpolitisk målsetning at Kulturdag skal bli et tilbud til elever i kommunen at jeg presenterte Kulturdag som en samordning i teorikapittelet. Siden begrepet samarbeid legger opp til en mer uformell forankring og er mer individavhengig enn en samordning. De politiske målene med Kulturdag følges opp på lokalt nivå ved at ledelsen ved grunnskole og kulturskole etablerer en felles plan med mål for gjennomføringen ved den enkelte skole. Dette skjer ved at lærere og ledelse ved grunnskolen kommer med ønsker og behov de har, som kulturskolen prøver å imøtegå etter evne og de tilgjengelige ressursene de har. Det er bakgrunnen for, og rammene som lå til grunn for at Maren (K.L.), Sofie, og Amalie (G.L.) måtte etablere et tverrfaglig samarbeid om et felles undervisningsopplegg.

Andre viktige faktorer for et godt samarbeid er at deltakelse i samarbeidet føles nyttig, at den enkelte får noe ut av å delta, og at samarbeid oppleves som nødvendig (Glavin & Erdal, 2018, s. 43). Av disse faktorene indentifiserte jeg i analysen at det var ulike forventinger fra grunnskolelærerne Amalie og Sofie og kulturskolelærer Maren for hva som var formålet med samarbeidet og hvilket utbytte de skulle få av å delta i samarbeidet. Amalie og Sofie vektla i sine fortellinger hvordan Kulturdag fungerte som en arena der de kunne samarbeide på tvers av fag og klassetrinn på grunnskolen, siden det har vært lite samarbeid med de andre lærerne tidligere. Kulturdag fungerte derfor for Amalie og Sofie som noe som var med på å økte samarbeidet innad i skolen. Videre indentifiserte jeg også i Amalie og Sofies fortellinger en

forventning om å få idéer til undervisningsopplegg de kunne bruke senere i andre undervisningstimer. I Marens fortellinger identifiserte jeg også en forventning om å få noe faglig utbytte av å delta i Kulturdag. I hennes fortelling var det også et ønske om at hun sammen med Amalie og Sofie skulle kunne drøfte didaktiske valg og finne løsninger på utfordringer de møtte i fellesskap.

Dermed kan man også stille spørsmål ved om hvor nødvendig samarbeid i Kulturdag oppleves for den enkelte forskningsdeltaker. Trenger Amalie og Sofie (G.L.) Kulturdag for at det skal bli bedre samarbeid på tvers av fag og klassetrinn og for å bli inspirert til å lage nye undervisningsopplegg? Er den ekstra tiden Kulturdag tar verdt det de får tilbake for å delta? Maren (K.L.) sine forventninger til nytteverdi av samarbeidet er mer avhengig av et lærerfellesskap, siden hun ønsker å få erfaring med å jobbe i team og drøfte utfordringer med andre. Samtidig er det mindre muligheter for Maren å ta del i Amalie og Sofies fortellinger om hvordan Kulturdag øker samarbeidet mellom lærerne ved skolen, siden hun bare er tilstede ved den aktuelle skolen når det er Kulturdag.

På en annen side er det mye glede og trygghet i dette lærersamarbeidet, som også er en viktig faktor for godt samarbeid (Glavin & Erdal, 2018, s. 44). Selv om de ikke har hatt mye tid til å bli kjent med hverandre, har de tillit til at hver enkelt tar ansvar for sine ansvarsområder. Dette kan komme av liten forberedelsestid og at forskningsdeltakerne bare har tatt ansvar i de områder de føler de har mest kompetanse. Likevel møtes de i sin felles glede i å undervise i kunst og håndverk og visuell kunst, og respekterer hverandres ønsker og forslag til forbedringer. Blant annet viser analysen at det var et felles ønske i lærerteamet om å gjøre det beste ut av den tiden de har til rådighet, og at elevene skal få et faglig og sosialt utbytte av å ha Kulturdag.

Selv om forskningsdeltakerne er trygge og har tillit til hverandre, må de også ha kjennskap til hverandres kompetanse. Glavin og Erdal (2018) skriver at for at tverrfaglige samarbeid skal fungere godt må deltakerne ha kjennskap til hverandres kompetanse for å spille på hverandres sterke sider. Dette er også viktig for at de skal kunne utvikle et felles kompetansegrunnlag (s. 45). I analysen så jeg på hvordan Maren (K.L.), Sofie og Amalie (G.L.) gikk inn i roller og tok ansvar for områder det forventes at deres yrke har kompetanse på. Dette gjelder for eksempel at grunnskolelæreren tok ansvar for tid og fulgte opp enkeltelever, mens kulturskolelæreren tok ansvar for å komme med undervisningsopplegg og fagkunnskap. Denne rollefordelingen ble ikke problematisert mellom forskningsdeltakerne i refleksjonsverkstedene. Samtidig virket det av ledelsen ved grunnskolen at det var en forventning om at lærere som deltok i Kulturdag skulle lære av hverandre. Derfor undrer jeg på hvordan deltakere i et

tverrfaglig samarbeid skal kunne lære av hverandre når de tar ansvar for områder de allerede har kompetanse på. Selv om deltakere i et tverrfaglig samarbeid skal spille på hverandres sterke sider, vil det ikke skje noen læring i den enkelte hvis det ikke settes av tid til at denne læringen faktisk skal skje (Glavin & Erdal, 2018). Dette vil jeg drøfte mer litt senere i dette delkapittelet, under drøftingen av faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen.

Videre kan det kanskje være nødvendig at det er en slik rollefordeling som beskrevet ovenfor mellom kulturskolelæreren og grunnskolelæreren tidlig i et tverrfaglig samarbeid. Ved at deltakere får bruke den kompetansen de allerede har, vil det kanskje gjøre dem tryggere på at de har noe de kan bidra med i samarbeidet. Samarbeidet i Kulturdag er nytt for alle partene i samarbeidet, og derfor er det mulig at deltakerne trenger å trygges på nye rutiner og samarbeidspartnere før de kan gå ut å lære noe nytt. Videre får Maren (K.L.), Amalie og Sofie (G.L.) gjennom samtaler og gjennomføring av undervisning observert og lyttet til hverandre, noe som kan gjøre at de blir bedre kjent med hva de andre i samarbeidet innehar av kunnskap og kompetanse. Utfordringen med en slik rollefordeling er om de rollene kulturskolelæreren og grunnskolelæreren har fått tildelt tidlig i samarbeidet ikke gis noe rom til utvikling, og deltakerne fortsetter å ta ansvar for sine kompetanseområder gjennom hele samarbeidet. I refleksjonsverkstedene legger Maren, Amalie og Sofie opp til å omfordele på ansvarsområder etter første gjennomføringsrunde med undervisningsopplegget, men neste gjennomføringsrunde skjedde etter at jeg var ferdig med mitt feltarbeid og har derfor ikke blitt undersøkt i denne studien.

Den praktiske gjennomføringen av Kulturdag prøver å legge opp til at det skal utvikles et tett samarbeid: Det er faste deltakere i lærerteamene, med en fast og regelmessig møtevirksomhet, og det er en som koordinerer gjennomføringen ved grunnskolen. Anne (A.L.) som har rollen som koordinator har oversikt over aktivitetene, følger opp ansatte, og medierer mellom kulturskolelærerne og grunnskolelærernes forståelser for å finne gode felles løsninger. Samtidig finner jeg spor i forskningsdeltakernes fortellinger fra refleksjonsverkstedene av at dette ikke har hatt nok betydning for den praktiske gjennomføringen. Selv om det legges opp til regelmessig møtevirksomhet, er den avsatte tiden en halvtime annenhver uke hvor det også kan foregå annen møtevirksomhet samtidig. Det fører til veldig liten tid som Amalie, Sofie (G.L.) og Maren (K.L.) kan bruke på å bli kjent og dele av sin kompetanse og fagkunnskap.

På grunn av lite felles planleggingstid i begynnelsen av samarbeidet har de tre lærerne heller ikke fått avklart hvilken rolle de vil at Kulturdag skal ha, eller hva de vil at elevene skal sitte igjen med etter endt undervisning. Uten å etablere en felles verdiforankring for Kulturdag,

får ikke Maren (K.L.), Amalie og Sofie (G.L.) utviklet deres felles forståelse av hva Kulturdag er og skal være for deres samarbeid. En felles forståelse og verdiforankring er viktig for at lærerne skal kunne spille på hverandres kompetanse og forståelser for å få et felles mål de kan jobbe mot med undervisningen og i samarbeidet.

Mangel på kommunikasjon og tid til å samarbeide peker mot faktorer som Glavin og Erdal (2018) beskriver som mulige hindre for tverrfaglige samarbeid. Et av punktene er mangel på ressurser, der arbeid med samarbeidet går utover den vanlige daglige aktiviteten. Videre skriver Glavin og Erdal (2018) at møtevirksomheten kan være et svakt punkt for samarbeid, da mange arbeidstakere har dårlige erfaringer med møter det ikke kommer noe ut av fra før (s. 41). Som drøftet tidligere var tid til felles planlegging også et svakt punkt for samarbeidet mellom Maren (K.L.), Amalie og Sofie (G.L.). Det ble satt av noe tid til felles planlegging, men ikke nok til at de fikk tid til å ta tak i den grenseoverskridingen og erfaringsutvekslingen som Kulturdag legger opp til. Amalie virket også veldig opptatt av dette i sitt refleksjonskriv, der hun skrev at kunst og håndverk dessverre bare var en liten del av alt det andre. Å bruke av tiden på å planlegge Kulturdag går derfor på bekostning av andre oppgaver som lærere har. På en annen side virket Amalie og Sofie godt fornøyde med utbyttet de fikk av å delta, og var svært interesserte i det Maren kunne gi dem. Maren virket også fornøyd med å delta, selv om hennes ønske om diskusjoner i et større lærerfellesskap ikke virket å bli helt møtt i oppstarten av samarbeidet.

I fortellingene om samarbeid i Kulturdag har jeg identifisert fortellinger om godt lokalpolitiske forankrede mål, som igjen har fått egne tilpassede mål ved den enkelte grunnskole. Samarbeidet mellom Maren (K.L.), Sofie og Amalie (G.L.) viser en sterk glede i å undervise i faget, og tillit og respekt for den enkelte. På en annen side fortelles det i refleksjonsverkstedene om utfordringer knyttet til ressurser, og en møteplan som ikke legger opp til erfaringsutveksling. Dette førte til at Maren, Sofie og Amalie har tatt ansvar for de områdene de føler de har mest kompetanse på og at de tre sammen ikke får utviklet Kulturdag til en arena med felles mål å jobbe mot. Felles mål for Kulturdag er hvilket utbytte elevene skal ha av å delta, men også hva som ligger i det å delta for lærerne og skolen.

#### 5.1.1 (Likeverdig) partnerskap som skolekonsept i Kulturdag

I teorikapittelet presenterte jeg Kulturdag som et skolekonsept som innbyr til et samarbeid der de deltakende partene blir sett på som likeverdige deltakere. Kulturskolen og grunnskolen er likevel to separate enheter, men at de gjennom å skape aktivitet for elevene kan bidra til blant

annet inkludering (Angelo & Emstad, 2017). Det er også dette synet som jeg identifiserte i Maren (K.L.), Amalie og Sofies (G.L.) fortellinger, at de sammen skal være et partnerskap og komme til løsninger i fellesskap. Fra kulturskolen og grunnskolens ledelse ble det i begynnelsen av samordningen formidlet at hvert lærerteam skulle lage undervisningsopplegg i fellesskap. Det at undervisningsopplegg skulle lages i fellesskap ville sikre at de lærerne som deltok i Kulturdag skulle få noe igjen av å delta i form av faglig påfyll, eller mer erfaring med å arbeide i andre undervisningssituasjoner enn de hadde fra før.

Likevel identifiserte jeg i forskningsdeltakernes fortellinger at deltakere i partnerskapet ikke var helt sidestilt med hverandre. Det at lærerne tok ansvar for sine fagområder i begynnelsen av samarbeidet kan tyde på at de ikke stolte nok på at andre tok ansvar for deres fagområde så tidlig i samarbeidet, samt at det ikke ble satt av nok tid til erfaringsutveksling og å krysse faggrenser i begynnelsen. For Maren som er kulturskolelærer var det også ekstra krevende å bli kjent med gangene så hun ikke gikk seg bort på den nye skolen, og å bli kjent med de materialene som var tilgjengelige. Dette løste hun selv ved å møte opp noen timer før Kulturdag startet, men som hun ikke fikk betalt for siden det gikk utenom arbeidstiden hennes. Amalie og Sofie (G.L.) på sin side, fikk ikke tid til å forberede seg før et planleggingsmøte før sommerferien der formålet var å lage et undervisningsopplegg sammen med Maren. Dette første til at Marens idé til undervisningsopplegg brukt, uten store endringer eller motforslag fra Amalie og Sofie.

Skolekonsept som blir til i et tverrfaglig samarbeid i Kulturdag formidles som et likeverdig partnerskap av ledelse i kultur- og grunnskole, men det er usikkert hvor likeverdig dette partnerskapet oppleves av den enkelte lærer. I det lærersamarbeidet som denne studien undersøker var det forskjeller i hvor inkluderte lærerne var i starten da rammene for Kulturdag ble satt. Kulturskolelæreren hadde fått delta og komme med innspill tidlig, mens grunnskolelærerne ikke deltok på disse møtene. Videre er det også spørsmål som jeg har stilt tidligere i delkapittel 5.1. om hvorvidt det legges til rette for kunnskapsutveksling mellom deltakere i lærersamarbeidet med liten planleggingstid. Skolekonseptet som ble til i oppstarten av Kulturdag vil jeg derfor identifisere som et partnerskap, hvor partene sees på som to adskilte enheter med hver sin kompetanse og erfaring. Det skjer noe erfaringsutveksling mellom partene, men det er uklart i det genererte datamaterialet hvorvidt partene sees på som likeverdige i samarbeidet.



## 5.2. Fag og forståelser av fag i Kulturdag

Gjennom samarbeid i Kulturdag møtes de to fagene visuell kunst i kulturskolen og kunst og håndverk i grunnskolen. De to fagene har ulike mål for opplæringen, da kunst og håndverk skal gi grunnleggende kompetanse som visuell kunst kan bygge videre på (Norsk kulturskoleråd, 2016). Undervisning i kulturskolen er også frivillig, i motsetning til undervisning i grunnskolen. Kulturskolen sin undervisning er ofte basert på elevens interesser og følger ulike valg av progresjon som basis-, kjerne- og fordypningsprogram, mens målet i grunnskolen styres av kompetansemålene hvor innholdet differensieres og tilpasses eleven innenfor rammen klasseundervisning gir (Westby, 2017, s. 144-145) Faget kunst og håndverk har gått fra å ha en sterk nytteprofil i tidligere læreplaner, til fokus på individet og med en tydelig miljø- og samfunnsprofil i LK06 (Nielsen, 2009, s. 108). På en annen side mener jeg at slike skifter i innhold kan vise at det er et fag som er tilpasningsdyktig, og som stadig bringer inn andre elementer og knytter det opp mot grunnskolens innhold og dannelsesmandat. Dette ser vi også i Kulturdag, da den fungerer som en sosial arena der lærere og elever blir kjent på tvers av fag og klassetrinn.

Det tverrfaglige aspektet virker derimot å gå litt på akkord med faglighet jf. Marens (K.L.) fortellinger i flere deler av det genererte datamaterialet. Da hun på mitt spørsmål om å bruke språklige bilder for å kunne relatere undervisningen til noe annet, svarte at hun brukte språklige bilder siden hun ikke kunne bruke de mer riktige fagbegrepene. Det å relatere undervisningen til andre fag og forståelser ble derfor ikke sett på som noe godt tegn av Maren, siden det gikk utover den faglige undervisningen. Videre var det også ulike forventninger mellom grunnskolelærere og kulturskolelærer til hvilken plass Kulturdag skal ha. Skal Kulturdag bidra med en fordypning av den undervisning som allerede gis i kunst og håndverk, eller skal det være et sosialt treffpunkt der det også foregår kunstneriske aktiviteter? Siden disse spørsmålene ikke har blitt avklart i lærersamarbeidet på forhånd, vanskeliggjør det kanskje et samarbeid når det ikke har blitt avklart felles mål med undervisningen i Kulturdag.

## 5.3. Kunstdidaktikk i Kulturdag: Kunstundervisning som en sosial eller faglig aktivitet

Som det kommer fram av forrige delkapittel var det ulike forventninger til hvilken rolle Kulturdag skal ha i fortellingene til Maren (K.L.), Amalie og Sofie (G.L.). I dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på hvilket kunstsyn, hvilke kunstdidaktiske valg som ble tatt, og om disse speiler den rollen Maren, Amalie og Sofie ønsker at Kulturdag skal ha.

Først vil jeg si at det jeg har identifisert i samtalene i refleksjonsverkstedene er det Helguera (2011) vil kalle tradisjonell pedagogikk. I tradisjonell pedagogikk foregår aktivitetene og undervisningen i et vakuum der det øves på tekniske håndverksferdigheter, uten relasjon til verden utenfor. I analysens delkapittel 4.2.5. pekte jeg på at de didaktiske valgene kulturskolelæreren og grunnskolelærerne tar beveger seg i spenningsfeltet mellom et modernistisk og et postmodernistisk syn på kunst og undervisning. Det vil si at det var drøftinger om hvilke ferdigheter elevene skulle lære, som er et modernistisk syn på kunstdidaktikk, og et postmodernistisk syn der Kulturdag sees på som en sosial møteplass med skapende aktiviteter.

Videre var det også ytre forventninger fra grunnskolens ledelse for på hvilke premisser Kulturtimen skulle foregå som vanskeliggjorde en større diskusjon for Maren, Amalie og Sofie for hva de ønsket elevene skulle oppnå i Kulturdag. Konkrete forventninger fra skolens ledelse som ble formidlet i refleksjonsverkstedene var for eksempel at elever skulle produsere noe som kunne henges opp på veggene. Dette peker på en forventning som forbindes med en modernistisk kunstdidaktikk, der formålet med den skapende aktiviteten er et ferdig produkt (Aure, 2013). Dette var igjen med på å legge føringer for hvilket innhold Maren (K.L.), Sofie og Amalie (G.L.) kunne legge opp til i sin undervisning. Denne forventningen fra grunnskolens ledelse medførte er mål om at elevene skulle produsere noe som kunne henges opp, mens den korte undervisningstiden på sin side vanskeliggjorde en del undervisningsopplegg som krever tid og bruk av forskjellige materialer.

Etter å ha drøftet hvordan de ytre rammefaktorene for Kulturdag la begrensinger på hva som var mulig å gjennomføre, vil jeg nå se på hvilke forståelser av kunst som ble drøftet mellom forskningsdeltakerne. Det første jeg vil se på er en forståelse av at faglighet og det å arbeide med sosial og relasjonell kompetanse ble satt opp mot hverandre i et motsetningsforhold i forskningsdeltakernes drøftinger i refleksjonsverkstedene. Gjennom å arbeide ut ifra et relasjonelt, eller et sosialt engasjerende kunstsyn kunne lærerne ha fokus på både å arbeide med skapende aktiviteter, men også arbeide med Kulturdag som en sosial arena for elevene. Undervisningssituasjonen beskrives av Maren (K.L.) i refleksjonsverkstedene som litt stressende, mens Amalie (G.L.) fortalte i refleksjonsverkstedene at selv om elevene ble fort ferdig med en oppgave, var det bare å få de til å legge inn litt ekstra innsats. Ved å designe et undervisningsopplegg med et mindre fokus på at det skal resultere i et håndfast produkt, kunne kanskje tidspresset lærerne har kjent på blitt mindre. Et mindre produktorientert undervisningsopplegg kunne også kanskje ført til at ønsket til Maren om å sette seg ned med

mindre grupper og reflektere over hvordan elevene oppnår ny innsikt og forståelser også kunne vært innfridd.

Marens (K.L.) ønske om å kunne sette seg ned, reflektere og fortelle elevene hva aktivitetene innebærer, peker mot en danningsteoretisk, eller dialogforankret kunstdidaktikk. Et ledd i denne kunstdidaktikken er den kreative prosessen, fra skisse, til et produkt og til abstraksjon av skisse og produkt. Ved å gi elevene erfaringer med prosessen fra skisse til produkt, får elevene ta del i en kunstnertradisjon som anvender disse metodene (Aure, 2013). Videre identifiserte jeg at det var viktig for Maren at elevene skulle få utvikle og bruke skaper- og utforskertrangen. Dette synet på barn som iboende gode med skapertrang er en sentral del av den dialogforankrede kunstdidaktikken, men i dette synet er det også viktig at barn sees på som medskapere i sin egen læringsprosess (Aure, 2013). Samtidig finner jeg i Marens fortellinger en forståelse av undervisning som noe hun formidler og forteller til elevene hva aktivitetene innebærer. En sãnn forståelse er lite overensstemmende med en kunstdidaktikk der barn er aktive medskapere i sin kunnskapsproduksjon. Likevel var det et sterkt fokus på faglighet i Marens fortellinger, med et syn på skapende arbeid som noe utelukkende positivt. Skaperglede/-trang var noe også jeg reflekterte over som forsker i den visuelle loggen som vist i figur 14, siden mine erfaringer med skapende arbeid var at det ikke alltid er en utelukkende positiv opplevelse. Møtte jeg på utfordringer havnet arbeidet ofte i skapet, uten at jeg tok det fram på en stund. Er det mulig det er sãnn for elever også?



kunstnerloggen



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

Men skapergleden kan også være sosial. Som når gruppa mi har en ettermiddag med Dungeons and Dragons, deltar i en performance, eller lager noe sammen med andre og nerder fryktelig over felles interesser. Likevel føles dette annerledes enn når jeg viser fram en kjole jeg har sydd selv, hvorfor det?

16. JANUAR

Legg til en kommentar ...

Publiser

Figur 14: skjermdump fra visuell logg 16. januar

Amalie og Sofie (G.L.) fortalte også om skaperglede i sine fortellinger. I Amalies refleksjonsskriv forteller hun en mer nyansert fortelling om skaperglede, med et fokus på at produktene blir bedre om det legges inn litt flid. Ved å legge inn litt flid lærer elevene å utvikle egne vurderingsferdigheter gjennom å finne forbedringer ved eget produkt og bli bedre på å vurdere produktets kvalitet (Letnes, 2020; Nielsen, 2009, s. 94). Videre skriver hun at elevene må tørre å være kreative, så skaperglede for Amalie er også noe som blir til ved at elevene arbeider skapende og utforskende.

Amalie og Sofies fortellinger vektla også at Kulturdag skulle ha et formål utenom det som skjedde i Kulturdag. For eksempel det at Amalie og Sofie ble mer kjent med andre lærere, og at elevene også ble mer kjent med elever utenom sin egen klasse. Likevel er de ikke inne på et relasjonelt kunstsyn siden de fortsatt vektlegger det ferdige produktet i undervisningen. I et relasjonelt kunstsyn er det prosessen som blir “produktet”, hvor både elever og lærere er deltakere og medskapere i den skapende prosessen (Christensen-Scheel, 2013). Denne drøftingen peker derfor på et større fokus i fortellingene til Amalie og Sofie på den skapende prosessen og hvordan Kulturdag virker inn på hele skolen, men også et syn på at undervisningen skal ende opp i et ferdig produkt som elevene kan henges opp på veggene.

Undervisningsopplegget til Maren (K.L.) synes å godtas av Amalie og Sofie (G.L.) siden det står innenfor en kunstdidaktikk som Amalie og Sofie også kan stå inne for, som for eksempel at undervisningen baserer seg på den kreative prosessen fra skisse til produkt. Utfordringer i kunstdidaktiske valg mellom Maren, Amalie og Sofie oppstår når Kulturdag skal illegges en verdi utenom selve Kulturdag, da det sosiale aspektet ved undervisningen er noe som vektlegges mer hos Amalie og Sofie. Videre stilles det “faglige” og det “sosiale” opp mot hverandre. I postmodernistiske forståelser av kunstdidaktikk er både faglighet og de sosiale egenskapene sentrale aspekt ved det skapende arbeidet (Aure, 2013). Videre er det også en viktig faktor at grunnskolens ledelse gir uttrykk for at undervisningen skal ende i noe som skal henges opp, som også legger føringer for hvilke kunstdidaktiske valgmuligheter Maren, Amalie og Sofie har i lærersamarbeidet.

#### 5.4. Kroppslig og estetisk tilnærming til læring Kulturdag?

I forrige delkapittel kom jeg fram til at det mellom en kulturskolelærer og to grunnskolelærere tidlig i samarbeidet i Kulturdag formidles en modernistisk kunstdidaktikk som vektlegger at undervisningen skal ende opp med et ferdig produkt. Dette fikk også følger for hvilke tilnærminger Maren (K.L.), Amalie og Sofie (G.L.) valgte når de skulle utforme

undervisningen. I dette delkapittelet vil jeg ta for meg kroppslige og estetiske tilnærminger til læring, og drøfte om dette er noe forskningsdeltakerne forteller om i sine fortellinger. Videre vil jeg se på dybdelæringsbegrepet, og se om lærerne og ledelse i Kulturdag bruker dette begrepet, siden de nye læreplanene bruker dybdelæring som utgangspunkt for læring (Dahl & Østern, 2019). Ulike syn på hvordan man lærer er noe som jeg har studert gjennomgående siden jeg begynte å studere kunstfag, og som ble forsterket gjennom utformingen av denne studien som visualisert i figur 15. I figuren har jeg prøvd å visualisere ulike steder jeg lærer, og har lært i min tid som student. Videre har jeg skrevet litt om hvordan jeg forsto læring som en lærerstudent, men også hvordan jeg forstår læring som masterstudent i kunstfagdidaktikk.



Dybdeløring er et nytt begrep som blir innført med nye læreplaner for grunnskolen i 2020. Dybdeløring innebærer evnen til å reflektere, analysere og et syn på at læring er å konstruere en helhetlig forståelse (Udir, 2017). I den nye læreplanen baserer dybdeløringsegrepet seg utelukkende på kognitiv læringsteori, og at læring er noe som foregår i hjernen (Dahl & Østern, 2019). Min egen erfaring fra lærerutdanningen er at læring ofte forklares som noe kognitivt, men at det også er et fokus på at læring skjer i et sosialt fellesskap (Dysthe, 1996). I Maren (K.L.), Sofie og Amalies (G.L.) fortellinger om Kulturdag forklares kunst og håndverk og visuell kunst som noe praktisk og flittig, der det gjennom flid og godt arbeid kommer ut et ferdig elevprodukt. På en måte mener jeg at en slik forståelse av kunst og håndverk kan overføres til Piagets skjemateori, siden forskningsdeltakerne vektlegger erfaringer med å bruke redskaper og ulike materialer som så blir lagret og videreutviklet (1950). Selv om denne kunnskapen ‘‘ligger i hånden’’, så er det også kunnskap som må hentes ut og utvikles gjennom stadig bruk. Men er dette dybdeløring?

Et av punktene for dybdeløring jf. som det blir gjort rede for i NOU 2015:8 er at det skal kunne konstrueres en helhetlig forståelse, noe som blir vanskelig med Kulturdag siden det bare er en time i uken uten noen annen forankring til den andre undervisningen på grunnskolen. Videre er det et potensiale i Kulturdag for hvordan skolen organiserer undervisning i andre fag og muligheter for å sette et større fokus på tverrfaglig samarbeid. Det vil gi Amalie og Sofie (G.L.) muligheter til å fokusere på helhetlig læring for elevene, og den nye møteplassen Kulturdag kan brukes til å utforske andre tverrfaglige samarbeid ved skolen. Men så lenge Kulturdag sees på som en isolert aktivitet i grunnskolen, vil det ikke kunne legge til rette for dybdeløring siden elevene ikke fr skapt en helhetlig forståelse mellom innholdet i Kulturdag og annen undervisning.

Tidligere i denne studien tok jeg for meg Marens (K.L.) fortelling om å bruke sprkkelige bilder for å forklare og reflektere sammen med elevene som noe negativt (se delkapittel 5.2.). Betegnelsen som banan i lapskaus som Maren brukte i refleksjonsverksted 2 kan være med på å sette i gang nye tanker hos elever, og gjennom skapende arbeid er det mulig å reflektere og bearbeide slike sprkkelige bilder. Hvordan lukter og smaker banan i lapskaus? Hvilken farge fr den? Finnes det andre rare matkombinasjoner? Dette kan være en estetisk tilnærming til læring, der slike bilder kan være startpunktet for estetisk erfaring som senere transformeres til kunnskap (Løvlie, 1990; Østern, 2010). Å sanse og dvele ved hvordan det lukter og smaker setter man også kroppen i sentrum for kunnskapsutviklingen, og disse erfaringene man går seg med kroppen kommer til syne gjennom og i arbeidet.



Et annet funn om forståelser av læring jeg identifiserte var at Maren (K.L.), Amalie og Sofie (G.L.) ikke var like opptatt av riktig begrepsbruk i refleksjonsverkstedene som i undervisningen til elevene. I refleksjonsverkstedene ble det fleipet med hva som var riktig begrep for hvordan arket lå på bordet, men også enkle erstatningsord for mer språklig kompliserte begrep. Et eksempel i analysen i delkapittel 4.2.1. der jeg så på hvordan forskningsdeltakerne diskuterte maling, tette vasker og elever som søler og maler hverandre i fjeset. I dette utdraget var også flere begreper og uttrykk erstattet med ordet “sånn”. Siden både Maren, Amalie, Sofie og jeg (F.) har erfaringer fra å undervise i visuell kunst og kunst og håndverk hadde vi alle fire kroppslige erfaringer med at maling blir søl og at vasker blir tette, som gjorde at alle forsto hva som egentlig ble kommunisert. Vi hadde dermed de erfaringene og den felles forforståelsen, og trengte derfor ikke å bruke fagterminologi for å bli forstått. Merleau-Ponty (2002/1962) kaller dette for kinestetisk empati, der vi gjennom å speile hverandre og lytter til andres kroppslige erfaringer uten å bruke ord. På en annen side ble ikke denne kinestetiske empatien med videre inn i klasserommet, der støy og andre rammefaktorer gjorde at undervisningen ikke fikk tid til å ta hensyn til estetisk erfaring og skaping, og læringen skjedde uten at kroppen er tilstede i rommet. Men når rommet har blitt luftet, og stressnivået fått senket seg, da fikk vi skrudd på kroppene våre og agere overfor hverandre med artefakter som malingskoster og tegnepapir i rommet.

### 5.5. Avsluttende refleksjoner

Hensikten med denne studien har vært å løfte frem lærerstemmene, og deres forståelser og opplevelser av å delta i et tverrfaglig samarbeid. Denne studiens funn har vist at ytre rammefaktorer og faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen har hatt stor innvirkning på hvordan deltakerne i samarbeidet opplevde det å delta som lærer i Kulturdag. Liten felles planleggingstid for lærerne har fått ringvirkninger for hvordan ansvar ble fordelt mellom lærerne, og hvor mye didaktiske valg ble drøftet før og etter endt undervisning. Studien understreker også viktigheten av den jobben koordinatoren (A.L.) ved grunnskolen gjør for gjennomføringen av Kulturdag. Hun erkjenner at rammene for samarbeid var trange i oppstarten, men hun ser og lytter til hvilke ønsker lærerne på teamet har og prøver å finne løsninger med dem i fellesskap. Videre viser studien at både Maren (K.L.), Amalie og Sofie (G.L.) er opptatt av at Kulturdag skal bli vellykket, og at de har trygghet i at de andre på lærerteamet vil ta opp utfordringer hvis noe ikke fungerer.

Gjennomføringen av Kulturdag kjennetegnes av en stor glede for kunst og håndverksfaget og visuell kunst, og at gleden over å skape er noe alle elevene bør erfare og oppleve. Det vektlegges flid i arbeidet, og at alle elevene skal ha et ferdig produkt etter endt runde. På en annen side viser studien at det er ulike forståelser av hvilken rolle Kulturdag skal ha i skolen. Amalie og Sofie (G.L.) vektlegger den sosiale funksjonen med Kulturdag, mens Maren (K.L.) har vært opptatt av faglighet. Disse forståelsene ble satt opp mot hverandre i et motsetningsforhold i refleksjonsverkstedene, og det opplevdes som litt vanskelig å finne en middelvei som både ivaretok det faglige og det sosiale i undervisningen. En annen utfordring var hvordan Marens idé til undervisningsopplegg ble mottatt. Hun ønsket felles diskusjon og tilbakemelding på om det var godt nok, mens Amalie og Sofie var mer opptatt av at det var Marens rolle, deres en annen. På en annen side fikk Maren, Amalie og Sofie litt tid til å bearbeide undervisningsopplegget før skolestart, hvor Amalie kom med et innspill om at maling kom til å bli et vanskelig materiale å bruke siden det var liten tid til rydding.

Forskningsdeltakernes fortellinger om å delta som lærer i pilotprosjektet Kulturdag er derfor en mangefasettert fortelling. Å delta som lærer i Kulturdag er blant annet fortellinger om å bli trygg i eget fagfelt, men også om å sette av tid til å lære noe av en et annen fagfelt. Videre besto en stor del av forskningsdeltakernes fortellinger om hvilken innvirkning tid og praktisk gjennomføring har hatt for kulturskolelærerens og grunnskolelærerens opplevelse av å delta. Ved å ikke sette av tid til å reflektere og utforme et undervisningsopplegg i fellesskap falt forskningsdeltakerne raskt inn i trygge ansvarsområder de kan fra før, og de fikk heller ikke satt seg inn i hva de andre på lærerteamet kan lære dem. Dette mener jeg er et betydningsfullt funn siden noe av begrunnelsen for å innføre Kulturdag var at kulturskolelæreren og grunnskolelæreren skulle lære noe av hverandres kompetanser. Videre er det betenkelig at ett av formålene med innføringen av Kulturdag var at kulturskolen skal rekruttere flere elever, men ikke hvordan Kulturdag er en annerledes læringsarena for elever og lærere i grunnskolen. Hvis de målbare gevinstene ved Kulturdag bare er for kulturskolen, hvor mye innsats vil da grunnskolelæreren legge inn tilslutt?

På en annen side er deltakernes overordnede opplevelse av å delta positiv. Som Amalie og Sofie (G.L.) forteller har innføringen av Kulturdag gitt de et løft som lærere i grunnskolen, siden de har blitt bedre kjent og får samarbeide mer med de andre lærerne på skolen enn før. Samtidig har Amalie og Sofie også fått nye idéer til måter å arbeide på i kunst og håndverk. For Maren (K.L.) har det vært en positiv opplevelse å få et lærerteam hun kan diskutere med, og blitt kjent med hvordan det er å arbeide under andre rammer enn kulturskolen har.

Kunstlærerforskeren sitter også igjen med en positiv opplevelse av å ha fått ta del i et nytt samarbeid, selv om det var noen vonde opplevelser under feltarbeidet angående hvordan jeg kunne kommunisert bedre overfor forskningsdeltakerne hvordan datagenereringen skulle foregå som fortalt i Narrativ 4. Disse opplevelsene kan ha hatt noe å si for hvordan jeg har analysert datamaterialet, og hvordan jeg har tolket forskningsdeltakernes fortelling. I studien kunne jeg også ha understreket mer i analysekapittelet hva som var narrativ analyse og hva som var sensorisk etnografisk analyse av datamaterialet. Jeg vurderte å fjerne sensorisk etnografi fra studiens metodekapittel, men kom fram til at en slik tilnærming for generering av datamateriale har vært svært sentralt i utformingens design at jeg ikke kunne fjerne det. Likevel har det å undersøke med en sensorisk etnografisk linse vært med meg da jeg valgte ut hvilke utdrag fra refleksjonsverkstedene jeg ville undersøke nærmere. Dette gjaldt spesielt i situasjoner hvor forskningsdeltakerne fortalte noe om å tegne i refleksjonsverksted, deres relasjon til skolen og undervisningsrom, og kroppslige erfaringer forskningsdeltakerne gjorde i undervisning og med artefakter som materiale og redskaper.

Forskningsdeltakernes fortellinger har på grunn av de ekstraordinære omstendighetene med Covid-19 våren 2020 ikke blitt member checked, så forskningsdeltakerne har ikke hatt mulighet til å svare på eller endre de analysene og konfigurerte narrativ som er blitt til i arbeidet med studien. Min gjenfortelling av forskningsdeltakernes fortellinger med de funnene som er belyst i denne studien harmoniserer med funn fra andre tidligere studier som Bröske (2017), Sæther (2014) og Westby (2017), der det beskrives lignende rollefordelinger og forståelser mellom kulturskolelærere og lærere i grunnskole og barnehage. På en annen side er det forskningsdeltakernes fortelling, og uten deres vurdering er det vanskelig å fortelle om hvilke opplevelser de sitter igjen med av å ha deltatt som lærer i pilotprosjektet Kulturdag.

Jeg vil avslutte med et bilde fra den visuelle loggen, for å visualisere skriveprosessen jeg har hatt ved å skrive og gjennomføre denne studien. Den tar inn det å lese seg dypere inn i datamaterialet, skrive, kutte ut, skrive om, lese litt mer, og hvordan jeg har forsøkt å forske med kunsten. Min kunst. Og opplevelsen av å kalle seg kunstlærerforsker og hvordan skrive andres fortelling. Det er en fortelling om første utkast, omskrivninger og hvordan min fortelling om arbeidet med denne studien og som kunstlærerforsker kanskje aldri blir helt ferdig.



kunstnerloggen



**kunstnerloggen** Å forske med kunsten - å arbeid i prosess

17. APRIL

Legg til en kommentar ...

Publiser

Figur 16: Skjermdump fra visuell logg 17. april

## Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg). Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, E & Emstad, A. B. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 207-234). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E., Rønningen, A. & Rønning, R. J. (Red.) (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aure, V. (2013). Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 2(1), 1-24.  
<http://dx.doi.org/10.7577/if.v2i1.611>
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant. Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge* (TF-rapport nr. 489). Hentet fra:  
<https://intra.tmforsk.no/publikasjoner/filer/3487.pdf>
- Brøske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole: ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen, & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS - Den doble regnbuen* (s. 235-257). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Christensen-Scheel, B. (2013). Application and Autonomy – The Reach and Span of Contemporary Art Didactics. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 2(2), 109-123. <http://dx.doi.org/10.7577/if.v2i2.729>
- Christiansen, K. U. & Nordahl, T. (1993). *Tverretatlig samarbeid i utvikling. Beskrivelse og evaluering av formalisert samarbeid mellom PP-tjenesten, barnevernet, helsetjenesten og skoler/barnehager i tre kommuner i Hedmark*. Hamar: Kapere forlag
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybdelæring en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (1996): Læring gjennom dialog: Kva inneber det i høgare utdanning? I Dysthe, O. (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 105-135). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning - et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2), 4-20. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.489>
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 16-43) (3. utg). Stockholm: Liber
- Gjertsen, P. Å. (2007). *Forebyggende barnevern – samarbeid for barnets beste*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg). Oslo: Kommuneforlaget.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor: Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber
- Haabesland, A. Å., & Vavik, R. (2000). *Kunst og håndverk – hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook*. New York: Jorge Pinto Books
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s.134-151). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hofsli, E. (2018, 27. Juni). Skandinavisk kulturskoleutviklingsprosjekt for en mer inkluderende kulturskole. *Norsk kulturskoleråd*. Hentet fra: <https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2018/juni/skandinavisk-kulturskoleutviklingsprosjekt-for-en-mer-inkluderende-kulturskole>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Letnes, M.-A. (2020). Kvalitet og kunstnerisk kvalitet i kulturskolens fagplan for visuell kunst. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 13(1), 1-16 <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3484>
- Letnes, M.-A. (2017). Visualisering som drivkraft i kunnskapsproduksjon: Undersøkt gjennom et A/r/tografisk blikk. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5), 112-130. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.913>
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk Pedagogik*, 10(1-2), 1-18.
- Merleau-Ponty, M. (2002/1962) *The Phenomenology of Perception*. London: Routledge

- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk – i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen – Mangfold og fordypning*. Hentet fra:  
[https://www.kulturskoleradet.no/\\_extension/media/4731/orig/attachment/2016\\_Rammeplan\\_kulturskolen.pdf](https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/4731/orig/attachment/2016_Rammeplan_kulturskolen.pdf)
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>
- Ongstad, S. (2004). Fagdidaktikk som forskningsfelt. I: *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP: kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*, (s. 77–138). Oslo: Norges forskningsråd.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography* (2. utg). Los Angeles: Sage Publications.
- Polkinghorne, D. E. (1995.) Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Rogers, A. (2007). Drawing Conversations: Drawing as a dialogic activity. *Tracey: Contemporary Drawing Research, what is drawing for?* Oktober, 2007, 1-10. Hentet fra:  
[https://www.lboro.ac.uk/microsites/sota/tracey/journal/widf/images/Angela\\_Rogers.pdf](https://www.lboro.ac.uk/microsites/sota/tracey/journal/widf/images/Angela_Rogers.pdf)
- Rønning, R. J. (2017). Hva er IRIS-prosjektet sitt bidrag i norsk kulturskoleforskning? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 17-33). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rønningen, A. (Red.), Jeppsson, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Backer Johnsen, H. & Holst, F. (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden. En oversikt*. Hentet fra:  
[https://www.kulturskoleradet.no/\\_extension/media/6344/orig/2019%20Forskningsoversikt%2025.4.pdf](https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/6344/orig/2019%20Forskningsoversikt%2025.4.pdf)
- Springgay, S. & Irwin, R. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897–912.
- Szklarski, A. (2019). Fenomenologi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3. utg.) (s. 148-164). Stockholm: Liber.

- Sæther, M. (2014). Profesjonsmøter mellom kulturskolelærere og barnehagelærere. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 67-81). Oslo: Cappelen Damm.
- Trondheim Kommune. (2019a). Til uttalelse: Plan for Trondheim kommunale kulturskole 2019-2023 (PS19/19). Hentet fra: <https://innsyn.trondheim.kommune.no/application/getMoteDokument?dokid=10019131508-1-21292266>
- Trondheim Kommune. (2019b). Plan for Trondheim kommunale kulturskole 2019-2023 (PS0100/19). Hentet fra: <https://innsyn.trondheim.kommune.no/application/getMoteDokument?dokid=10019216557-4-21615460>
- Udir. (2006a). *Læreplan i musikk* (MUS1-01). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01>
- Udir. (2006b). *Læreplan i Kunst og håndverk* (KVV1-01). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Hele/Formaal>
- Udir. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=150459>
- Udir. (2018, 26. november). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Udir. (2020a). *Læreplan i Kunst og håndverk* (KVV01-02). Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KHV01-02.pdf>
- Udir. (2020b). *Læreplan i Musikk* (MUS01-02). Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MUS01-02.pdf>
- Ulstrup Engelsen, B. (2000). *Et utdanningspolitisk brudd? Didaktikk på norsk mot år 2000*. Del II. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole: to sider av samme sak? I E. Angelo, A. Rønningen, & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS - den doble regnbuen*. (s134-156). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Østern, A.-L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. I S.-S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 181-197). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Østern, A.-L. & Angelo, E. (2016). Ricoeurs teori om fortellingens trefoldige mimesis og narrativ tilnærming til musikkpedagogisk forskningspraksis. *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 17* 41-63. Oslo: NMH-publikasjoner.



## Vedlegg

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv til forskningsdeltakere

**Vedlegg 2:** Samtykkeerklæring

**Vedlegg 3:** Godkjenning fra NSD – Norsk Senter for Forskningsdata

**Vedlegg 4:** Refleksjonsskriv

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv til forskningsdeltakere

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *”Kulturskolelærer og Grunnskolelærer i Samarbeid”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle kunnskap om samarbeid mellom kulturskole og grunnskole på lærernivå i prosjektet ‘Kulturdag’. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Hensikten med denne masteroppgaven er å utvikle kunnskap om samarbeid mellom grunnskole og kulturskole på et lærernivå, noe som kan bidra til å utvikle tverrinstitusjonelle samarbeid med et fokus på lærernes rolle (både fra grunnskole og kulturskole) i senere samarbeidsprosjekt. Fokuset vil være på de ulike lærertypenes for-kompetanse, og hvordan den kommer i bruk i oppstarten av et nytt læringsfellesskap, der forsker også er deltakende.

Omfanget av prosjektet vil ligge på 4 økter sammen á 30 min, samt noe mindre for- og etterarbeid.

Masterprosjektet ønsker å besvare følgende problemstilling: *Hvilke didaktiske og faglige forståelser om samarbeid og kunnskap ko-konstrueres mellom en kulturskolelærer, en grunnskolelærer og en kunsthøyskolelærer, i planlegging av prosjektet Kulturdag?*

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU og forskningsgruppa KiS – Kunstløft i Samarbeid er ansvarlig for prosjektet. Leder for forskningsgruppa er Bjørn-Terje Bandlien ([bjorn.t.bandlien@ntnu.no](mailto:bjorn.t.bandlien@ntnu.no)), mens hovedveileder for masteroppgaven er Elin Angelo ([elin.angelo@ntnu.no](mailto:elin.angelo@ntnu.no)).

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Dere (altså studiets utvalg) har blitt valgt ut på bakgrunn av hvilke skoler som deltar i samarbeidsprosjektet ‘Kulturdag’ og fordi undervisningsfaget i dette prosjektet er kunst & håndverk. I Norden finnes det lite kulturskolerelatert forskning som går på fagområdet kunst, og samt at det også er mitt (forskers) hovedfag fra egen lærerutdanning.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Denne masterstudien vil bruke deltakende observasjon som metode, der forsker og forskningsdeltakere utfører oppgaver i fellesskap. Dette vil være arbeider som utforsker om gjennomførte undervisningsopplegg, samt egen rolle i et læringsfellesskap. Arbeidet vil foregå over 4 økter under planleggingstid etter ‘Kulturdag’, som er på 30 minutter. I disse øktene vil det bli tatt video- og lydopptak. Det vil også være noe mindre skriftlig for- og/eller etterarbeid, som for eksempel tankekart, som også vil bli brukt i oppgaven.

I starten av studien vil det bli delt ut et refleksjonsskriv, det vil ta deg ca. 45 minutter. Refleksjonsskrivet inneholder spørsmål om din arbeidshverdag og dine tanker om faget kunst & håndverk. Dine svar blir registrert elektronisk.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Beskriv hvem som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon (f.eks. prosjektgruppe, student og veileder, etc.)*
- De som vil ha tilgang er meg og mine tre veiledere for masteroppgaven. Veilederne vil ikke ha tilgang til råmaterialet, bare anonymiserte transkripsjoner av video- og lydopptak, refleksjonsskriv og for- og etterarbeid.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret kryptert på en egen harddisk, innelåst i et eget skap.
- Dere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven, men dere vil bli spurt om member-checking underveis, for at dere kan korrigere tolkninger og faktafeil dere mener ikke gir et riktig bilde av de beskrevne hendelsene.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2020. Etter prosjektslutt vil alt av datamateriale og personopplysninger slettes.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Elin Angelo: [elin.angelo@ntnu.no](mailto:elin.angelo@ntnu.no)
- Masterstudent Jenny Elise Øyen: [jennyeo@stud.ntnu.no](mailto:jennyeo@stud.ntnu.no)
- Vårt personvernombud Thomas Helgesen: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Elin Angelo

Masterstudent  
Jenny Elise Øyen

## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ‘‘Kulturskolelærer og Grunnskolelærer i samarbeid’’, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i planleggingsøker, skriftlig arbeider og refleksjonsskriv

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD – Norsk senter for forskningsdata

### 01.08.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 01.08.19. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.05.2020.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vedlegg 4: Refleksjonsskriv**

### Refleksjonsskriv

Formålet med dette refleksjonsskrivet er å få innsikt i deres tanker og refleksjoner om kunstoffag og lærervirket dere gjør i dag. Kom gjerne med eksempler, og utdyp svarene deres. På det siste spørsmålet er det også mulighet til å skrive noe om deres opplevelse av oppstarten av samarbeidet så langt.

1. Hvilken utdanning har du og hva har den hatt å si for ditt lærervirke i dag?
2. Hvordan er din arbeidshverdag i dag? Skriv gjerne hvilke oppgaver du har som lærer/kulturskolelærer, og hvordan en typisk arbeidsdag er for deg.
3. Som lærer i faget visuell kunst eller kunst & håndverk, hva er det du vil at elevene skal sitte igjen med etter en undervisningsøkt?
4. Hva er viktig for deg i fagene visuell kunst og kunst & håndverk?
5. Hvordan opplevde du å skrive dette refleksjonsskrivet?

