

Bård Rønnebu

Musikklæreres fortelling om dybde og bredde i kulturskolen

En narrativ studie med et diskurskritisk blikk

Masteroppgave i MGLU5222

Veileder: Tone Pernille Østern

Medveileder: Tor Einar Bjørnhullet Bekken

Juni 2022

Bård Rønnebu

Musikklæreres fortelling om dybde og bredde i kulturskolen

En narrativ studie med et diskurskritisk blikk

Masteroppgave i MGLU5222

Veileder: Tone Pernille Østern

Medveileder: Tor Einar Bjørnhullet Bekken

Juni 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Masteroppgavens overhengende tema er bredde- og dybde diskursene i kulturskolen, og problematikken rundt den. Jeg har presentert mye av diskusjonen rundt bredde og dybde som foregår gjennom akademien og i statlige organer i etterkant av den nyeste rammeplanen. Gjennom oppgaven har jeg også fremhevet meningsinnholdet fra tre musikk lærere i Trondheims kommunale kulturskole gjennom en narrativ tilnærming, og også en forståelse av deres profesjonsutøvelse.

Kulturskolens samfunnsoppdrag krever undervisning av høy kvalitet for alle, uansett bakgrunn, sosioøkonomisk eller geografisk. Dette medfører at alle unge skal få muligheten til å utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang. Kulturskolen skal være et tilbud både for kunstnerspirer og unge som bare vil ha det moro med kunstfag. Byrden faller på kulturskolelærerne med det vide spekteret av profesjonskompetanse som skal til, og på kulturskolen og kommunen som tilretteleggere og ressursinnehavere. Kulturskolelærere som profesjonsutøvere ser ut til å fint håndtere balanseringen. De forener bredde- og dybdeaspektene i utførelsen av samfunnsoppdraget de er gitt, og gir kulturskolelevne et tilfredsstillende tilbud.

Abstract

The overarching theme of this master's thesis is the breadth and depth discourses in the Norwegian school of music and performing arts, and the dilemmas surrounding it. I have presented much of the discussion surrounding the breadth and depth that takes place in academia and public institutions following the latest curriculum framework. Through the thesis, I have also highlighted the content of three music teachers in Trondheim municipal School of music and performing arts Through a narrative approach, and also an understanding of their professional conduct.

The social task of the Norwegian school of music and arts requires high quality tutoring for everyone, regardless of socioeconomic or geographical background. This implies that all the young should have the opportunity to develop the joy of creating, engagement and the desire to explore. The Norwegian school of music and arts will offer their services to both aspiring artists and others who just want to enjoy the ride. The burden falls upon the music teachers to with the wide range of professional competence necessary, and on the school and the municipality as a facilitator and providers of resources. Music teachers as professionals seems to handle the balancing act just fine. They unite the aspects of breadth and depth in the execution of the mission they are assigned and provide satisfactory opportunities to the students.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik prosess både med hensyn til å skrive oppgave i denne skalaen, men også i å få kjennskap til kulturskolen hvor jeg ønsker å jobbe. Jeg har blitt introdusert til ulike perspektiver som har utfordret meg som samtidig vist seg å være nyttig. Det har vært en reise som har vært utfordrende og tidskrevende. Nå når masteroppgaven er ferdig, står jeg igjen med kunnskap og kompetanse som jeg kan bruke i framtiden.

En stor takk hovedveileder Tone og støtteveileder Tor-Einar. Tone har vært en klippe i arbeidet og lært meg å manøvrere kunst – og kulturfeltet. Hun har vist tålmodighet og grundig arbeid i tilbakemeldingene til meg. Tor-Einar har vært god å ha med oppmuntrende ord og forslag til tilnærming fra tidlig i prosjektet.

Også en takk til NTNU for fem gode år med flotte fasiliteter og tilrettelegging for en uvurderlig studentopplevelse.

Bård Rønnebu

Trondheim

Innhold

Innhold	1
Figurer	3
Figur 1	3
Forkortelser/symboler	3
1. Kapittel 1 Innledning	4
1.1 Masteroppgavens hensikt og problemstilling	4
1.2 Hvorfor dybde og bredde?	5
1.3 Kulturskolens organisering og rammeplan	6
1.4 Min bakgrunn i kulturskolen	7
1.5 Hvorfor kulturskolen?	8
1.6 Masteroppgavens struktur	8
2. Kapittel 2 Vitenskapsteori og metode	8
2.1 Epistemologi - En narrativ tilnærming	9
2.2 Et diskurskritisk blikk	10
2.3 Dokumentanalyse	11
2.4 Kvalitativt intervju for å generere forskningsmateriale	12
2.5 Tematisk narrativ analysemetode	13
2.6 Ethiske aspekter	14
2.7 Forskningsdeltagerne	14
3. Kapittel 3 Tidligere forskning om bredde og dybde i kulturskolen	15
3.1 Bredde og dybde i diskusjonen i kulturskolen	15
3.2 Økonomi som premissleverandør for bredde og dybde i kulturskolen	17
3.3 Oppsummering av tidligere forskning	18
4. Kapittel 4 Valgte teoretiske perspektiver	19
4.1 Bredde og dybde med et diskurskritisk blikk	19
4.2 Sosial Læring	21
4.3 Profesjonsutøvelse som musikk lærer i kulturskolen	24
4.3.1 Individ, identitet, profesjonsforståelse	24
4.3.2 Profesjonsfellesskap, det kollektive	26
4.3.3 Føringer for profesjonen	26
4.4 Oppsummering av teoretiske perspektiver	29
4.4.1 Bredde og dybde med et diskurskritisk blikk	29
4.4.2 Sosial læring for å forstå breddeundervisningens effekt på talentutvikling	29
4.4.3 Profesjonsutøvelse som musikk lærer i kulturskolen	29

5	Kapittel 5 Dokumentanalyse om dybde og bredde	30
5.1	Meld. St. 18 (2020–2021). Melding til Stortinget Oppleve, skape, dele Kunst og kultur for, med og av barn og unge.....	31
5.2	Norsk kulturskoleråds strategi for utvikling av kulturskolenes fordypningsprogram: rammeplan av 2012 - Kunnskapsgrunnlag og arbeidsdokument for strategiplan fra Norsk kulturskoleråd.	33
5.3	Rapport fra Telemarkforskning og NTNU: Kultur + skole = sant	35
5.4	Kulturskoleutvalget, Dugstadutvalget og NOU 2013.....	37
5.5	Oppsummering - Svar på forskningsspørsmål 1.....	38
6	Kapittel 6 Kulturskolelærernes syn på bredde og dybde	39
6.1	Bredde og dybdebegrep som utdatert/påtatt?	39
6.2	Dybde og bredde i ett verdisyn.....	40
6.3	Bredde og dybde som korrelasjoner mellom kulturskolerammeplanens oppdeling i bredde, kjerne og fordypningsprogram.....	42
6.4	Bredde som lærerens allsidighet.....	43
6.5	Breddeutviklingens tilbud av sosial kontekst som talentdyrkende.....	44
6.6	Tid og økonomi som balanserende faktorer mellom dybde og bredde	45
6.7	Svar på forskningsspørsmål 2 Hvordan forstår tre kulturskolelærere i Trondheim kommune dybde og bredde i sin musikkundervisning?	47
7	Kapittel 7 Diskusjon	48
7.1	Bredde og dybde i kulturskolen med et diskurskritisk blikk.....	48
7.2	Sosial læring som et lim mellom bredde og dybde i kulturskolen	50
7.3	Profesjonsutøvelse som musikk lærer i kulturskolen	50
7.4	Profesjonsutøvelse som balanserer dybde og bredde i kulturskolen	51
7.5.	Metodediskusjon.....	52
8	Kapittel 8 Oppsummering og konklusjon.....	52
	Referanseliste	54

Figurer

Figur 1	
Bredde- og dybde diskurser. (Viken, 2019)	20
Figur 2	
Sosial læring som adferdsendring. (Busch, 1993)	23
Figur 3	
Sammenhengen mellom self-efficacy og motivasjon	24
Figur 4	
Forskjeller i undervisningens rammer mellom kulturskole og grunnskole	27
Figur 5	
Valgte dokumenter med argumentasjon for valg.....	30

Forkortelser/symboler

NSD	Norsk senter for forskningsdata
NTNU	Norges tekniske og naturvitenskapelige universitet
KS	Kommunesektorens organisasjon
Meld. St.	Melding til Stortinget
NOU	Norges offentlige utredninger
FD	Forskningsdeltaker
DAW	Digital Audio Workstation
SFO	Skolens fritidsordning
UH	Universitet og høyskolesektor

1. Kapittel 1 Innledning

1.1 Masteroppgavens hensikt og problemstilling

Etter lang fartstid i kulturskolen som elev, og også litt som vikar, har jeg et romantisk forhold til kulturskolen. Det var her jeg hadde min klart største vekst musikalsk, og la grunnlaget for drivet, forståelsen og musikken som håndverk. Jeg var først en ung elev som øvde mye med stor nysgjerrighet, og senere en av de eldre som var forbilde for de yngste. Jeg hadde to lærere som var veldig forskjellige typer. Den ene lærte meg akustisk gitar, visesanger og gamle klassikere. Hans fokus som det ofte gjør i starten av ens instrumentkarriere lå på klang og håndstilling med en solid puls. Som artist var han singer-songwriter med et uttrykk som lente mot nasjonalromantiske viser. Hans forhold til musikk virket generelt romantisk for meg, og i hans egne konserter og i undervisningen var inntrykket mitt at musikk skulle låte vakkert. Den andre kulturskolelæreren min hadde en prestisjefylt utdanning og var en velkjent musiker i distriktet. Han kunne ta seg fram på mange ulike instrumenter og hadde betydelig overskudd og horisontkunnskap i møtet med oss unge elever. Han hadde en idé om alle elementer i alle typer genrer som jeg kunne tenke meg til på den tiden, og kunne gi kontinuerlig kritikk til bandet jeg spilte i på ungdomsskolen. Vi spilte hard rock, som man ofte gjør i tenårene når man ønsker å uttrykke litt trykk og aggresjon. Det var ikke hans genre, men han tilpasset seg raskt og kunne justere på detaljnivå i hver øving, uavhengig av instrument. Når jeg ser bakover, tenker jeg at disse to lærerne lærte meg noe om både dybde og bredde i kulturskolens musikkundervisning, og at den interessen jeg har for å utforske det temaet i min masteroppgave kanskje startet akkurat der.

Som snart ferdigutdannet grunnskolelærer med musikk som ferdypningsfag ønsker jeg å forstå lærerens perspektiv og påvirkning på musikkundervisningen. Å velge kulturskolen over grunnskolen var et bevisst valg for å spesifisere meg mer på den musikalske reisen til eleven og på grunn av min egen bakgrunn som kulturskoleelev og nå også vikarierende kulturskolelærer. Nysgjerrigheten min gikk videre mot balanseringen av mangfoldet av elevmassen og innholdet i musikkundervisningen, kontra talentsatsning og dyrkning av potensielle musikere, kanskje også spesialisering innenfor et musikalsk emne. Med dette kommer diskusjonen om dybde og bredde. Begge aspektene har stor verdi i musikkutdanning.

Med bakgrunn i hva jeg har beskrevet over kom jeg fram til følgende overordnede problemstilling som jeg ønsker å finne svar på. **«Hvordan påvirker musikk læreres profesjonsutøvelse balansegangen mellom dybde og bredde i kulturskolen?»** Dette er problemstillingen jeg besvarer i denne masteroppgaven. Med dette vil jeg diskutere bredde og dybdebegrepene og betydningen av dem i musikkundervisningen i kulturskolen. Det finnes ulike rammebetingelser som økonomi, tid og lærerens kapasitet. I tillegg har jeg formulert to forskningsspørsmål for å operasjonalisere problemstillingen: *Hvilke dilemmaer knyttet til dybde og bredde forteller dokumenter og rapporter om kulturskolen om?* For å utforske dette spørsmålet har jeg tatt utgangspunkt i dokumenter og rapporter som rammeplanen, Telemarksforskning og en stortingsmelding for å utforske mandatet kulturskolen har, og forslag til hvordan det kan utføres. Det oppstår noen dilemmaer for kulturskolen her, for eksempel at kulturskolen slites i forskjellige retninger med mulige interessekonflikter hvor mangfoldighet og

spesialisering/talentsatsning er en av dem. Det andre forskningsspørsmålet jeg tar for meg er: *Hvordan forstår tre kulturskolelærere i Trondheim kommune dybde og bredde i sin musikkundervisning?* Mitt eget analyserte datamateriale er fra intervjuer av tre kulturskolelærere i Trondheim kommune. Her diskuteres lærernes forståelse av begrepene, og om bredde og dybde-begrepene i det hele tatt er hensiktsmessig å anvende når man diskuterer undervisning. Jeg interesserer meg for hva de tenker om hvordan rammeplanen framlegger sitt perspektiv og hvordan de opplever balansen i sin hverdag som kulturskolelærer. Sentralt vil også være å undersøke hva som påvirker bredde og dybdeutviklingen i positiv og negativ forstand etter deres erfaringer.

1.2 Hvorfor dybde og bredde?

Dybde og bredde ses som to perspektiver på vekst og kompetanse i mange felt og retninger, som musikk (Norsk kulturskoleråd, 2016; Rønnes & Wara, 2021; Stabell & Lier, 2017). Fra blant annet rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016) ser jeg at breddebegrepet blandes og strekkes ut til mangfold og inkludering av elevmassen. Dybdelæring er dagsaktuelt og aktualisert i den overordnede delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Definisjonen av begrepene i seg selv er flytende i den akademiske litteraturen, og dette problematiseres av Dinsmore & Alexander (2012). De rapporterer at resultatene av studier om dybde- og overflatelæring ofte resulterer i tvetydige funn. Konseptualiseringen av begrepene er forskjellig på tvers av studier. Spesielt dybdelæring burde undersøkes innenfor en spesifikk læringskontekst, siden konteksten til læringsmiljøet kan påvirke dybdelæringen. Derfor skal dybdelæring tydelig defineres, med utgangspunkt i et teoretisk rammeverk. Min kontekst vil være den daglige kulturskoleundervisningen og definisjonen vil sees ut fra litteratur og mine forskningsdeltageres fortelling.

Bakgrunnen for min interesse innen dette feltet er nysgjerrighet for betydningen av begge perspektivene for vekst og kompetanse. Hvordan fungerer begrepene uavhengig av hverandre, og hvordan kan de forenes? Å bevisst bruke tid på det ene feltet vil ofte gi forutsetninger for framgang i det andre feltet (Berge et al., 2019, s. 11). Problemet en kan forestille seg i møtet med tiden elevene og lærerne har i kulturskolen er at ressurser har sin begrensning hos begge. At fokus på det ene går på bekostning av det andre er et diskutert fenomen i kulturskolen, blant annet i artikkelen «Er det mulig å oppnå både bredde og spesialisering i kulturskolen?» av Jordhus-Lier (2019), med bakgrunn i hennes egen doktorgrad. Her legger hun begrepene fram som å ha tilsynelatende sprikende målsetninger og at Ole Brumms «ja takk begge deler» kan by på utfordringer. Dette kan sette store krav til kulturskolelærerne som skal kunne gjøre mange ting, og i tillegg ha høy kompetanse på alle delene. Gjennom sin studie viser hun til at mestringsfølelse er veldig viktig for den jevne kulturskolelærer og at å få brukt sin spesialiserte kompetanse er det som sikrer kvaliteten på utdanningen (Jordhus-Lier, 2019). Høyst kvalifiserte lærere på papiret kan her oppleve seg selv som ukvalifiserte i jobben de blir sitt til å gjøre. Og som i alt annet, må man ha tid og ressurser for å sette bredde- og dybdelæring til verden.

Jeg skal nå beskrive kulturskolen som kontekst for denne masteroppgaven, samt min egen bakgrunn som tidligere kulturskoleelev.

1.3 Kulturskolens organisering og rammeplan

Det har eksistert kulturskoler i Norge fra midten av 1900-tallet, men hovedsakelig private musikk-skoler (Viken, 2019; Westby, 2017). Kulturskolen som vi kjenner den idag bunner ut fra at kreativitet og innovasjonsevne ble viktigere i arbeidslivet, og med dette kom reformer i skoleverket. Da kulturskolen ble etablert, lå demokrati og ressurslikhet til grunn som skulle løfte den estetiske dimensjonen (Viken, 2019; Waagen, 2011). Denne offentlige finansierte skolen skulle gi alle muligheter til å utvikle evner og talenter.

Siden jeg går ut fra kulturskolen i min masteroppgave vil jeg legge fram hvordan den er organisert med utdrag fra kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016). Kulturskolens oppdrag er beskrevet ut fra opplæringslovens paragraf § 13-6: «Alle kommuner skal alene eller i samarbeid med andre kommuner ha et musikk-og-kulturskoletilbud til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet ellers» (Opplæringsloven, 1997, § 13-6). Målet med kulturundervisningen er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltagelse (Norsk kulturskoleråd 2016), og dette binder kulturskolen og grunnskolen sammen. Kulturskolens verdigrunnlag som kommer fram i rammeplanen bygger på «et humanistisk menneskesyn og på samfunnsverdier som fellesskap, ytringsfrihet, menneskeverd og demokrati (...) Kulturaktiviteter skaper arenaer for tilhørighet og sosialt fellesskap og kan inspirere til deltagelse i det uenighetsfellesskapet som er en forutsetning for et fungerende demokrati» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 7). Når det kommer til det faktiske tilbudet har kulturskolen tre opplæringsprogram som tas utgangspunkt i. De tre inneholder ulik grad av krav til egeninnsats og selvstendighet. Disse tre er: Breddeprogram (Begynneropplæring i grupper), kjerneprogram (systematisk utvikling av ferdigheter over tid) og fordypningsprogram (elever med særlige forutsetninger med interesse av fordypning og høy egeninnsats, programmet har opptaksprøver) (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 7; Rønnes & Wara, 2017). Hovedintensjonen til breddeprogrammet er «en utadrettet virksomhet basert på samarbeid som favner bredt» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 21). Dette burde utføres i samarbeid med noen som har barn og unge som målgruppe, som for eksempel grunnskole og SFO. Kjerneprogrammet er det mest anvendte tilbudet i kulturskolen, og hensikten er jobbing og progresjon i kunstfaget over tid. Fordypningsprogrammet har også jobbing og progresjon over tid, men er ment for elever med høyere interesse og forutsetninger og legger til rette for høyere utdanning. Fordypningsprogrammet har også egne opptak. I datamaterialet mitt kommer det fram at en forskningsdeltager forstår dybde og breddebegrepene som en direkte kobling til akkurat disse opplæringsprogrammene.

Som lærer i kulturskolen har man høye forventninger. Yrket innebærer å være utøvende og skapende kunstner samtidig som man er omsorgsperson, pedagogisk veileder, kulturformidler med mer (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 24). Som elev får man kognitiv, emosjonell og motorisk trening (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 26) sammen med nødvendigheten for å konsentrere seg om utvikling av sitt eget uttrykk. Elevene lærer også samhandling med lærere og andre elever og får kjennskap til sin egen kulturarv.

Denne masteroppgaven har Trondheims kommunale kulturskole som kontekst, og lærerne jeg har intervjuet jobber der. Jeg vil derfor beskrive den kulturskolen spesielt. Trondheims kommunale kulturskolehistorie går helt tilbake til 1911 (Trondheim

kommune, 2022). Da var det en musikk-skole med undervisning for både barn og voksne (konservatorium). I 1973 ble skolen delt opp i kommunal musikk-skole og Trøndelag musikkonservatorium, før flere kunstuttrykk ble innført i 1998 da kulturskolen fikk strukturen slik den mer eller mindre har i dag. Trondheim kulturskole har en rekke tilbud på ulike instrumenter og andre kunstneriske retninger. Blant disse er alle de vanligste bandinstrumenter, vokal og stryk, pluss teater, dans, film, studioteknikk, sirkus, låtskriving og musikal.

Noe jeg også vil nevne siden det kommer opp i datamaterialet mitt er Kulturdagen, som er en Trondheim-spesifikk ordning. Dette er et aspekt av breddetilbudet i kulturskolen som er satt opp for å nå alle elever, og for å gjøre det, utføres i det grunnskolen. Fra styringsdokumentet til Trondheim kulturskole beskrives det at gjennom kulturdagen skal elevene få opplæring i både musikk, scenekunst og visuell kunst. Gjennom bruk av egen stemme i kor vil elevene skape felles musikkopplevelser. De vil også forstå viktigheten av at alles bidrag er avgjørende for sluttresultatet. Da programmet startet i 2019 ble det utført på 19 skoler og i 2021/2022 var 10 grunnskoler og 2 barnehager involvert i satsningen. Dagen i seg selv går ut på et rulleringssystem hvor man som elev kommer innom kor, instrumentalundervisning, dans, sirkus, visuell kunst og teater. Trondheims kommunale kulturskole har et samarbeid med Institutt for lærerutdanning ved NTNU om utviklingsarbeid og forskning knyttet til kulturdagen (Meld. St. 18. 2020-2021, s. 84), hvor kulturskolen og grunnskolen sees i sammenheng. Verd å ha innen med dybdeutviklingen er også Lørdagsskolen (s. 96) som nevnes som bærebjelken i Talentarbeidet i Trondheim (TKK) innen klassisk musikk. Den kommunale kulturskolen har også et bandalternativ når det kommer talentutvikling, som kalles «Go for it».

1.4 Min bakgrunn i kulturskolen

Jeg startet tidlig i kulturskolen, så tidlig at jeg ikke visste hva kulturskole var for noe da jeg gikk der selv. Det var som 6-åring jeg begynte å spille fiolin. Jeg hadde sett en venn av pappa spille for oss da han var på besøk med hardingfelen sin. Ut ifra hva jeg har blitt fortalt sa jeg at det hørtes så vakkert ut at jeg ville spille det selv. Fiolinen ble ikke et langvarig prosjekt, kanskje et år og så ble den lagt på hyllen av forskjellige årsaker, blant annet en fraværende lærer. Rundt 8 år gammel begynte jeg med akustisk gitar, hvor jeg med glede kunne øve i timesvis for å få den rette klangen fra strengene i en akkord jeg opplevde som vanskelig. Gitarundervisningen var jevnere enn fiolinopplæringen, ofte med gruppeundervisning i starten og varierte stykker og låter som var meget motiverende. Etter hvert som jeg ble eldre begynte jeg med el-gitar, spilte i band, og ble interessert i å kunne spille flere bandinstrumenter. Vi fikk spille flere konserter, både på større fylkesarrangementer og kommunale, koselige små steder som på eldresenter. Her lærte jeg meg å forholde meg til andre musikere mens jeg holdt på med musikk, men langt fra utlært så klart. I etterkant kan jeg si at jeg hadde kjempegode lærere som hadde stor kompetanse innen både bredde og dybde på flere instrumenter, slik jeg forteller om innledningsvis.

Da jeg begynte som lærerstudent var det mye på grunn av gleden i å lære bort, og da spesielt i musikk. Ute i studieløpet ble jeg mer og mer innstilt på å jobbe i kulturskolen etter de positive erfaringene jeg selv hadde hatt. Musikk har blitt en del av identiteten min, og jeg har vanskelig å se meg selv uten noe forhold til musikk. Da både som utøvende og lyttende.

1.5 Hvorfor kulturskolen?

Kulturskolen vil for veldig mange unge være det første møtet med strukturell øving, framgang, og hjelp og tilbakemelding fra en veileder direkte til en selv i sin musikalske reise. Her vil ofte det musikalske frøet bli plantet og arbeidet. Det er både en mulighet til å få impulser fra en overveldende musikalsk verden, øve på sitt valgte instrument, og å få oppleve og utøve musikk sammen med andre. En av hovedgrunnene til at jeg vil bruke kulturskolen til å diskutere dybde og bredde er at nettopp i denne institusjonen er begrepene allerede er i stort fokus. I rammeplanen for kulturskolen (Norsk kulturskoleråd, 2016) er det eksplisitt beskrevet hvordan man ønsker å oppnå mangfold og fordypning, eller bredde og dybde som man kan tolke det som. En vanlig kritikk for den nyeste rammeplanen er at den kanskje forskyver seg for langt i retningen mangfold, og at det går på bekostning av fordypningen mange ser for seg er nødvendig i en musikalsk dannelse (Jordhus-Lier, 2019). Disse diskuterende tekstene vil undersøkes videre i denne oppgaven.

1.6 Masteroppgavens struktur

Etter denne innledningen (kapittel 1), fortsetter masteroppgaven med en litteraturgjennomgang av tidligere forskning på dybde og bredde i kulturskolen (kapittel 2), samt presentasjon av valgte teoretiske perspektiver for oppgaven (kapittel 3). Etterpå kommet et kapittel om vitenskapsteori og metode (kapittel 4). I dette kapitlet beskriver jeg også etiske overveielser jeg har måttet gjøre. Når jeg så har lagt de teoretiske og metodologiske premissene for oppgaven, følger selve analysen. Først en dokumentanalyse med et diskurskritisk blikk (kapittel 5), og så en tematisk narrativ analyse av musikk lærernes fortellinger (kapittel 6). Til sist diskuterer jeg problemstillingen ved hjelp av på forskningsspørsmålene og de teoretiske perspektivene jeg har valgt (kapittel 7). Aller sist oppsummerer jeg kunnskapsbidragene med masteroppgaven, samt peker framover på videre forskning (kapittel 8).

2 Kapittel 2 Vitenskapsteori og metode

I denne masteroppgaven undersøker jeg problemstillingen **Hvordan påvirker musikk læreres profesjonsutøvelse balansegangen mellom dybde og bredde i kulturskolen?**. Jeg tenker at musikk lærernes profesjonsutøvelse avhenger delvis av de rammene ulike styringsdokumenter setter, og delvis av deres egen forståelse som de har skapt gjennom egen praksis. Jeg starter med et utvalg av tidligere forskning innen bredde og dybde i kulturskolen i kapittel 3. Så går jeg gjennom de teoretiske perspektivene jeg anvender i diskusjonen for å diskutere problemstilling og forskningsspørsmål i kapittel 4. I kapittel 5 kjører jeg en dokumentanalyse for å svare på forskningsspørsmål 1: *Hvilke strategier og dilemmaer knyttet til dybde og bredde forteller kulturskolens styringsdokumenter og et utvalg tidligere forskning om?* Med dette som bakgrunn, går jeg videre til lærernes opplevelser i kapittel 6, som jeg undersøker gjennom forskningsspørsmål 2: *Hvordan forstår tre kulturskolelærere i Trondheim kommune dybde og bredde i sin musikkundervisning?* For å gjennomføre den empiriske delen av min studie, har jeg valgt en narrativ tilnærming. Det innebærer at jeg gir plass

for kulturskolelærernes subjektive fortellinger, og forsøker å lytte nøye til hvordan de skaper mening gjennom å fortelle om sine erfaringer med dybde og bredde i kulturskolen. Jeg har videre valgt å plassere hele masteroppgaven innenfor en narrativ forståelse, med inspirasjon av kritisk diskursteori. Det betyr at jeg kritisk ser på kulturskolens styringsdokumenter og tidligere forskning som kulturskolens store fortelling, eller diskurs, om seg selv. Lærernes fortellinger ser jeg på som de små fortellingene som formes innenfor rammene av den store fortellingen, eller diskursen. I dette kapitlet gjør jeg rede for en narrativ tilnærming som vitenskapsteori, et diskurskritisk blikk og den narrative metoden.

2.1 Epistemologi - En narrativ tilnærming

Narrativ forskning har som premiss at mennesker lever og forstår livene sine i en fortellingsform. De ulike temaene eller hendelsene i livene deres samles i et narrativ (Sarbin, 1986). Disse fortellingene utspilles i konteksten til andre historier som kan inneholde samfunn, kulturer, familier, eller andre plotlinjer i en persons liv. Historien som oppstår, er fortellingen en forteller seg selv for å skape mening i sitt liv. Dette er hentet fra Donald Spences «Narrative truth and historical truth» (1984) som det ser ut til å være enighet om blant narrative forskere (Josselson, 2011, s. 225). Han definerer narrativ sannhet som en «konstruert redegjørelse for en opplevelse». Poenget er da hvordan hendelser i en persons fortelling er forstått og organisert.

Narrativ epistemologi argumenterer for at forskningsdeltagere som historiefortellere er verd å lytte til. En narrativ metodologi vil strukturere fortellingene for å gjøre dem anvendelige, og med dette kunne si noe om mening, identitet og transformasjon (McAdams, 1999, s. 462). Wendy Hollway argumenterer for at rigide metodologier som positivistisk metodologi ikke klarer å tilnærme seg det komplekse og irrasjonelle mennesker har ved seg (Hollway, 2000, 2001). Hun sier at en slik metodologi vil isolere mennesker fra deres kontekst og ignorerer opplevelsen deres som betydningsfull for deres meningsbygging og handlinger (Hollway, 2001, s. 11-12). Hollway vektlegger videre kontekst, affektive tilstander, mening, agens, og kompleksiteten av biografiske opplevelser som de viktigste punktene i kvalitativ narrativ forskning.

Opplevelsen er den mest sentrale delen av narrativ forskning. Caine, et al., (2022, s. 13) legger fram at det er med å tenke med opplevelsen at man kan forstå de fortalte og levde historiene til folk, og med det menneskene inne i disse levde historiene. Å se på denne opplevelsen som en måte å innhente kunnskap på kan man kalle en opplevelse av opplevelsen. Måten å samle kunnskap ved hjelp av opplevelse er mye basert på pragmatikere som John Dewey.

Experience occurs continuously, because the interaction of life creature and envioning conditions is involved in the very process of living. Under conditions of resistance and conflict, aspects and elements of the self and the world that are implicated in this interaction qualify experience with emotions and ideas so that conscious intent emerges (Caine, et al., 2022; Dewey, 1934, s. 36).

Denne måten å anse opplevelse på har alltid livet i sentrum (Caine, et al., 2022, s. 15). Her er opplevelse alltid i endring/utvikling, og den opplevelsen bygger på tidligere opplevelser. Dette er et gjentakende poeng Caine gjør, sammen med at opplevelse

gjøres narrativt, og at det er en projisering og forberedelse for framtiden (s. 20). Denne måten å forberede seg for framtiden er ikke perfekt. Dewey (1938, s. 25) påpeker, og viktig å ha med, at all opplevelse ikke er dannende eller riktig. I det minste er ikke alle opplevelser likeverdige når det kommer av den dannende verdien av dem. En opplevelse som er misinformativ vil forhindre en vekst av lærende opplevelser.

2.2 Et diskurskritisk blikk

Min egen analyse av intervjuene med lærerne er narrativ, men jeg ser så på de narrative temaer jeg skaper basert på intervjuene med et diskurskritisk blikk, da spenninger og diskurser mellom ulike forståelser av dybde og bredde fremstår som betydningsfullt i denne masteroppgaven. Også dokumentanalysen jeg gjør når jeg jobber med forskningsspørsmål 1, har et diskurskritisk blikk.

Diskursanalyse har mange forskjellige tilnærminger og det finnes forskjellige definisjoner på diskursanalyse i litteraturen (Phillips & Hardy, 2002, s. 3). En tilnærming man ofte ser, er at språk ikke representerer sosiale relasjoner nøytralt. Hvordan vi bruker språket påvirker disse relasjonene (Jordhus-Lier, 2018; Jørgensen & Phillips, 2002). «Tanken er at språk og samfunn påvirker hverandre gjensidig, ved å både opprettholde og skape ulike former for relasjoner, kunnskap og viten om verden. Det vil si at all tekst- og meningsskapning som skjer i samfunnet, påvirker hvordan mennesker tenker, forstår og oppfatter ulike fenomener i verden» (Hiorthøy, 2020, s. 25; Hitching & Veum, 2011). Gee (2014, s. 8) beskriver diskursanalyse som «en studie av språket som blir brukt». Inne i en slik studie av språket fokuserer noen på innholdet i språket, mens andre ser på strukturen i språket som heller mot en studie av grammatikk. Dekonstruktivistene som Laclau og Mouffe ser på innholdet i språket, og fokuserer på både språket og konteksten det brukes i for å analysere sosiologiske makronivåer i relasjoner, hierarkier bygd på makt, og identitetskonstruksjon (Jordhus-Lier, 2018; Laclau & Mouffe, 2001).

Diskursorienterte studier i Norden er for det meste bygd på Foucault (Jordhus-Lier, 2019, s. 27). Og Foucault ser kunnskap som uløselig knyttet til makt (Ulleberg, 2007, s. 71). Makten produserer kunnskap, kunnskap er et resultat av maktrelasjoner, og kunnskap legitimerer makten. Utdanning kan sees på som et instrument og et objekt for makt, og utdanningssystemer kan forståes som et politisk middel som opprettholder og/eller justerer anvendelsen av de ulike utdanningsdiskursene. Med dette også den kunnskapen og makten de bringer med seg. Ulleberg (2007) beskriver hvordan dette konkret kan påvirke elevers skolehverdag:

Diskurser, teorier og forestillinger materialiserer seg og får sitt uttrykk også gjennom handling og praksis. For eksempel kan måten man innreder og utruker klasserom på, eller hvordan man legger opp en ukeplan for elevene, ses på som iscenesatte teorier om barns behov, læring og utvikling. På dette vis opprettholder det pedagogiske miljøet forestillinger om hva barna f.eks. skal kunne, hva som er normalt eller avvikende i ulike aldre. På denne måten manifesteres diskursen om barnet seg også i praksis (Ulleberg, 2007, s. 72).

Ut fra Ulleberg kan vi se hvordan diskurser manifesterer seg og hvordan språket har en innvirkning i utdanning.

Dunn og Neumann (2016) foreslår en definisjon av diskurs som jeg anser som anvendelig i mitt eget arbeid. Dette er fordi de anser diskurs som meningsproduksjon,

som legger vekt på at de involverte i prosessen anvender diskurser for å skape en struktur av verden og med det et grunnlag for å handle i den:

We understand a discourse as a system producing a set of statements and practices that, by entering into institutions and appearing like normal, constructs the reality for its subjects and maintains a certain degree of regularity in a set of social relations. Or, more succinctly, discourses are systems of meaning-production that fix meaning, however temporarily, and enable actors to make sense of the world and to act within it. (Dunn & Neumann, 2016, s. 4)

Dette viser likhetstrekk med en narrativ tilnærming til å bygge kunnskap, og å skape en struktur å se verden fra for å ha et fundament å ta avgjørelser og å skape mening. Sammen med narrativ kunnskapsdannelse tar diskursteori i sine ulike former hensyn til subjektet, og hvordan kunnskapsbygging ikke kan skje uten å ta hensyn til subjektets kontekst og omgivelser. Narrativ analyse støtter seg på blant annet diskursanalyse (Josselson, 2011, s. 226), og derfor velger jeg det eksplisitt som et perspektiv å gå ut fra. Diskurser og manifesteringen av dem i verden ser jeg som betydningsfullt. Siden jeg diskuterer konkrete begreper i musikkutøvelse og musikkutdannelse som bredde og dybde, vil forståelsen av dem være essensiell i å diskutere betydningen av dem. For å oppnå bredde og dybdeutvikling må man forstå hva begrepene innebærer og hvordan de er konstruert. Dette gjelder også for diskusjonen rundt balanseringen av dybde og bredde i kulturskolen, og den mulige konflikten/foreningen mellom dem. Diskurser konkurrerer ofte om hegemoni (Jordhus-Lier, 2019, Jørgensen & Phillips, 2002; Laclau & Mouffe, 2001), og det kan være et utgangspunkt for å diskutere interessekonflikten.

2.3 Dokumentanalyse

Jeg ser dokumenter fra organ som Kulturrådet og Regjeringen anvendelig i mitt eget arbeid da de direkte er med å forme mandatet til Kulturskolen og kulturskolelæreren. Bredde og dybde-diskursen er en viktig del av disse dokumentene, og hvordan spenningen problematiseres. En dokumentanalyse vil derfor utføres av meg på dokumentene det gjelder. For å forklare dokumentanalyse tar jeg i bruk Estudie.no som er opprettet for å støtte høyere utdanning som masteroppgaver. Estudie.no har samlet litteratur for å forklare hva dokumentanalyse er og hvordan det utføres (Sander, 2022). Denne teksten er en del av en artikkelserie om forskningsdesign. Jeg ser også på Andreas Vikens (2019) metode for å analysere sine valgte dokumenter.

En dokumentanalyse er «en analyse av dokumenter (sekundærdata), hvor vi prøver å besvare forskningsspørsmålet (problemstillingen) gjennom å samle inn og analysere andres ord, setninger og fortellinger om et tema» (Sander, 2022). Det blir hevdet av Grønmo (2004) at uavhengig av design, vil innholdet i ulike dokumenter bli gjennomgått systematisk med sikte på å finne relevant informasjon om de forholdene som skal studeres (Grønmo, 2004; Sander, 2022). Dokumenter kan være alle slags kilder som bøker, aviser, tv-programmer og offentlige dokumenter, hvor sistnevnte er min valgte type kilde. Hvor du i kvantitativ dokumentanalyse for eksempel teller antall av et visst ord, eller en gruppe ord (Sander, 2022), tolker man i kvalitativ dokumentanalyse meningsinnholdet i det skrevne (Viken, 2019; Bowen 2009). Den kvalitative dokumentanalysen kategoriserer også innholdet i dokumentene av relevans for studiet (Sander, 2022; Grønmo, 2004).

Jacobsen (2005) argumenterer for tre situasjoner hvor en dokumentanalyse er ønskelig. Når det er umulig å samle inn primærdata, når vi ønsker å få tak i hvordan andre har fortolket en viss situasjon, og når vi ønsker å få tak i hva andre mennesker faktisk har sagt eller gjort (Sander, 2022; (Jacobsen, 2005). Et argument av Tjora (Aglen, 2022; Tjora, 2017) er at å analysere eksisterende dokumenter muliggjør informasjon om et saksforhold nedtegnet på et spesielt tidspunkt, spesielt sted og tiltenkt spesielle lesere.

I innsamlingen min av dokumenter så jeg til dokumenter ofte brukt i kulturskolelitteraturen som bakgrunnsdekning eller som analysemateriale. Deretter gikk jeg inn og vurderte dem etter ting som relevans, gyldighet, årstall, og hyppighet i hvor ofte de ble brukt i litteraturen. Da dokumentene var samlet inn ble de kategorisert, og relevant innhold presentert i selve analysen. Dokumentene er offentlige styringsdokumenter, derfor så jeg ingen grunn til å tvile på innholdet.

2.4 Kvalitativt intervju for å generere forskningsmateriale

Videre i denne oppgaven, for å jobbe med forskningsspørsmål 2, har jeg tatt i bruk kvalitativt intervju, nærmere bestemt personlig intervju for å hente materiale fra kulturskolelærere. Med kvalitativt intervju ønsket jeg å se verden fra intervjupersonens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Den personlige opplevelsen til forskningsdeltageren var det eneste viktige, forsterket av at forskningen har en narrativ tilnærming.

Min søken etter forskningsdeltagere ble forenklet av at jeg jobbet som vikar i Trondheim kulturskole og kjente et par lærere. Måten jeg rekrutterte dem var at jeg først fikk tak i en via et bekjentskap. Forskningsdeltager 1 foreslo forskningsdeltager 2, som igjen foreslo forskningsdeltager nummer 3. Intervjuene varte imellom 15 og 25 minutter, som er kort for kvalitative intervjuer. I retrospekt ville det kanskje vært hensiktsmessig å gå enda mer i dybden på noen av spørsmålene. Når det er sagt, så finner jeg intervjuene rike og jeg har kunnet hente mye informasjon om lærernes syn på dybde og bredde fra intervjumaterialet jeg har. De to første intervjuene foregikk fysisk og det tredje ble tatt over nett siden det var alternativet som passet for forskningsdeltageren. Undersøkelsen var godkjent av NSD og forskningsdeltagerne fikk informasjon i forkant om detaljene rundt intervjuet og en pekepinn på hva spørsmålene kom til å handle om.

Under presenteres spørsmålene i intervjuet. Fokuset i intervjuet følger problemstillingen hvor viktige momenter var å få på plass bredde- og dybdedefinisjoner, balanseringen av dem i konteksten hvor kulturskolelærerne har sitt virke, og hva som påvirker utviklingen av bredde og dybde.

- Fortell litt om deg selv, din utdanningsbakgrunn og hva du jobber med som kulturskolelærer.
- Kulturskolen skal jo utdanne for både bredde og dybde. Hva legger du i begrepet bredde?
- Hva legger du i dybde?
- Vil i så fall talentutviklingen utelukke bredde? Eller innebærer det begge momentene?
- Hvordan synes du rammeplanen balanserer fokus på dybdeutvikling og breddeutvikling?
- Hvordan synes du kulturskolen du jobber i balanserer dybde / bredde?

- Hvordan synes du kulturskolen du jobber i følger opp bredde, kjerne og fordypningsprogrammet?
- Hva er det som begrenser breddeutvikling kulturskolens arbeid?
- Hva er det som muliggjør breddeutvikling i kulturskolens arbeid?
- Hva er det som begrenser dybdeutvikling kulturskolens arbeid?
- Hva er det som muliggjør dybdeutvikling i kulturskolens arbeid?
- Hvordan opplever du at kommunen som skoleeier legger til rette for ting som at kulturskolen har kvalifiserte lærere, og lokaler tilpasset undervisningen elevene skal få?

Spørsmålene inneholder bevisst lite akademisk språk og er holdt så korte og enkle som mulig (Kvale, Brinkmann, 2009, s. 146). De er ment å være korte og konkrete, men samtidig muliggjøre utbrodering fra forskningsdeltagerens side.

2.5 Tematisk narrativ analysemetode

I narrativ analyse generelt skiller man mellom en historisk, faktisk sannhet om hva som faktisk skjedde og den konstruerte fortellingen et subjekt har opplevd noe som (Josselson, 2011, s. 225). Narrativ forskning støtter seg på tematisk analyse og diskursanalyse. I tematisk narrativ analyse henter man ut seksjoner eller nøkkelord som hører til en tematikk/kategori (Josselson, 2011, s. 226). Viktig å ha med seg er at disse tematikkene er et steg for å finne helheten. Denne tilnærmingen har bakgrunn i ideen om den «hermeneutiske sirkel». Her søker man en forståelse av helheten, som gir en forståelse av delene, hvor disse delene igjen skaper helheten og finner meningen i den. Josselson (2011, s. 228) legger fram fire operasjoner for å oppnå en slik holistisk forståelse i analysen:

1. En generell gjennomgang av intervjuet for å få en følelse av hvordan narrativet er strukturert og hva som er den generelle tematikken. Så returnerer man til de spesifikke delene for å utvikle meningen, og da vurdere den mer overhengende meningen i lys av den undersøkte meningen av de ulike delene.
2. Man leser gjennom materialet mange ganger for å identifisere forskjellige «stemmer» av selvet og for å skape et syn på hvordan disse selvne er i dialog med hverandre.
3. Disse gjentakende lesningene fortsetter til vi utvikler en «kropp» som inneholder motsetninger. De ulike tematikkene utgjør nå meningsfulle mønstre og inngår i helheten.
4. Til slutt diskuteres resultatet med eksisterende litteratur slik at forskeren kan forbli sensitiv til nyanser av mening som er uttrykt og de ulike kontekstene de ulike formene av mening passer inn i.

Min fremgangsmåte, basert i Josselson, var å transkribere lydklippene, registrere hvordan forskningsdeltakerne definerte begrepene bredde og dybde, og videre hvilke faktorer deltakerne selv trakk fram som sentrale for arbeidet sitt. For å kunne operasjonalisere resultatene måtte materialet etter en kontinuerlig bearbeidelse settes opp i temaer, i henhold til «kroppen» som Josselson beskriver under punkt tre. Slik kunne forskningsdeltakernes informasjon til sammen danne et grunnlag jeg kunne dra nytte av for å analysere forholdet mellom bredde og dybde i kulturskolen.

Som nevnt fra Josselson inngår diskursanalyse ofte i narrativ forskning. Språket her er viktig siden vi snakker om to begreper som er overhengende for hele oppgaven. Meningen, eller mangelen på mening som forskningsdeltagerne ga bredde og dybde varierte mye, og det formet fortellingen som utspilte seg hos de forskjellige. De forskjellige synene/fortellingene på bredde og dybde, hva som påvirket utviklingen av dem, og i hvilken grad de var motvirkende for hverandre, åpnet for et sett av tematikker som relaterer seg direkte til forskningsspørsmål 2: «Hvordan forstår og balanserer tre kulturskolelærere dybde og bredde i sin musikkundervisning?» Underforstått i spørsmålet er at dybde og bredde som begrep må avklares, at utviklingen av begge er viktige, og at man må etablere om det finnes rom for konflikt og/eller forening mellom dem.

2.6 Ethiske aspekter

Å ta etiske hensyn er en gjennomgående utfordring i forskningsintervjuer. Her vil jeg nevne noen aspekter. Den sosiale relasjonen mellom meg og forskningsdeltager påvirker kunnskapen som kommer ut av denne type forskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 35). En forutsetning for intervjuet er intervjuerens evne til å skape et rom hvor forskningsdeltageren opplever å kunne snakke trygt og fritt. En balanse kreves mellom å hente inn kunnskap som er anvendelig for en analyse og respekt for den intervjuede sin integritet. I mitt forskningsarbeid har jeg en narrativ tilnærming. Det innebærer at jeg oppsøker en nærhet mellom meg og forskningsdeltageren i større grad enn i for eksempel en kvantitativ tilnærming. Jeg ønsker med måten jeg tilnærmer meg intervjuet at jeg kan få en personlig essens fra det de forteller meg. Dette gir materialet en fin dimensjon, men det setter krav til hvordan jeg respekterer deltageren og ikke misbruker tilliten og nærheten som bygges. Her prøver jeg å bygge en trygg atmosfære, vise respekt og lytte aktivt til hva personen sier. En del av lyttingen er å forstå hva deltageren prøver å fortelle og representere hva personen faktisk mener. Hvis jeg selv bare er litt usikker på hva forskningsdeltager underveis i intervjuet vil jeg stille ekstra spørsmål for å bekrefte.

Videre ut fra avtale med NSD skal forskningsdeltagerne være anonyme. Derfor er informasjon som kan avdekke hvem deltagerne er holdes tilbake. Dette er aktuelt i det første intervju spørsmålet mitt hvor forskningsdeltagerne mine gikk konkret inn på utdanningen sin, og når en deltager for eksempel har en doktorgrad i et respektivt emne vil det kunne avsløre hvem det er snakk om, så det må holdes ute av oppgaven. Et steg videre jeg kunne tatt for å holde dem anonyme var å utelate kjønn, men jeg opplever at å gjøre deltagerne kjønnsløse skaper en ekstra distanse mellom leser og intervjuperson. Dette vil jeg unngå, spesielt i en narrativ tilnærming. Og når vi snakker om deltagerne, har jeg sjekket at intervjupersoner er den de sier at de er, har jeg kvalitetssikret akkurat det? I dette tilfellet har jeg på forhånd en viss kjennskap til dem, og hva de holder på med. I tillegg kjenner de til hverandre og kunne stå inne for at de var pålitelige forskningsdeltagere.

Så må man huske på sin egen bias i forskningen sin. Jeg har mine foregående meninger om kulturskolen, opplevelsen og viktigheten i den. Samme med synet på hva bredde og dybde er, og hvordan jeg ser for meg at man burde balansere dem i kulturskolen.

2.7 Forskningsdeltagerne

Her vil jeg gå igjennom forskningsdeltagernes bakgrunn som kom fram i intervjuene. Motivasjonen for det er å støtte opp under tolkningen av narrativene jeg bygger

opp/observerer i datamaterialet. En narrativ analyse kan både representere narrativet fra forskningsdeltagerens side og se på forskeren som en autoritet som kan tolke og tillegge spesiell mening i fortellingen fra materialet (Chase, 1996; Hollway & Jefferson, 2000). Forskningsdeltagerne har alle en musikalsk utdanning, jobber aktivt som, eller har jobbet som kulturskolelærer og er alle involvert i kulturskolens daglige arbeid på det tidspunkt denne oppgaven blir skrevet.

FD1 har mastergrad i musikkvitenskap samt musikkfaglig doktorgrad og PPU som tilskudd. FD1 jobber med strengeinstrument i kulturskolen.

FD2 er utdannet musikk lærer og har jobbet som musikk lærer i grunnskolen i mange år. Som instrumentpedagog i kulturskolen har han piano som hovedinstrument, men har også utført undervisning på slagverk og gitar.

FD3 har utdannet seg ved konservatorium og har master i musikkvitenskap. Hun jobber med blåseinstrument i kulturskolen.

Felles for forskningsdeltagerne er at de har lang fartstid i kulturskolen og er drevne i sine områder. To har bandinstrumental bakgrunn og en har korpsbakgrunn. De har alle sitt felt i kulturskolen og sine ansvarsoppgaver. Utdanningsbakgrunnen varierer mye, selv om musikkvitenskap går igjen hos to. Som den «fundamentale», eller definerende utdanningen mellom de tre, kan man peke på musikkvitenskap, musikkfaglærer og musikkonservatorium.

3 Kapittel 3 Tidligere forskning om bredde og dybde i kulturskolen

I dette kapitlet presenterer jeg et utvalg av tidligere forskning på kulturskolen og diskusjon dybde og breddebegrepene, med blant annet et diskursteoretisk utgangspunkt. Jeg har inkludert både fagfelleurdert forskningslitteratur og en tidligere masteroppgave i denne gjennomgangen, vel vitende om at masteroppgaver ikke teller som forskning, men er forskningsforberedende. Jeg har likevel funnet kunnskapsbidragene av også masteroppgaven interessante å ta med.

3.1 Bredde og dybde diskusjonen i kulturskolen

I Vikens masteroppgave «Kulturskolen: bredde//dybde» (2019) diskuterer han meningsinnholdet i bredde og dybde ut ifra rammeplanen og intervjuer han selv har utført. I fra rammeplanen (2016) ser Viken at bredde først kommer til uttrykk ut fra gjennom fokuset på mangfold. Ideen er at mangfold i tilbudet skal gi mangfold i rekrutteringen. Viken argumenterer også gjennom oppgaven sin for at dannelsesprosesser (dybde) gav uttrykk for mangfold (bredde) i kraft av historiske, kulturelle, sosiale og estetiske perspektiver. Dette peker på at breddebegrepet også inngår i dybdebegrepet, altså ikke som en dikotomi hvor den ene ekskluderer den andre (Viken, 2019, s. 61). Viken peker på rammeplanen som oppfordrer til flerfaglig og tverrfaglig arbeid på alle nivå med alder-og-nivåblanding. Dybden blir på denne måten artikulert gjennom at de mer viderekomne elevene fungerer som forbilder via spesialisering og individfokus (s. 62). Generelt fra analysen av rammeplanen mener

Viken at den allsidige kompetansen fremstod som i rammeplanen som et dominerende mål for opplæring sammenlignet med en spisset kompetanse.

Som rammeplanen sier, må tilbudene kulturskolen tilbyr være relevante for alle som ønsker å kvalifisere seg for videregående opplæring og høyere utdanning innen kunstfag (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 21). Rammeplanen selv foreslår forsterkning i timeantall og innhold. Fordypningsprogrammet som er en av tre deler i opplæringsprogrammet sammen med kjerneprogrammet og breddeprogrammet bygger på kjerneprogrammet som blant annet fungerer som forberedende til spesialisering. Viken påpeker at «kvalitet» ble brukt som et begrep der meningsinnholdet omhandler dybde. Kvalitet ble også brukt i bredde og kjerneprogrammet med varierende eksempler. Talent og talentutvikling derimot som representerer spesialitet og individualisme kommer ikke til uttrykk i rammeplanen ifølge Viken (2019, s. 62).

Når Viken drøfter bredde og dybde ut fra intervjuene sine basert på El Sistema og Trondheims pyramiden kommer han her også tilbake til at dybden dannes fra mangfoldet i elevmassen med forbilder som trigger (Viken, 2019, s. 63). Dybde blir beskrevet som tidkrevende, og at dette er den mest begrensende faktoren for tilpasset opplæring for alle. Denne sårbarheten gjør seg gjeldende i system som skal ivareta både bredde og dybde. Tendensen er da ofte å søke metoder for å gjøre ivaretagelsen tilgjengelig, blant annet gjennom effektivisering. Faren da er at kvaliteten på undervisningen og tilbudet får en knekk.

Jordhus-Liers doktorgrad fra 2018 så etter å undersøke profesjonsidentitetene til musikk lærere som jobber i den norske kulturskolen. Dette med å studere konkurrerende diskurser i kulturskolen og hvordan læreridentiteter blir konstruert gjennom disse (s. ix). Gjennom studien diskuteres konflikten mellom dybde og bredde, og mellom spesialisering og allsidighet i kulturskolen. Som hun skriver selv (Jordhus-Lier, 2018, s. 3): «Bredde, allsidighet og sosial inkludering er nøkkelord i kulturskolen, men dybde og spesialisering er også et fokusområde i diverse politiske dokumenter og læreplaner/rammeverk.» Ut fra dette legger hun fram at kulturskolen har en mengde varierte og motsettede interesser og oppgaver som kan være utfordrende. Kulturskolelærerne for eksempel er utdannet for sitt kompetanseområde, men må forholde seg til skolens oppgave, som involverer det sosiale ansvaret for elevene og bredden i tilbudet (Jordhus-Lier, 2018, s. 3).

Diskusjonen rundt nettopp dette med ja takk begge deler er omfattende, og diskutert i mange avisartikler så vel som i akademiske tekster. Hvis vi ser på Norden er det ulikheter mellom for eksempel Sverige, Danmark og Norge, og Finland. I Finland (Eikemoutvalget, 1999), har ikke inkludering og en idé om «musikkdannelse for alle» vært overordnet mål. I Norge, Sverige og Danmark har ideen historisk sett vært sentral (Heimonen 2003; Holgersen 2010; NOU 2013), men i Danmark har tendensen vært å satse mer på talent etter som tiden har gått, som har ført til færre elever og mer tid og ressurser på hver elev (Jordhus-Lier, 2018; Holgersen, 2010). «Er det mulig å oppnå både bredde og spesialisering i kulturskolen?» (2019) er en artikkel skrevet av Anne Jordhus-Lier som jobber ved Høgskolen i Innlandet for «Musikkultur» med bakgrunn i hennes egen doktorgrad (2018). Hun forsker til vanlig på mangfold og inkludering i kulturskolen. Hun påpeker utfordringen med at bredde og spesialisering kan komme i fare for å utkonkurrere hverandre. Ut fra dette har hun intervjuet 16 kulturskolelærere fra 3 forskjellige skoler. En av lærerne uttrykte sin bekymring for at med for mye

bredefokus uten spisskompetanse vil det til slutt ikke være mulig å fordype seg i noe (Jordhus-Lier, 2019). Jordhus-Lier fant gjennom studien at mestringsfølelse var viktig for lærerne som underviste. Dette støttes av Hellandsvik (2019) og Molander og Smeby (2013). Kulturskolelærerne kunne være høyt utdannet, men det hadde ikke noe å si da de ble spredt ut på områder hvor de ikke hadde noen kompetanse. Som en konklusjon foreslår Lier et par løsninger: Ikke ansett for mange spesialister og juster stillingen slik at det kan bli mer samarbeid på tvers av kommunen. Lærerne kunne for eksempel være involvert direkte i kulturtjenesten et par dager i uken. Noe annet som kom fram i studiet var også at lærerne oppsøkte samarbeid. Samarbeid mellom ulike lærere virket på flere av forskningsdeltagerne som kompetansebyggende.

I Rønningens «Kulturskolens kompetansebehov for ny rammeplan» (2019) intervjues kulturskolerektorer i Buskerud, Telemark og Vestfold. Spørsmålet er hvordan rektorene tolker kompetansesituasjonen sin i relasjon til rammeplanens krav og intensjoner. Rønningen selv drøfter til slutt ut fra dette mulige forklaringer på udekkede kompetansebehov (s. 72). Hva kulturskolerektorene angår, så de det mulig å tilfredsstillе kjerne-og-fordypningsprogrammet i rammeplanen. Nesten halvparten meldte derimot at de hadde manglende kompetanse når det kom til «gruppeundervisning», og spørreskjemaene som ble sendt til rektorene hadde ikke svaralternativer. En annen gjenganger var «klasseromsdidaktikk», så undersøkelsen viser å peke sterkt mot manglende kompetanse innen breddeprogrammet (s. 69). Med den nye rammeplanen kom det også klare krav om didaktisk kompetanse som svinger pendelen i retning grunnskoleutdanning. Rønningen diskuterer om utøver-rettete søkere er blitt prioritert tidligere og at dette er en av årsakene til manglende kompetanse til for eksempel gruppeundervisning og klasseromsdidaktikk (s. 72).

Å finne den rette kompetansen trenger ikke være enkelt. Forskere fra Telemarksforskning og NTNU (Kultur + skole = sant. Berge et al., 2019) har intervjuet forskjellige kulturskolerektorer og lærere fra kommuner av varierende størrelse som snakker om utfordringene rundt å tilegne skolen den riktige kompetansen. «Om man omfatter seg selv først og fremst som kunstner eller først og fremst som lærer, spesialist eller generalist, påvirker i hvilken grad man er mest opptatt av elevenes estetiske utvikling og ferdigheter eller av sosial inkludering, mangfold, bredde og dannelse (Berge et al., 2019, s. 135).» Å finne den rette ansettelseskombinasjonen av lærere fører til mange deltidsstillinger i kulturskolen. Fra spørreundersøkelsen gjort av Telemarksforskning sier rektorene at 81% av de ansatte i kulturskolen jobber deltid (s. 137). Om dette er et problem er veldig delt blant rektorene, da halvparten av de spurte mente balansen mellom deltid og heltid var god, og den andre halvparten mente det var for mange deltidsstillinger.

3.2 Økonomi som premissleverandør for bredde og dybde i kulturskolen

Viken (2019) viser til at kulturskolen har hatt sterk vekst og vekket interesse internasjonalt, særlig i Norden. På tidspunktet for Vikens masteroppgave sto det på Norsk kulturskoleråds nettsider at utviklingen i faglig innhold og antall skoler var revolusjonsaktig og enorm (Norsk kulturskoleråd, u.å; Viken, 2019) og at Nordisk Råds kultur- og utdanningsvalg ytret ønske om å spre kulturskoleordningen i Norge til hele Norden. Likevel viser en nedgang i antall elever og elevplasser siden 2011, da elevtallet

var på sitt høyeste. Antall elever i kulturskolen i 2021 var 95 979 med 120 029 elevplasser (En elev kan ta opp to elevplasser med for eksempel bandundervisning og en-til en undervisning på instrument) (Statistisk sentralbyrå, 2022). Dette er ca. 10% lavere enn i 2011 (Viken, 2019; Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Telemarkforskning gjennomførte en studie om sosial ulikhet i kulturskolen i 2009. Dette etter anmodning fra Redd Barna og Norsk kulturskoleråd i med bakgrunn i at prisene i kulturskolen økte. Spørsmålet var om det ville føre til en ekskludering av familier med lavere inntekt (Viken, 2019). Ut fra studien ble prisnivået pekt på som den sentrale forklaringen på at barn fra fattigdomsutsatte familier var mindre representert i kulturskolen. De forskjellige kommunene og skole har også veldig ulike praksiser når det kommer til det aller meste, som elevtall, tilgang på lærere, fagkunnskap og økonomiske og fysiske rammebetingelser (Viken, 2019; Gustavsen & Hjembrekke, 2009; Sæthre-McGuirk, 2009). Det påpekes imidlertid at der kulturskolesatsningen var betydelig, var prispraksisen mindre ekskluderende. Å ha bredde i kulturskoletilbudet, som for eksempel samarbeid med grunnskole, SFO og barnehage slo positivt inn på tilgjengeligheten for barna (Gustavsen & Hjembrekke, 2009, s. 12).

Det ble gjennomført en studie av Trondheim kommune, finansiert av KS (Trondheim kommunes interesseorganisasjon, landets største offentlige arbeidsgiverorganisasjon) i Norges fem største byer. Målet var å undersøke hvordan organisere seg for å i høyere grad kunne inkludere elevgrupper som ikke var representert i kulturskoletilbudet i stor grad. Det som viste seg var at utdanningsnivået på foreldrene var en direkte korrelasjon til elevenes deltagelse i kulturskolen i større grad enn sosioøkonomisk og etnisk bakgrunn (Jordhus-Lier, 2018; Bjørnsen, 2012). Noe annet som kom fram fra studien var at unge som ikke tok i bruk, eller hadde tatt i bruk kulturskoletilbudet, i liten grad visste at det fantes. Et argument ble da gjort for å forbedre hvordan kulturskolen markedsfører seg selv.

3.3 Oppsummering av tidligere forskning

I rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016) kommer bredde til uttrykk gjennom mangfold. Fra Vikens studie (2019) kunne dybden sees i form av dannelsesprosesser og gav uttrykk for mangfold i (bredde) i kraft av historiske, kulturelle, sosiale og estetiske perspektiver. Dette er et av perspektivene som unngår å se bredde og dybde som dikotomier. Rammeplanen oppfordrer til tverrfaglig arbeid med blanding i alder og nivå, da eldre elever kan fungere som forbilder og trigge utvikling innen spesialisering assosiert med dybde.

Breddediskursen er dominerende i rammeplanen (2016), mens fordypningsdiskursen og spesialiseringen kommer til uttrykk gjennom kulturskolens struktur og de ansatte som er spesialiserte (Jordhus-Lier, 2018; Rønningen, 2019). Lærerne er spesialiserte, men må forholde seg til det sosiale ansvaret for elevene og bredden i tilbudet. Et forslag (Jordhus-Lier, 2019) var å legge til rette for samarbeid mellom kommuner og unngå å ansette for mange spesialister. Kulturskolen ser ut til ut fra Rønningen (2019) å mangle kompetanse for utførelse av breddeprogrammet og klasseromsdidaktikk, som åpner et marked for musikkfaglærere.

Mangfoldet i kulturskolen vil være knyttet til foreldres sosioøkonomiske forhold. Øremerkingen kulturskolen fikk på 80-tallet er fungerer ikke på samme måte i dag. Det

er mye opp til kommunene selv hvilke pristilbud som gis og fra 2011 vises en nedgang i elevmassen på 10%. De forskjellige kommunene har tydelige forskjeller i elevtall, tilgang på lærere, fagkunnskap og økonomiske og fysiske rammebetingelser (Gustavsen & Hjelmbredde, 2009; Sæthre-McGuirk, 2009; Viken, 2019). Samarbeid mellom kulturskolen og andre sektorer som SFO og grunnskole påvirker breddetilbudet positivt.

Bidraget med min masteroppgave er at jeg ser særlig på musikk læreres fortellinger om dybde og bredde i kulturskolen, og diskuterer deres mulighet for profesjonsutøvelse i lys av den bredde- og dybde diskurs de befinner seg innenfor.

4 Kapittel 4 Valgte teoretiske perspektiver

Her presenterer jeg de teoretiske perspektiver jeg har valgt for å diskutere funnene i min analyse i denne masteroppgaven med. Jeg har valgt disse induktivt, utfra de temaene lærerne snakker om i intervjuene jeg har gjort med dem. Utfra det har jeg kommet fram til at det å diskutere bredde og dybde med et diskurskritisk blikk, samt teori om sosial læring, er viktige for å skape innsikter fra intervjuene med disse lærerne. Jeg trenger også teori om profesjonsutøvelse som musikk lærer i kulturskole. Disse tre er mine valgte teoretiske perspektiver for oppgaven: Bredde og dybde med et diskurskritisk blikk; Sosial læring, og; Profesjonsutøvelse som musikk lærer i kulturskolen.

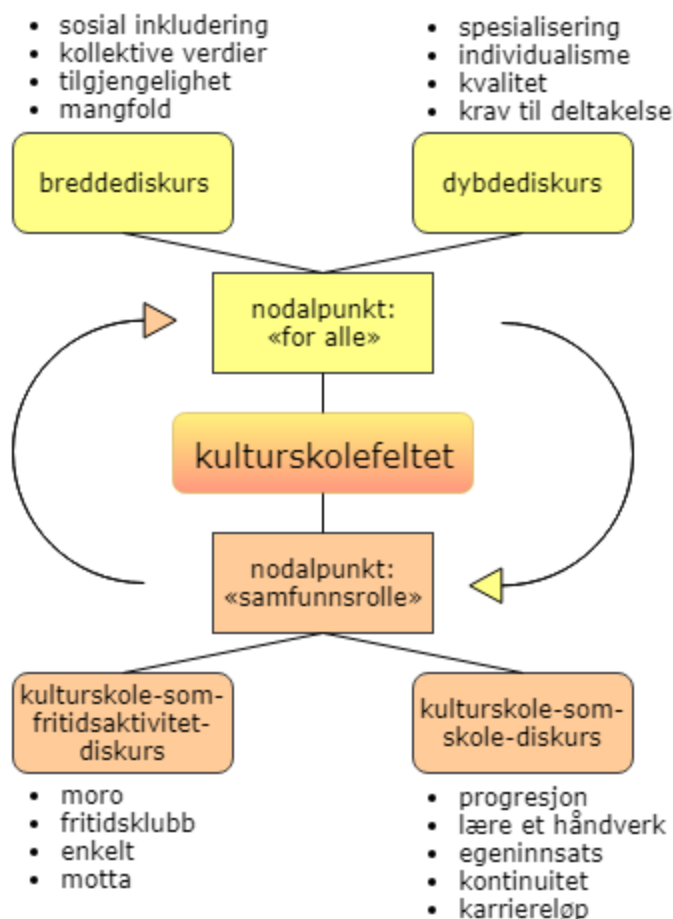
4.1 Bredde og dybde med et diskurskritisk blikk

I dette delkapitlet blir det en gjennomgang av eksempler på bredde- og dybdeforskning med et diskurskritisk blikk. Litteraturen er norsk forskning på bredde- og dybdebaserte diskurser i kulturskolen.

Jeg har tidligere i oppgaven henvist til Jordhus-Lier (2018) og Viken (2019) hvor de i begge tilfeller ser på bredde og dybdebegrepene innenfor et diskursteoretisk rom. Figur 1 (Viken, 2019, s. 17) er basert på Jordhus-Liers doktorgrad (2018) som beskriver læreridentiteter som et resultat av sosiale innflytelse og forhandlet gjennom diskursive prosesser (s. 35). Utstrekningen av identiteten sorteres med nodalpunkt, og Viken har illustrert dette ved en modell.

Figur 1

Bredde- og dybde diskurser. (Viken, 2019, s. 17)



Bredde- og dybdediskurser. (Viken, 2019), 1

Representert er fire institusjonelle diskurser valgt ut av Viken fra Jordhus-Lier (2018) som kjemper om å gi kulturskolen mening og samfunnsrollen sin (Viken, 2019, s. 16). Kulturskolen som fritidsaktivitet og kulturskolen som skole er diskurser som er med å utvide meningsinnholdet i dybde og bredde. Innbakt i hver diskurs er begreper/assosiasjoner som er med på å forme diskursen. Dette viser 4 av flere diskurser i drakamp i kulturskolen.

Stabell og Jordhus-Lier bidro i 2017 til «Forskning og utvikling i kulturskolefeltet» (Angelo et al., 2017). Datamaterialet og analysearbeidet er tatt fra deres da pågående doktorgrader. Jordhus-Liers doktorgrad som allerede nevnt, bygger på kvalitative intervjuer av 16 musikk lærere og dokumentanalyse av en rekke førende politiske dokumenter, som rammeplanen (2016). Alt datamateriale ble analysert diskursivt. Stabells doktorgrad omhandler læringskulturer på tre talentutviklingsprogrammer i Norge og England. 16 strykere ble først observert i ulike utøvelseskontekster, og deretter intervjuet kvalitativt.

Artikkelen drøfter mulige spenningsforhold i introduksjonen av et fordypningsprogram i rammeplanen som veiledende dokument. Mandatet fra opplæringslov og rammeplan (Jordhus-Lier & Stabell, 2017; Norsk kulturskoleråd, 2016) er veldig bredt. Kulturskoletilbudet skal være lett «tilgjengelig» for «mangfoldet» av elever, dette er to sentrale begreper i breddediskursen (Jordhus-lier & Stabell, 2017), s. 63). At elevene får et nivågradert tilbud kan sees på som en del av en kulturskole for alle med tilpasset

opplæring. Fordypningsprogrammet får en plass i dette, selv om dybdediskursen er dominerende i programbeskrivelsen ved krav om egeninnsats og opptaksprøver, i tillegg til individet foran det kollektive. Kulturskolen representerer med dette en «vesentlig fordypning utover det obligatoriske skoleverket (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 5). Fordypningsprogrammet skal være en ytterligere spesialisering tilgjengelig for elevene.

Som gått igjennom i Vikens modell (Figur 1), basert på Jordhus-Liers arbeid (2018), vil kulturskolen slites mellom fritidsdiskurs og skolediskurs ((Jordhus-Lier & Stabell, 2017, s. 64). Disse diskursene kan sees på som en utvidelse av bredde-og-dybdediskursen. Skal kulturskolen være en fritidsaktivitet som er gøy, lett, og elevene mottar i stedet for å yte, eller være skole med egeninnsats, progresjon, håndverk og legge til rette for høyere utdanning? Jordhus-Lier og Stabell konkluderer med at kulturskolen som skole, er den mest dominerende diskursen i rammeplanen (s. 65). Men en betydelig andel kulturskolelever øver lite og prioriterer annet over kulturskolen, så Jordhus-Lier og Stabell mener at foresatte og elever i stor grad anser kulturskolen som en fritidsaktivitet.

De nasjonale utviklingsprogrammene Stabell (2017) ser på, fokuserer mer på «hva» programmene skal være i stedet for «hvem» de skal være for (Jordhus-Lier & Stabell, 2017, s. 65). Talent vektlegges, selv om det ikke ser ut til å være en formell definisjon i bildet, annet enn at det er noe som avdekkes tidlig og er nødvendig for å nå langt. Talentprogrammene skal fungere som en bro mellom grunnutdanninger som kulturskolen og høyere utdanning (s. 66). Spesialiseringsdiskursen er dominerende i form av krav til egeninnsats, indre motivasjon, og individ foran kollektiv. Programmene er ikke ment å være for alle, og har opptaksprøver akkurat som fordypningsprogrammet. Ad Astra er en del av IRIS-prosjektet som Rønningen (et al., 2017) tar utgangspunkt i. Noe av hensikten ved det var å løfte opp deler av elevmassen for å fylle rommet mellom den «vanlige» kulturskoleelev og elever «sterke» nok til å gå inn i et talentprogram. Her skal flere elever få muligheten til å fordype seg ved et tilbud som ikke finnes i kulturskolen ellers. Nøkkelordet er «breddefordypning» (Thoresen, 2016), hvor man ser et fordypende tilbud som et bidrag til et mangfoldig tilbud.

Artikkelens problematisering er hvilken spenning som kunne oppstå med å innføre et fordypningsprogram i en diskurs som er breddedominert. Fordypningsarbeid vil være det mest ressurskrevende arbeidet i kulturskolen (Jordhus-Lier & Stabell, 2017, s. 72), og seleksjonen av spesifikke elever bryter med visjonen om en kulturskole for alle. En utfordring vil også være å velge kriterier for hvilke elever som er «verdige». Forfatterne foreslår noen perspektiver som virker forenende: 1. Kulturskolens tilbud blir bredere med innføringen av et fordypningsprogram. 2. Fordypningsprogrammet tilbyr bredde i seg selv i form av ulike sjangre og instrumenter, hvor strukturen vil være annerledes i for eksempel klassisk- og bandundervisning. 3. Fordypningsprogrammet gir elevene mulighet til å tilegne seg bred sjangerkompetanse, komposisjonsuttrykk, og mange instrumenter. Spesialiseringsdiskursen er uansett fortsatt til stede i form av fordypning, progresjon, og egeninnsats.

4.2 Sosial Læring

Sosial læring framstår som sentralt i de narrative temaene jeg har skapt basert i intervjuene. Jeg velger derfor det som et teoretisk perspektiv for oppgaven for å beskrive breddeundervisning i kulturskolen som talentdyrkende.

Elevenes utvikling påvirkes av institusjonens og lærerens kvalitet og kompetanse, men det er ikke den eneste påvirkningen. Det sosiale aspektet ved en slik opplæring er viktig for barn, og i min egen empiri vektlegges også betydningen av en sosial kontekst. Det finnes flere læringsteorier for å beskrive den sosiale betydningen, men jeg velger å se det i et sosialt læringsteoretisk perspektiv. Jeg tar utgangspunkt i at sosial læringsteori fungerer for en kontekst som er kulturskolen, mens sosiokulturell læringsteori brukes hovedsakelig i grunnskolen.

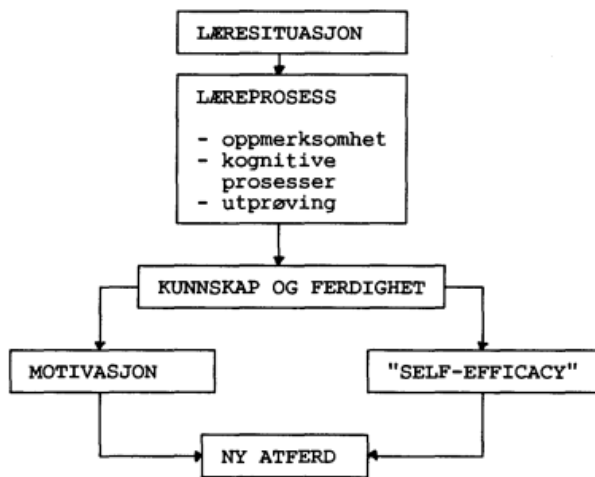
Albert Bandura er det viktigste navnet innen sosial læringsteori og har vært en av hoveddeltagerne i utviklingen av dette området (Busch, 1993, s. 75). I sine to bøker «Social learning theory» (1977) og «Social foundations of thought and action» (1986) utvikler Bandura sentrale begreper som knyttes opp mot andre læringsteorier som for eksempel «kognitiv læringsteori». Disse kobles sammen med at mye av vår kunnskap her sees på med opprinnelse i sosial observasjon. I sistnevnte bok (1986) hevder Bandura at i vår interesse av mentale prosesser kan vi komme til å neglisjere forholdet mellom kunnskap og handling. Han argumenterer her for at kunnskap i seg selv ikke er tilstrekkelig for atferdsendring.

Utgangspunktet for sosial læringsteori er å lære av å observere andre, og med dette ikke trenge å lære gjennom å prøve og feile selv (Bandura, 1986; Busch, 1993). Bandura setter opp 6 punkter som viktige i sosial læringsteori:

1. Menneskene har evne til å overføre alle sine erfaringer og opplevelser av omgivelsene til et symbolspråk. Dette gjør det mulig å bearbeide informasjon på et abstrakt nivå og generere egen læring.
 2. Menneskene har evne til å tenke fremover. Vi kan planlegge fremtidige handlinger, sette mål og forutse mulige konsekvenser. Basisen for dette er våre mentale prosesser på symbolplanet.
 3. Menneskene kan lære ved å observere andres handlinger og de konsekvensene disse medfører. Dette representerer en hurtig læring og er en viktig del av sosialiseringsprosessen.
 4. Menneskene har stor evne til selvregulering. Vi oppfører oss ikke bare i forhold til andres forventninger, men baserer vår atferd også på egne vurderinger. Vi observerer og vurderer egen atferd mot interne standarder. Dette danner grunnlaget for endring av atferd.
 5. Menneskene har stor evne til selv-refleksjon. Vi kan analysere våre egne erfaringer og ha et bevisst forhold til egne tankeprosesser. Dette kan både gi ny kunnskap og forandre vår måte å tenke på.
 6. Menneskene har et stort potensial som kan bli formet gjennom egne erfaringer eller gjennom observasjon til en mengde former innenfor våre biologiske begrensninger
- I flere av punktene ser jeg den klare koblingen til kognitiv læringsteori hvor kognitive prosesser former vår kunnskap. Banduras poeng med sosial læringsteori ligger likevel i at å kartlegge noe kognitivt ikke trenger å påvirke hvordan vi handler. Busch (1993, s. 77), basert på Bandura, setter opp en modell (Figur 2 som prøver å vise hvordan motivasjon og «Self-efficacy» må til for den faktiske atferdsendringen.

Figur 2

Sosial læring som adferdsendring. (Busch, 1993, s. 77).

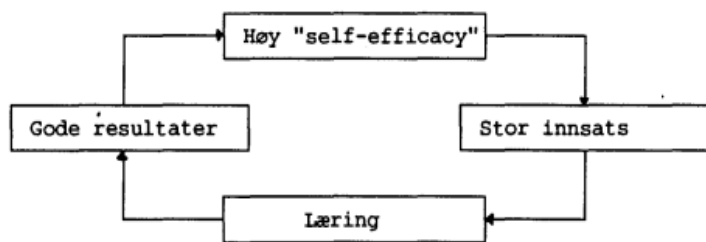


Sosial læring som adferdsendring. (Busch) 1

Ut fra denne modellen forstår jeg at læresituasjonen i sosial læring kan være hva som helst så lenge den involverer minst en person som modell for læringen. I læreprosessen kreves oppmerksomhet, kognitive prosesser og utprøving for å lære seg hva man holder på med, for eksempel lære seg en spesifikk del av en låt i en kulturskolekontekst. Busch hevder her også at man må ha en motivasjon og self-efficacy (tro på at en klarer å utføre oppgave) for å sette ferdigheten og kunnskapen ut i verden. Bandura har satt opp en veldig detaljert modell for dette, men jeg velger å snakke om hoveddelene i stedet for å vise den. Den første delen er at man må bli oppmerksom på den atferden som skal utføres, og i sosial læring vil adferden eksemplifiseres av en annen person. For å oppnå oppmerksomhet må man ha et inntrykk av at adferden som skal plukkes opp må oppleves som «matnyttig», å kunne anvendes funksjonelt av den som observerer. Busch (1976) påviste også en sterk korrelasjon mellom matnyttighet og motivasjon til anvendelse. Selv om Busch sin forskning ble sett i en jobbkontekst ser jeg ingen grunn til at den ikke kan oversettes til kulturskolen og «jobben» elevene blir satt til å gjøre. Det andre punktet i Banduras modell er organisering/innlæring som er en kognitiv prosess. Det som er observert skal innlæres og integreres i de eksisterende kunnskaper. Bandura ser metakognitive kunnskaper og kognitiv struktur som de viktigste personlige forutsetninger (Busch, 1993, s. 80). Det tredje punktet er utprøving/produksjon. Her skal de opparbeidede kunnskaper testes og anvendes i praksis. Det som er lært av andre skal nå erfares selv, men detaljer og feil i atferden er allerede observert og kan justeres for i forveien. Det fjerde og siste punkt er motivasjon, og også det mest omfattende punktet. I grove trekk påvirkes vi av konsekvensene vi observerer, da hos personen vi skal lære av. Man oppnår læring uansett om det observeres negative konsekvenser hos personen man observeres, men atferden endres og man får mindre sannsynlighet for å ønske å ta den ut i verden. Et annet aspekt ved sosial læring er hvordan tilbakemelding påvirker vår self-efficacy og motivasjon. Forskere har påvist klar sammenheng mellom self-efficacy og atferd (Busch, 1973, s. 92). Self efficacy påvirker valgene våre, og vi unngår oppgaver som vi tror vi ikke makter og velger de vi tror vi kan klare. Viktig er at valget tas hovedsakelig av forventningen og ikke av om vi faktisk makter oppgaven (Busch, 1993; Bandura, 1977). Dette forårsaker en spiral som forklares i figur 3.

Figur 3

Sammenhengen mellom self-efficacy og motivasjon. (Bush, 1993, s. 93).



Sammenhengen mellom self-efficacy og motivasjon 1

Økningen i troen på seg selv kommer ofte som et etterslep på å klare oppgaver over tid. Self efficacy har en direkte betydning på hvor mye energi vi legger i en oppgave. En som har mindre tro på seg selv, gir opp raskere og gir seg raskere. Figur 3 fra Busch (1993) viser dette på en enkel måte. Busch har satt opp 7 punkter fra sin egen forskning som påvirker opplevd self-efficacy, men jeg velger å nevne punkt 6, påvirkning av andre. Bandura (1982) mener at self efficacy påvirkes av sosial påvirkning. Med dette menes at man kan overbevise andre om at de klarer å gjennomføre en oppgave. Men en sosial påvirkning på en oppgave kan også være negativ. Mennesker med i utgangspunktet høy self-efficacy reagerte med høyere innsats på negativ tilbakemelding, mens de med lavere kunne bli demoralisert.

4.3 Profesjonsutøvelse som musikk lærer i kulturskolen

Westby trekker fram Molander og Terum (2008, s. 18-19) for å beskrive «det profesjonelle». Grunnleggende innebærer det å utføre noe profesjonelt eller tilhøre en profesjon. Molander og Terum skiller mellom det «performative» og det «organisatoriske» perspektivet ved profesjoner. «Det performative handler om hvordan oppgaver utføres; å gjøre noe profesjonelt fordrer at det er kvalitet i utførelsen, og kvaliteten kan beskrives gjennom kriterier eller standarder som er akseptert av de profesjonelle» (Molander & Terum, 2008; Westby, 2017, s. 117). Det organisatoriske innebærer at det respektive yrket er organisert på en spesifikk måte for å kunne utføre funksjonen det har i samfunnet. Videre beskriver Westby profesjon ved at profesjoner har monopol på sin spesifikke samfunnsoppgave, og med dette kontroll over oppgaven (Westby, 2017, s. 118). Profesjonen har sitt eget kunnskapsområde som er unik for den, og kunnskapsområdet skal beskyttes og videreutvikles av profesjonen selv. Profesjonen har også autonomi i form av å kunne sette egne standarder for kvalitet.

4.3.1 Individ, identitet, profesjonsforståelse

Elin Angelo (2012) diskuterer musikk lærerens profesjonsidentitet i sin doktorgrad, hvordan den kan variere, og at den kan ha bakgrunn i lærerens livsoppfatning:

«Elin Angelo påpeker sammenhengen mellom lærerens yrkesidentitet og undervisningspraksis, og at hvorvidt man *identifiserer* seg som musiker,

lærer, komponist eller en spesifikk instrumentutøver kan ha sammenheng med ens livsoppfatning som helhet, og påvirke hva man vektlegger i sin undervisning (Angelo, 2012, s. 40; Kalsnes, 2014, s. 108).

Profesjonsutøveren som Aglen (2018) omtaler som kompetansenomaden, skal etter hennes vinkling sees på som en som innehar ulike roller og som ser sammenhengen mellom disse og ikke nødvendigvis føler seg delt eller utfordret i sin profesjonsutøvelse (Aglen, 2018, s. 5). Dette til tross for at arbeidshverdagen preges av ulike arbeidsoppgaver med krav til ulik kompetanse og forflytninger mellom arenaer. Disse momentene ligger i rollen som kulturskolelærer. Kompetansenomaden vil etter hvert inneha flere kompetanser og identiteter som dekker de ulike arbeidsoppgavene for å tilpasse seg dagens kulturskole (s. 13).

Med ulike arbeidsoppgaver tenkes det på samarbeidet med grunnskolen, som kan gi grunnskolen musikkfaglig kompetanse, samtidig som at kulturskolelæreren kan ha en økt stillingsstørrelse (Aglen, 2018, s. 8). Samarbeidet med grunnskolene viser det brede samfunnsoppdraget til kulturskolen. Samfunnsoppdraget er i endring, det påvirkes av reviderte nasjonale føringer, økt samarbeid, digital utvikling, rammeplan, utdanningsinstitusjoner for kulturskolen mm. Utfordringene for kulturskolelæreren kommer både fra internt og eksternt i takt med endring i samfunnsoppdraget (s. 4). Kalsnes (2014) trekker fram utfordringer med samarbeidet mellom kulturskolen og grunnskolen. Hun peker på mulig manglende didaktisk kompetanse og klasseledelse i musikktimer i klasser eller store grupper. Det kan relateres til tradisjonen i kulturskolen med kjerneprogram og at det undervises i små grupper og/ eller individuelt (Kalsnes, 2014, s. 105).

Aglen (2022) påpeker nødvendigheten med å forberede studenter i kulturskolelærerutdanningen på endringer i samfunnsmandatet og de ulike rollene som til sammen utgjør identiteten til kulturskolelæreren (Aglen, 2022, s. 120). I grunnskolen legges det vekt på relasjonskompetansen og relasjonsbygging for å kunne oppnå en god læringsarena. Kalsnes (2014) henviser til Sæther (2014) når hun nevner viktigheten i det relasjonelle i undervisningen. Hun mener at kulturskolelærere vil ha utfordringer i læringssituasjonen om de mangler kompetanse om barn og ungdom (Kalsnes, 2014, s. 105-106).

Westby (2017) nevner de formelle kompetansekravene utdanningsinstitusjonen forholder seg til, eller bør forholde seg til:

Kunstfaglig kompetanse, didaktisk kompetanse, kommunikativ kompetanse, refleksjonskompetanse, relasjonskompetanse, lederkompetanse, læreplankompetanse, vurderingskompetanse og yrkesetisk kompetanse (Norsk kulturskoleråd, 2016: 16; Westby, 2017, s. 116)

Fokus i yrkesfeltet er kulturskolelærerrollen, og her avgrenset til kulturskolelæreren som underviser i musikk. Musikkopplæring og -undervisning i norske kommuner foregår i dag både i grunnskole, kulturskole, videregående skole og i fritidskulturlivet, og musikk er i stor grad også innholdet i uformelle aktiviteter i sosiale og kulturelle kontekster blant barn og unge. En kulturskolelærer kan derfor gjerne ha undervisningsoppgaver knyttet til en eller flere av opplæringsarenaene med ulike krav og forventninger lærerens kompetanse (Kulturskoleutvalget, 2010; Westby, 2017, s. 115). Her spiller også

kulturskolelærerens *profesjonsforståelse* en viktig rolle, der beredskapen til å kunne «lese», analysere og forstå det kunstpedagogiske feltet er sentralt (Kalsnes, 2012; Kalsnes, 2014, s. 112). Kulturskolelæreren strekkes i flere retninger – oppgavene peker til dels mot breddeundervisning i form av flere og mer varierte elevgrupper og mer pedagogisk virksomhet i grunnskolen og barnehagens arena; dels mot flere samarbeidsoppgaver mellom aktører i, mellom og utenfor skoleslagene (eksempelvis Den kulturelle skolesekken og det lokale kulturlivet), og dels mot spesialisert kunstfaglig undervisning på høyt nivå og mer utøvende og skapende kunstnerisk formidlingsvirksomhet. (Kalsnes, 2014, s. 106)

4.3.2 Profesjonsfelleskap, det kollektive

Aglen (2018) skriver om tre begreper; profesjonskunnskap, profesjonelle ferdigheter og profesjonskvalifisering. Med det skiller hun mellom det utdanningen inneholder (profesjonskunnskap og profesjonelle ferdigheter) og den erfarereringen en får gjennom yrkeslivet (profesjonskvalifisering). Profesjonskvalifiseringen i yrkesutøvelsen, skjer best i samspill med andre og i et profesjonsfelleskap. Kulturskolelæreren i sine mange roller og arbeidsarenaer, har få muligheter til et profesjonsfelleskap med ansatte i kulturskolen (Aglen, 2018, s. 12).

I et profesjonsfelleskap for eksempel i grunnskolen, kan en samles uformelt og snakke om utfordringer, planer og se muligheter for samhandling og samarbeid. Aglen (2018) kaller det «kaffeveiledning» da hun peker på uformelle settinger i et profesjonsfelleskap. Når dette mangler, bør kulturskolen organiseres slik at kulturskolelærere har planlagt samarbeidstid for å få tilknytning til profesjonsfelleskapet i kulturskolen (Aglen, (2018, s. 10).

Det profesjonelle kan altså relateres til å *utføre noe profesjonelt* eller å tilhøre en profesjon. Molander og Terum (2008: 18–19) skiller mellom *det performative* og *det organisatoriske perspektivet* ved profesjoner. *Det performative* handler om hvordan oppgaver utføres; å gjøre noe profesjonelt fordrer at det er kvalitet i utførelsen, og kvaliteten kan beskrives gjennom kriterier eller standarder som er akseptert av de profesjonelle. *Det organisatoriske* handler om at ulike yrker er organisert på bestemte måter for å ivareta oppgavene på en forsvarlig måte sett fra et samfunnsperspektiv. (Westby, 2017, s. 117).

4.3.3 Føringer for profesjonen

Rammeplan for kulturskolen har vært gjeldende fra 1989. Den peker på innholdet og organiseringen av kulturskolen og i liten grad hva som er den profesjonelle kulturskolelærers stillingsbeskrivelse. (Westby, 2017, s. 116).

Videre sier Aglen (2022) at vitenskaps- og forskningstilknytningen for kulturskolelærer som profesjon kan ha en svak stilling på grunn av for lite forskning på feltet for kulturskolelærerprofesjonen.

Rammeplanen og samfunnsoppdraget gir kulturskolelærere oppdraget om en kulturskole for barn og unge i kommunene. Utdannelsesinstitusjonene tar utgangspunkt i samfunnsoppdraget og lovverket, og den enkelte kulturskolelærer oppfylder sin profesjon gjennom å følge retningslinjer og føringer gitt i utdanningen, lovverk og rammeplan (Aglen, G. 2018, s. 12). Westby (2017) framhever rammeplanen som veiviser for

profesjonen. Den kan være dokumentet som gjennom sin tydelighet på samfunnsoppdraget, gir profesjonen kulturskole og kulturskolelærerprofesjonen en sterkere stilling i kommunene. Rammeplanen gir et stort og krevende samfunnsoppdrag med ulike programtilbud, bredde og dybde, «som krever at læreren bruker hele sin kompetanse, både kunstnerisk, didaktisk, relasjonelt og yrkesetisk. Å balansere det profesjonelle ansvaret mellom kravet om større effektivitet og de faglige overveielser læreren selv mener å kunne stå inne for, kan i større grad enn tidligere oppleves som et press. Det er i dette krysspresset kulturskolelærerens profesjonelle ansvar blir utfordret.» (Westby, 2017, s. 123).

Det profesjonelle ansvaret hos kulturskolelæreren og det presset hen står i, kommer også fram i forbindelse med delt stilling i grunnskolen og kulturskole. Grunnskolen har pålagt læreplan med målstyring for alle trinn i musikkfaget, mens det i kulturskolen er en veiledende rammeplan. Det følger musikkfaget i skolen en forskrift om vurdering som er ulik den veiledende rammeplanen i kulturskolen. Kulturskolelærerens profesjonelle ansvar er å forholde seg til og tilegne seg kompetanse i forhold til denne ulikheten (Westby, 2017, s. 120). Det at grunnskolen og kulturskolen har ulike formelle krav, kan være utfordrende for kulturskolelæreren. Gjennom valg av utdanning har en kanskje et ønske om stort handlingsrom knyttet til pedagogisk og kunstnerisk arbeid, og dermed en innvending mot strenge føringer (s. 117).

Figur 4

Forskjeller i undervisningens rammer mellom kulturskole og grunnskole (Westby, 2017, s. 143, her i Berge et al., 2017, s. 52)

Forskjeller i undervisningens rammer mel 1

	KULTURSKOLE	GRUNNSKOLE
ELEVEN	<ul style="list-style-type: none"> - Alder 6–19, fra begynneropplæring til fordypning for alle alderstrinn - Frivillig deltagelse - Skolepenger 	<ul style="list-style-type: none"> - Alder 6–16 - Obligatorisk deltagelse - Gratis
MÅL	Arbeid med å utvikle gode ferdigheter på sitt instrument, bli aktive lyttere, selvstendige og reflekterte utøvere og å trene samarbeid og samspill med andre utøvere. Bidra til deltagelse i sosiale og kulturelle fellesskap.	Arbeide for å nå oppsatte kompetansemål for 2., 4., 7. og 10. årstrinn. Men faget skal også inn gå i skolens overordnede mål: å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjenning og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltaking.
UNDERVISNINGS-	Veiledende rammeplan.	Forskriftsfestet læreplan.

INNHOOLD	Ferdighetstrening, øving, formidling og fremføring. Arbeide med musikalske og instrumentale kunnskaper og ferdigheter basert på elevens interesser, forutsetninger og potensial. Stor fokusering på instrumentet.	Arbeid med musikkens grunnelementer innenfor musisere, lytte og komponere. Stor vekt på sjangerbredde og mangfold i det musikalske materialet eleven skal arbeide med.
ORGANISERING	Aldersblandet. Progresjon tilpasset elevens utvikling og interesser, individuelt eller i grupper.	Aldersbestemt. Progresjon må tilpasses elevenes forutsetninger innenfor klassens rammer.
VURDERING	I hovedsak formativ vurdering. Opptaksprøver til fordypningsprogrammet.	Obligatorisk summativ vurdering, med karakter på ungdomstrinnet og formativ vurdering både på barnetrinnet og ungdomstrinnet.

Et viktig spørsmål er om kulturskolelæreren kan sies å tilhøre en profesjon? Eller er det å være kulturskolelærer en kombinasjon av to profesjoner, en lærerprofesjon og en musikerprofesjon? (Westby, 2017, s. 118). Aglen (2022) ser mot fremtiden og utdanningen av kulturskolelærere for fremtiden. Med kravene om bredde-, kjerne- og fordypningstilbud, kan ikke en profesjonsutdanning for kulturskolelærere vær mulig. Her må utdanningsinstitusjonene samarbeide om og skape ulike utdanninger for å oppfylle alle kompetanseområdene i kulturskolenes tilbud (Aglen, 2022, s. 119).

Fra nasjonalt hold, tenkes kulturskolen å være et ressurscenter i kommunen. Der de tilbyr et mangfold av tilbud, fordypningstilbud for talenter og skal ha et breddefokus på rekruttering (Kalsnes, 2014, s. 100). Aglen (2018) sier om dette at hennes informanter mener det blir krevende. Deres profesjonelle virke vil da være i samarbeid med mange instanser lokalt og regionalt og kulturskolelærerne må derfor være fleksibel i organisering og kompetanse, samt tenke bredde og rekruttering. Hun mener til tross for utfordringene kulturlærerprofesjonen vil stå i, vil dette være positivt for posisjonen kulturskolen vil få i lokalmiljøet og kommunen (Aglen, 2018, s. 12).

Jeg avslutter med å ta fram noe av det Kalsnes (2014) oppsummerer. Hun tar utgangspunkt i at det er utbredt for kulturskolelærere å være både i grunnskole og kulturskole. Hun sier videre at studentene under utdanningen bør få opparbeide seg faglig dyktighet og motivasjon for begge rollene. Som jeg skriver innledningsvis i denne delen, sier Aglen (2018) noe om at individet ikke nødvendigvis føler seg delt som individ med ulike roller. Kalsnes (2014) peker på to områder til som studentene bør bli forberedt på. Det ene er at utdanningsinstitusjonen er tydelig på hva som venter i yrkeshverdagen av forventinger og krav i de ulike rollene, det andre er å trygge studenten at det er naturlig å inneha flere profesjonelle identiteter som kulturskolelærer (Kalsnes, 2014, s.

113). Gjennom profesjonskvalifiseringen i sitt daglige virke, (Aglen, 2018) vil profesjonsidentiteten sammen med profesjonsfellesskap, mangfoldet i arbeidsoppgaver og krav, utdanningen, og utøver (skape en profesjonsforståelse og profesjonsidentitet som er utfordrende, men kan være givende og utviklende for den enkelte, men også for kulturskolen.

4.4 Oppsummering av teoretiske perspektiver

Ut fra hva jeg har gått igjennom i dette kapitlet har jeg etablert mine tre teoretiske perspektiver.

4.4.1 Bredde og dybde med et diskurskritisk blikk

Bredde og dybde i et diskurskritisk blikk fordi dette er anvendelig og en etablerte metode å diskutere bredde- og dybdeproblematikken i norsk kulturskole. Diskursteoretisk tilnærming kan også forenes relativt sømløst med en narrativ tilnærming. Bredde- og dybdediskursene omfavner mange begreper. Breddediskursen inneholder blant annet mangfoldig tilbud, mangfoldig elevmasse, tilgjengelighet, fritidsaktivitet, kollektiv, inkludering, lav terskel, allsidighet, og breddeprogrammet. Dybdediskursen inneholder blant annet spesialisering, talent og talentdyrking, egeninnsats, progresjon, individ, fordypning, og fordypningsprogram. I tillegg er det forenende begreper og diskusjoner rundt «breddefordypning» og fordypningsprogrammet som en del av et mangfoldig tilbud. Mye av bakgrunnen for oppgaven min er kampen mellom diskursene og problematikken som oppstår da kulturskolen skal prøve å balansere begge samtidig. Intervjuene mine med en narrativ tilnærming undersøkte hvordan lærerne forsto bredde og dybde, hva de tenkte påvirket utviklingen av dem, og om de så en problematikk i utøvelsen av begge samtidig. En diskursiv forståelse hjelper forståelsen av forskningsdeltagernes narrativer.

4.4.2 Sosial læring for å forstå breddeundervisningens effekt på talentutvikling

Ut fra hva jeg har gått igjennom i dette delkapitlet har jeg lagt opp et perspektiv å se den positive innvirkningen breddeundervisningen har på kulturskoleelevene. Dette med hvilken innvirkning den sosiale konteksten har på læringen og mulighetene det gir ved observasjon, og også hvordan det sosiale kan påvirke troen man har på hva man skal gjennomføre. Min vurdering er at både Bandura og Bush sine modeller har noen mangler for sosial læring i og med at de grunnleggende er fundert i en kognitiv forståelse av læring og at de i lav grad vektlegger, emosjonelle og dynamiske sider ved den sosiale læringen. Likevel ser jeg hvordan vektlegging av sosial læring kan fungere som et «lim» mellom dybde og bredde i kulturskolen.

4.4.3 Profesjonsutøvelse som musikk lærer i kulturskolen

Likeså kulturskolen med et vidt samfunnsoppdrag dras i forskjellige retninger, gjør også nødvendigvis kulturskolelæreren det. Som kulturskolelærer har man en mengde føringer, noen skiftende og noen mer statiske. «Kompetansenomaden» som kulturskolelæreren må være, forflytter seg mellom forskjellige geografiske arenaer, identiteter og

kompetanser. Kunstfaglig eller relasjonell, spesiell eller generell. Med en typisk arbeidsuke på ulike fysiske arenaer har man ikke nødvendigvis tilgang til å dele opplevelser og kompetanser med kollegier. I tillegg er en betydelig andel av kulturskolelærerstillingene deltidsstillinger, med jobbsupplement som for eksempel utøver eller grunnskolelærer. Kalsnes (2014) etterlyser på vegne av musikkstudenter at utdanningsinstitusjonen tydeliggjør forventninger og krav i yrkeshverdagen, samtidig som studentene trygges ved at det er naturlig å ha flere profesjonelle identiteter.

5 Kapittel 5 Dokumentanalyse om dybde og bredde

Dette delkapitlet tar for seg forskningsspørsmål 1: *Hvilke dilemmaer knyttet til dybde og bredde forteller dokumenter og rapporter om kulturskolen om?* Figur 5 viser de dokumenter jeg har valgt å ta med, samt argumentasjon for hvorfor dette dokumentet er med.

Figur 5

Valgte dokumenter med argumentasjon for valg.

Dokument	Argumentasjon for inkludering av dokumentet i dokumentanalysen
Meld. St. 18 (2020–2021). Melding til Stortinget Om å oppleve, skape, dele Kunst og kultur for, med og av barn og unge. Kapittel 7 og 8.	Stortingsmeldingen adresserer hvilken retning den nasjonale kulturpolitikken burde ha for å imøtekomme behovet for tilgjengelighet, opplevelse og utøvelse blant de unge, uavhengig av bakgrunn. Meldingen representerer statens ønske om mangfoldigheten innen kunstdannelsen i nasjonen.
Norsk kulturskoleråds strategi for utvikling av kulturskolenes fordypningsprogram: Rammepplan av 2012 - Kunnskapsgrunnlag og arbeidsdokument for strategiplan fra Norsk kulturskoleråd.	Strategiplanen er et godt grunnlag for dybdediskursen. Den konkretiserer en strategi for muligheter innen fordypning på et nasjonalt nivå, og hvilke samarbeid som skal til.
Kultur + skole = Sant, Telemarksforskning. (Berge et al., 2019)	Kunnskapsgrunnlaget er omfattende, og tar for seg en rekke dilemmaer kulturskolen står ovenfor. Fremst står problematiseringen rundt «spagaten» kulturskolen står i. Dette fordi kulturskolens vide oppgave kan være polemisk i sin natur og leder arbeidet i forskjellige retninger.
Kulturskoleutvalget (2010), Dugstad (1989) og NOU (2013)	Disse handler om økonomi og elevmasse, og mine egne forskningsdeltagere koblet økonomi og tid som kriterier for elevenes bredde og dybdeutvikling.

5.1 Meld. St. 18 (2020–2021). Melding til Stortinget Opplære, skape, dele Kunst og kultur for, med og av barn og unge

Med Stortingsmelding 18 (2020-2021) samlet regjeringen Solberg for første gang barne- og ungdomskulturfeltet som et politisk satsningsområde på nasjonalt nivå (s. 1). Hensikten var å sikre kunst og kulturtilbud av høy kvalitet for de unge. De unge skulle få tilgang til arenaer de trenger for å utvikle skaperglede, engasjement og utforskningstrang. Stortinget har også forespurt en melding spesifikt om kulturskolen fra regjeringen.

Stortingsmeldingen har 14 kapitler med et mangfoldig innhold, som et nærhistorisk blikk på barn sitt kulturtilbud, offentlig ansvar for å utfylle barnerettigheter, den kulturelle skolesekken, og muligheter og risikoer med den digitale oppveksten til barn. Jeg har valgt ut kapittel 7 og 8 som fokusområde hvor lokale kulturtilbud og kulturskolen konkret diskuteres. Disse kapitlene er også starten på andre del av stortingsmeldingen hvor deltagelsen og egenproduksjon til barn og unge går inn på. Mitt inntrykk av det overhengende i meldingen er at kulturskolen trenger hjelp og supplement for at unge i sitt lokalmiljø skal få et tilfredsstillende bredde- og dybdetilbud. Med dette sees det frivillige som et eksempel på hjelp i bredden, og samarbeid mellom forskjellige kulturskoler og øvrige institusjoner som musikk, dans og drama, og konservatorier som hjelp i fordypningsarbeidet.

Kapittel 9 beskriver opplæring og fordypning i kunst og kultur (s.93). Jeg kunne analysert dette kapitlet nærmere, men det virker overflødig da fordypning i kunst og kultur beskrives i «Fordypning med mangfold» av Norsk kulturskoleråd som er basert på denne stortingsmeldingen i min neste dokumentanalyse. Kapitlet nevner en del tiltak rundt i landet hvor talentsatsningen har vært en suksess. Interessant å nevne herfra er Talentarbeidet i Trondheim (TKK), som blir positivt omtalt. Her beskrives «Lørdagsskolen» som bærebjelken i arbeidet, og Lørdagsskolen nevnes også av mine egne forskningsdeltagere som essensiell for talentsatsning i Trondheim.

Fra innledningen til del II, kapittel 7 og 8 (s. 41, 43, 61), som i innledningen av stortingsmeldingen, er breddediskursen er dominerende og hovedformålet med meldingen. Det presiseres at barn og unge må kunne delta i kulturlivet på egne premisser, uavhengig av bakgrunn (Meld. St. 18. 2020-2021, s. 41). Erfaringen, kulturen og kunnskapen til hver enkelt skal bli anerkjent, og sees som et bidrag til fellesskapet. Tilbudet som gis skal være mangfoldig, relevant og tilgjengelig der de unge bor. Det blir derfor sett på organiserte aktiviteter og arenaer imøtekomme dette. Det frivillige kulturtilbudet sees som kritisk for de unge her (s. 43), og tilbudene kan ofte være avhengige av lokale ildsjeler. Som tiltak vil regjeringen styrke rammevilkårene til de frivillige organisasjonene

Regjeringen sier at de vil støtte kultursektoren og kommunene for å kunne legge til rette for innspillene barn og unge har kommet med. Innspillene gjelder møteplasser blant annet for datakultur, lokale kulturformål, kunst- og kulturaktiviteter, samarbeidsarenaer og visningsarenaer (Meld. St. 2020-2021, s. 48). Regjeringen sier at de blant annet vil styrke og legge til rett for samarbeide mellom private og frivillige organisasjoner kommunene med tilskudd. Dette skal bidra til et økt og tilgjengelig mangfold i barn og unges kulturliv, inkludering og legge fram en handlingsplan om tilpasninger til barn og

unge med funksjonsnedsettelse (S. 56). Det innledes i kapittel 8 med trykk på den positive arenaen som kulturskolen er og hva den bidrar til. Som å lære og mestre kunstuttrykk og å utvikle sin kreativitet i samspill med voksen eller medelever (s. 61). Det påpekes at framtidens kulturskole skal være sterk og helst styrkes. At den skal være tilgjengelig for alle som ønsker det og skal preges av høy kvalitet.

Fordypningsprogrammet som en del av talentutvikling, har også fokus (s. 61). Et historisk blikk og kulturskolen i dag, blir presentert i delkapitlene 8.1 og 8.2. Nasjonale myndigheter erkjenner at bredde, kjerne og fordypning er omfattende og virker krevende for den enkelte kulturskole. Det er likevel et ønske fra regjeringen at disse forventningene skal bli stående i rammeplanen. Kommunene har lokal handlefrihet i hvilket tilbud de skal tilby, og det mener de skal fortsette (s. 66-68). Det blir hvorvidt økonomi er en av årsakene til at kulturskolen ikke når mer enn per nå 13% av grunnskoleelevene. Da pekes det på samarbeid med blant annet barnehage, SFO og grunnskole for å ivareta breddeprogrammet (s. 65-66).

Regjeringen går inn for og er enig i dette formålet med kulturskolen:

Formålet til kulturskolen er å gi eit undervisningstilbod av høg fagleg og pedagogisk kvalitet til alle barn og unge, uavhengig av kvar dei bur og økonomi. I kulturskolen skal elevane få lære, oppleve, skape og formidle kulturelle og kunstnariske uttrykk. Kulturskolen skal òg bidra til å kvalifisere elevar med særleg interesse og motivasjon for opptak i høgare kunstfagleg utdanning. Tilbodet skal bidra til danninga barn og unge får, til å fremje respekt for den kulturelle tilhøyrsele andre har, til bevisstgjeriing av eigen identitet og til å utvikle evna til kritisk refleksjon. Kulturskolen er open for personar i alle aldrar, men barn og unge frå 0 til 19 år er primærmålgruppa, og barn i skolealder, til og med vidaregåande opplæring, skal prioriterast. Kulturskolen skal vere både ein skoleaktivitet, ein kulturaktivitet og ein fritidsaktivitet. Kulturskolen skal gi elevane moglegheit til å medverke. Elevane skal erfare at dei blir lytta til, at dei har reell innverknad, og at dei kan påverke det som vedkjem dei. Kulturskolen bør vere ein samarbeidande aktør med barnehagen, grunnopplæringa, SFO, anna kulturliv og frivillige aktørar i den enkelte kommunen. Kulturskolen kan vere eit lokalt ressurscenter. Det er eit mål at alle kulturskolar skal ha eit breiddetilbod og eit kjernetilbod. Nokon kulturskolar i kvart fylke/region kan ta eit særskilt ansvar for fordjupingstilbod og talentutvikling. Ein kulturskole for alle inneber at alle, uavhengig av bakgrunn, føler seg velkomne. Kulturskolen bør spegle av mangfaldet i samfunnet gjennom eit breitt samansett tilbod av undervisning, formidling og skapande verksemd. (Meld.St. 18. 2020-21. s. 68)

Regjeringen vil beholde lovforankringa av kulturskolen i opplæringsloven. De vil at Norsk kulturskoleråd skal fortsette å ha ansvar for utviklinga av kulturskolen i samarbeid med Utdanningsdirektoratet. Norsk kulturskoleråd får ansvar for å revidere rammeplan for kulturskolen (s. 69-73). For å sikre fordypningsprogrammet, ønsker regjeringa å bedre samarbeidet mellom kulturskolen og fylkeskommunen med ansvar for vidaregåande skoler med musikk, dans og drama og universitets/høgskolesektoren. Dette for å ivareta talentutviklinga hos den enkelte elev. Det uttrykkes et behov for ulik kompetanse i kulturskolen som ivaretar både bredde, kjerne og fordypning, også i framtidens kulturskole. Kommunene bes vurdere samarbeid lokalt, regionalt, fylkeskommunalt, med barnehage, SFO og grunnskolen, kulturlivet i kommunen og frivillige organisasjonar for å utnytte ressursene bedre. Gode samarbeidsarenaer og

former, gir grunnlag for at kulturskolen kan være eller bli et inkluderende ressurscenter i kommunen (s. 79).

Denne stortingsmeldingen ser jeg som et relevant og godt bidrag for kulturdannelse, opplevelse, og utøvelse i kommunene. Den setter opp en tilnærming for å støtte opp rundt kulturskolen som ressurscenter. Dette med vekt på de ulike arenaer som kan hjelpe med å tilfredsstille breddeaspektet ved kulturen. Breddeaspektet er helt klart det dominerende ved meldingen, og mye kommer sannsynligvis av behovet for å tilpasse seg det stadig voksende mangfoldet av kulturer. Lav andel gutter og å ha et tilfredsstillende tilbud for de med funksjonsnedsettelse er også poenger som tas frem. Talentutviklingen og behovet for fordypning adresseres i anerkjennelsen av at flere kommuner ikke har kapasitet for et konkret fordypningstilbud. Forslaget er samarbeid mellom forskjellige deler av regionen, i form av ulike kulturskoler, musikklinjer, og høyere musikkutdanning.

5.2 Norsk kulturskoleråds strategi for utvikling av kulturskolenes fordypningsprogram: rammeplan av 2012 - Kunnskapsgrunnlag og arbeidsdokument for strategiplan fra Norsk kulturskoleråd.

«Fordypning med mangfold» er et strategidokument ment som verktøy for Norsk kulturskoleråds utviklingsarbeid (Norsk kulturskoleråd, 2021, s. 2). Dokumentet tar utgangspunkt i stortingsmeldingen jeg nettopp har gått gjennom (Meld. St. 18. 2020-2021), et tidligere dokument utgitt av Norsk kulturskoleråd om regional samhandling, og kulturskolens rammeplan (derav fordypning med mangfold). Fokuset i meldingen ligger mye på regionalt samarbeid, adressert som et av de fremste punktene fra stortingsmeldingen når det kommer til utviklingen for fordypning.

I innledningen forklares hva strategiene skal utrette, og dermed hvilke hoved-dilemmaer Norsk kulturskoleråd ser (Norsk kulturskoleråd, 2021, s. 3). Strategiene skal sikre tilbud for barn uavhengig av bosted, legge til rette for samhandling mellom aktører på regionalt nivå, og sikre økonomisk forutsigbarhet i fordypningsarbeid rundt i landet. Før de konkrete strategiene beskrives, avklarer forfatterne de relevante begrepene. Blant disse er en klargjøring av fordypningsprogrammet, talent, og lærere i fordypningsprogram. Jeg tar her for meg utvalgte begreper som beskrevet i strategiplanen.

Som beskrevet i rammeplanen, er kulturskolens fordypningsprogram for elever med særlig interesse og forutsetning for å arbeide med faget gjennom høy og målrettet egeninnsats (Norsk kulturskoleråd, 2016, s, 11).

Fordypningsprogrammet, slik det er skissert i rammeplan for kulturskolen, vektlegger utvikling av kreative evner, samarbeidsevne og selvstendighet – i tillegg til håndverksmessig og kunstnerisk kompetanse. Fordypningsprogrammet kan ses som en forlengelse av kulturskolens kjernetilbud og skal samtidig være en forberedelse for de elevene som ønsker å gå videre til høyere utdanning innen kunsthøgskole (Norsk kulturskoleråd, 2021, s. 4).

Strategiplanen argumenterer for at begrepene fordypning og dybdelæring kan ses som to sider av samme sak. Målet er å kunne reflektere over egen læring, for å kunne anvende det i situasjoner som er kjente eller ukjente, alene eller sammen med andre (Norsk

kulturskoleråd, 2021, s. 8). Det blir poengtert også senere igjen i strategiplanen hvordan et solid kjerneprogram er nødt til å ligge til grunn for et godt fordypningsprogram.

For å beskrive talent anvender Norsk kulturråd Store norske leksikon:

Talent brukes vanligvis om en persons iboende evner og muligheter til å kunne utvikle ferdigheter innenfor bestemte funksjoner, for eksempel som musiker, eller det som gjelder sosiale handlinger, for eksempel som politiker. Talent avhenger av naturgitte anlegg som for eksempel intelligens og spesielle ferdigheter, men sannsynligvis også av egenskaper tilegnet i barndom og oppvekst. Viljestyrke og systematisk utvikling og opptrening av de evnene og ressursene man har, er også viktig for videre utvikling av talent (Malt, 2020; Norsk kulturskoleråd, 2021).

Talent som begrep brukes kun i forbindelse med elevene. Strategiplanen tydeliggjør at talentutvikling har mer med seg enn kun utvikling av ferdigheter. «Det fins ikke en homogen beskrivelse av elever ved et fordypningsprogram, det er derfor et viktig aspekt at alle elever har rett på tilpasset undervisning og opplæring uavhengig av hvilke psykiske eller fysiske forutsetninger de har (Norsk kulturskoleråd, 2021, s. 8).» Her ser vi et snev av breddediskursen inne i dybdediskursen, og er et eksempel på hvordan de ikke nødvendigvis sees som dikotomier i dokumenter og i litteraturen. Et annet eksempel er hvordan kulturskolens tilbud innen kjerne – og fordypningsprogrammet er med på å tilfredsstille behovet for tilpasset opplæring (s. 9). Videre påpekes det at miljø rundt elevene er viktig. I den forbindelse nevnes kommunikasjon som et viktig element for å sikre god dialog og samarbeid mellom store og små kommuner til det beste for ivaretagelse av elevene (Norsk kulturskoleråd, 2021, s. 11).

For lærerne snakker man om kompetanse og faglig dyktighet. Her påpekes behovet for et høyt faglig nivå, og en særskilt interesse for elevenes utvikling som utøver og menneske. (Norsk kulturskoleråd, 2021, s. 9). Lærerne i fordypningsprogrammet forventes å være fleksible når det kommer til tilgjengelighet, og arbeidsplanene må legges til rette for dette. Det trekkes fram som viktig å ha fokus på samhandlingen mellom grunnskole, videregående skole og UH-sektoren. Kulturskolens fordypningselever fins i alle disse skoleslagene – og det argumenteres for at det vil være naturlig med samarbeid og avtaler mellom disse institusjonene (Norsk kulturskoleråd, 2021, s. 12).

Hovedpoenget med «Fordypning med mangfold» er fordypningstilbudet rundt i de ulike regioner. Strategiplanen legger fram en rekke forslag og vinkler for å takle dette. Det er viktig å huske at alle strategiene skal ha elevens beste i forsetet (Norsk kulturråd, 2021, s. 12). Bykommunene kan ta inn elever fra andre kommuner i fylket, og krever en åpen dialog mellom vertskulturskoleledelse og lokal kulturskoleledelse (s. 12). Når de geografiske avstandene blir for store foreslås det lærerteam som i perioder kan reise rundt. Videre trekkes samhandlingen mellom grunnskole, videregående skole, og UH-sektor fram. To-lærersamarbeid har vist seg effektivt mellom kulturskolen og UH-sektor, og i de forskjellige sektorene finnes det flere tidligere elever i fordypningsprogram. Studenter ved kunstfolkehøyskoler og frivillige organisasjoner blir også pekt på for muligheter for samhandling (s. 13). Alt samarbeidet krever nødvendigvis god dialog og mellom ulike sektorer, kommuner, fylkeskommuner, og kulturskoler. Strategiplanen oppfordrer til forbedret dialog mellom partene. Forbedret dialog kan kanskje virke som et vagt mål, og Norsk kulturskoleråd anerkjenner en utfordring med dette. Ulike aktører kan

ha ulike syn på hva et fordypningsprogram skal være, og kan være ulikt strukturert (s. 17).

Et tydelig mål med «Fordypning og mangfold» har vært å imøtekomme forventningene fra stortingsmeldingen (Meld. St. 18. 2020–2021). Med dette også en konkretisering av rollen Norsk kulturskoleråd er tiltenkt. Jeg får ut av strategiplanen at det er et godt forsøk på å lage en plan med et så nytt prosjekt som en nasjonal plan for kunst – og kulturutvikling er. Strategien forutsetter felles forståelse og samarbeid mellom de ulike sektorene og aktørene for å lage en struktur, og dette kan bli utfordrende. Norsk kulturråd etablerer et fundament for fordypningsdiskursen. Ved den regionale satsningen ser man også tydelig utfordringen ved kulturskolen og samfunnsrollen den har. Ut fra kulturtilbudet de unge er «lovett», blir byrden for stor for kulturskolen å bære alene, og kanskje ekstra for mindre kommuner med store avstander og færre midler. I det neste dokumentet ser jeg på Telemarksforskning som tar opp akkurat at kulturskolen har en vanskelig samfunnsoppgave med flere motstridende elementer.

5.3 Rapport fra Telemarkforskning og NTNU: Kultur + skole = sant

Telemarksforskning fikk oppdraget fra Utdanningsdirektoratet å skrive et kunnskapsgrunnlag om norsk kulturskole. Der strategiplanen fra Norsk kulturskoleråd (2021) ble satt med bakgrunn i stortingsmeldingen, er «Kultur + skole = sant» (2019) et kunnskapsgrunnlag som stortingsmeldingen tok utgangspunkt i.

Et gjennomgående tema i kunnskapsgrunnlaget er beskrivelsen av kulturskolen som et felt i spagat og «forsøker å ri to hester samtidig» (Berge et al., 2019, s. 11). Her en beskrivelse av hvordan Telemarksforskning ser det:

Den skal både være bred og spiss; sentralisert og desentralisert; i skolen og seg selv; egenartet og speile lokal kultur; kunstnerisk og pedagogisk; opplæringsinstitusjon og fritidsaktivitet; deltid og heltid; håndverk og ny teknologi; klassisk og pop; spesialisert og mangfoldig; styrt og autonom. Innenfor alle disse motsetningene handler det om å finne et balansepunkt, noe mange kulturskoler strever med (Berge et al., 2019, s. 11).

En oppgave for kulturskolen er å både tilrettelegge for fremtidige kunstnere og ha et tilbud for unge og barn uforpliktende kan utøve kunst uten å være prestasjonsorientert (Berge et al., 2019, s. 11). Som blir poengtert i grunnlaget, trenger ikke dette å være motstridende. Et resultat av dette kan være at unge som ikke hadde vurdert å forfølge en kunstnerisk karriere, gjør nettopp det som et resultat av positive opplevelser i kulturskolen. Det argumenteres også for at lærer fanger interesse for elevenes utvikling nettopp med bakgrunn i dybdeinteressen (s. 49). Med en ramme for ressurser vil likevel ressursfordeling følge med en nødvendighet for prioriteringer, og med den oppdelingen kulturskolen har i programmene sine vil man havne i situasjoner man må velge.

Det stilles spørsmål ved ressursbruk og om enetimer går på bekostning av breddeprogrammet for «alle» elever. (Berge et al., 2019, s. 54). Læring av individet er fremtredende både i læreplan og rammene for kulturskolen. Det kollektive med deltakelse som prinsipp (community music/art) er nedtonet. Spenningsforholdet mellom bredde og dybde blir aktuelt å diskutere med bakgrunn i det individuelle fokuset (s. 52).

Det går fram av forskningsrapporten at kulturskolen har intensjoner om å følge opp offentlige rammeverk/dokumenter om breddesatsning. Utfordringen er ressurser og at bredde og spesialisering vanskelig lar seg kombinere med den økonomiske rammen de nå har. Det at begrepene bredde, kjerne og fordypning forstås ulikt, gjør kulturskole ulikt fra kommune til kommune. Bredde forstås ofte enten som at tilbudet skal være et mangfold, eller at kulturskoletilbudet skal nå flest mulig barn og unge. (s. 102-104) Telemarksforskning referer til Jordhus-Lier (2018) som i sitt doktorgradsarbeid identifiserer breddediskursen og spesialiseringdiskursen som de mest fremtredende i den diskursive kampen om å definere kulturskolefeltet (Berge et al., 2019; Jordhus-Lier, 2018). Inkludering og mangfold er kriterier for bredde, og individualisering og spesialisering kjennetegner dybde/fordypning. I offentlige dokument, vektlegges bredde, mens det i forskningsrapporten synliggjør at kulturskolen vektlegger spesialisering. (Ibid, s. 53). Stabell og Jordhus-Lier (2017) argumenterer imidlertid for å forstå og utforme kulturskolens fordypningsprogram som et *breddefordypningsprogram*, altså som et tilbud der mange elever får tilbud om fordypning, der kulturskolens tilbud til sammen blir bredere, og der det tilbys muligheter for fordypning på flere instrumenter/fag, i ulike sjangre, utformer ut fra ulike områders egenart (Berge et al., 2019; Stabell & Jordhus-Lier, 2017). Både fordypningsprogrammet og kjerneprogrammet kan altså sies å være artikulert av «Kulturskolen som skole»-diskursen, mens breddeprogrammet, uten spesifiserte krav til egeninnsats i større grad synes artikulert ut fra «kulturskolen som fritidsaktivitet»-diskursen (Berge et al., 2019, s. 55).

I rapporten skrives det videre om stor variasjon både hvilke tilbud kommunene gir i kulturskolen og kompetansen som ansatte i kulturskolen innehar. I noen kommuner er kulturskolen implementert i kommunens delplaner, i andre kommuner er de ikke tatt med i kommunenes planverk. Kommunene står fritt i å utvikle egen kulturskole med få om ingen klare lovhomepler om innhold og form fra lovverket (Berge et al., 2019, s. 10). Berge et al. skriver om hvordan én enkelt lovtekst er viet kulturskolen i Opplæringsloven: «Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles» (Opplæringsloven, 1993, § 13-6). Rapporten beskriver videre hvordan kun 13 % av elever i grunnskolen har et tilbud i kulturskolen i Norge, så å si at den er et tilbud for alle elever er ikke innfridd. (Berge et al., 2019, s. 9).

Kulturskolen skal som nevnt tidligere dekke mange felt. Bredde samtidig som det skal være spesialisering, den skal være både desentralisert og sentralisert. Innholdet skal ha egenart og ta utgangspunkt i lokal kultur. Det vises til at den blant annet står og balanserer mellom det håndverksmessige, teknologi, sjangre, en til en eller en skole for alle elever. I det så nevnes og så dette med å være skole og samtidig være en frivillig aktivitet på fritiden som en må veie opp mot hverandre. Dette samtidig som de ansatte er utøvere og pedagoger i heltids- eller deltidsstillinger (Berge et al., (2019), s. 11). Det påpekes at det er mulig å få til hvis lovpålagte oppgaver som følges av økonomiske vilkår, samarbeid med lokale og regionale institusjoner, at det politiske nivået nasjonalt og lokalt legger til rette og samarbeider for å få det til (s. 11).

Talent er blitt omtalt som ikke medfødt, men at det å kunne øve mye, få en tidlig start, oppfølging av foresatte og lærere og ha kompetente lærere har fått fokus. Da blir det å ha interesse for kunstuttrykket det vesentlige (Berge et al., 2019, s. 105). Læreren kan også beskrives som å stå i en spagat, for eksempel i sin profesjonsforståelse. De har ulike roller i hverdagen som kunstner, utøver, kulturskolelærer, instrumentlærer blant

annet. Disse rollene har ulike forventninger, og kan knyttes til dybde- og breddeprosjektene. Berge et al., (2019) beskriver sentrale polemikere de finner i lærerarbeidet: «utøver ↔ lærer, håndverker ↔ kunstner, allrounder ↔ spesialist, praktiker ↔ akademiker, talentutvikler ↔ allmenndanner, og om undervisningen foregår med et lokalt fokus ↔ internasjonalt fokus» (Berge et al., 2019, s. 47).

Forskningsrapporten får bekreftelse i sitt datamateriale at det eksisterer et spenningsfelt mellom bredde og dybde. Kommunene vil gjennom bevilgninger og gebyrsatser (elevbetaling) sammen med kulturskolens læringskultur, påvirke hva som vektlegges i kommunens kulturskole. Det kommer fram at kulturskolen er for noen få og ikke for alle, og at elever kommer fra familier med foreldre med høy utdanning (Berge et al., 2019, s. 154). Kulturskolen er som nevnt lovfestet i Opplæringsloven (1998). Norsk kulturskoleråd opptrer på vegne av staten i forhold til kulturskolen og har fått midler som kommunene kan søke tilskudd fra. Blant annet til samarbeid med grunnskolen/SFO og til implementering av rammeplanen i kulturskolen som del av kommunenes planverk. Det uttrykkes høye forventninger i offentlige politiske dokument, men ikke i form av nasjonal forskrift, retningslinjer eller lovtekst (s. 174). Handlingsrommet til den enkelte kommune er derfor stort, og de kan satse på et lokalt tilpasset tilbud (s. 178). Informantene i forskningsrapporten er enige i at kulturskolen slik den framstår per nå, ikke er for alle og ikke oppfyller breddeprogrammet (s. 180). Elever som er spurt og som fremdeles er i kulturskolen, uttrykker at de deltar fordi de trives, liker kunststarten, det sosiale fellesskapet og lærerrelasjonen (s. 181). På mesonivå sier forskningsrapporten at kulturskoler flest samarbeider på ulike plan selv om det her er ulikheter mellom kommunene og regionene (s. 184). På makronivå nevnes det at kommunene har fått delegert ansvaret for kulturskolen. Og at det gir utfordringer når det nasjonalt stilles høye forventninger fra nasjonalt hold er høyt og kommuneøkonomi og kulturskolens læringskultur begrenser handlingsrommet (s. 185).

Berge et al., (2019) tar også opp flere dilemmaer i kulturskolen, men de nevnte anså jeg som de mest relevante for oppgaven. Det fremste er at oppgavene kulturskolen prøver å utføre leder dem i forskjellige retninger, ri to hester samtidig eller stå i spagat. Bredde- og spesialiseringsdiskurs er en av spagatene, og den gjelder både for elevtilbudet og lærernes kompetanse. Mangfold og spesialisering trenger ikke nødvendigvis være utelukkende for hverandre, men Telemarksforskning viser til flere situasjoner i et rom hvor ressursene setter grenser og krever prioriteringer. Kulturskolens tid og ressurser vil uløselig være knyttet til hvilket tilbud som er tilgjengelig for elevenes utvikling.

5.4 Kulturskoleutvalget, Dugstadutvalget og NOU 2013

Her til slutt i dokumentanalysen vises utdrag fra tre forskjellige dokumenter knyttet til kulturskolens økonomi:

Ekspanderingen av musikkskolene i landet akselererte på 80-tallet med subsidieringer fra staten. Målet var at barn skulle få tilgang til et musikktilbud uavhengig av den finansielle situasjonen til familien utenfor grunnskolen (NOU, 2013). Fra 2004 var ikke midlene fra staten øremerket lenger, heller en del av det samlede budsjettet til kommunene. At kommunene selv satte det finansielle bidraget til kulturskolen, samtidig som at den øvre grensen for egenandel for elevene ble fjernet, førte til høyere pris å betale for tilbudet (Kulturskoleutvalget, 2010; NOU 2013). Dette motvirker idealet om samme tilgang for alle i kulturskolen. Det har vært fire hovedpunkter som har vært vektlagt i det fleste

dokumenter de siste tiårene, som NOU og rammeplanen. Disse er: «Bildung, breadth, talent development and school of arts as logical resource centres for arts and culture” (Jordhus-Lier, 2018, s. 9; NOU, 2013). I forbindelse med Dugstadutvalget (1989) ble det opprettet en komite som anbefalte øremerkede midler og en øvre grense på prisene i kulturskolen. At kulturskolen var ment for alle var et kriterium for subsidiene. Her ble det foreslått samarbeid med de lokale musikkfeltene som skulle muliggjøre et tilbud for alle barn, inkludert barn med fysisk eller mental uførhet. Komiteen anbefalte gruppeundervisning som standarden for instrumental og vokalundervisning, med en- til en-undervisning forbeholdt de viderekomne elevene. I 2010 ble det levert en rapport fra en komite på vegne av kulturskolen (Kulturskoleutvalget, 2010). Her ble det anbefalt mer midler fra staten enn foregående år med en gjeninnførelse av den tidligere ideen om en maksgrænse av hva familier måtte betale for å ha barna i kulturskolen.

5.5 Oppsummering - Svar på forskningsspørsmål 1

I dette kapitlet har jeg gjennomført en dokumentanalyse av valgte dokumenter med et diskurskritisk blikk for å svare på forskningsspørsmål *Hvilke dilemmaer knyttet til dybde og bredde forteller dokumenter og rapporter om kulturskolen om?* Mine svar basert på dokumentanalysen presenteres her:

Kulturskolen skal sikre et kunst- og kulturtilbud av høy kvalitet for de unge. Den skal også være for alle, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Som en del av å være for alle må den være tilgjengelig uansett hvor du bor i landet. Tilgjengeligheten påvirkes av en rekke aspekter. Mindre kommuner er ofte mer sårbare når det kommer til ressurser, og kan være avhengig av samarbeid med kulturskoler fra større kommuner. Hvordan ulike kommuner satser på kulturarbeid varierer også mye, ettersom øremerkningen fra staten ikke lenger er til stede (Kulturskoleutvalget, 2010; NOU 2013), og dette påvirker både plasser, priser, og generell tilgjengelighet. Kulturskolen ser ut til å være for noen få, og ikke for mange. Bare 13% av elevmassen tar i bruk et kulturskoletilbud (Berge et al., 2019, s. 9), og mange står på venteliste. Elever kommer også generelt fra familier med høy utdanning (s. 154).

Når den dominerende breddediskursen fra statlige dokumenter og rammeverk treffer kulturskolen med spesialiserte lærere, får kulturskolelæreren mange ulike roller å fylle som jeg allerede har diskutert i kapitlet om profesjonsutøvelse. Lærerne skal ha et høyt faglig nivå, og en særskilt interesse for elevenes utvikling (Norsk kulturskoleråd, 2021, s. 9). Dette er også bare en av polemikkene kulturskolen står ovenfor. Den skal være bred og spiss, sentralisert og desentralisert, (...) spesialisert og mangfoldig, styrt og autonom (Berge et al., 2019, s. 11). Et relevant tilbud skal treffe både fremtidige kunstnere og unge som ikke ønsker annet enn et uforpliktende kunsttilbud. Breddeprogrammet kan lide under en ressurskrevende en- til en-undervisning siden opplæring av individet er framtreddende i rammene satt for kulturskolen (s. 54).

Kulturskolen ser ikke ut til å kunne utføre samfunnsoppdraget om et tilfredsstillende kunst- og kulturtilbud alene, og staten anerkjenner også dette. Staten støtter opp under møteplasser blant annet for datakultur, lokale kulturformål, kunst- og kulturaktiviteter, samarbeidsarenaer og visningsarenaer (Meld. St. 2020-2021, s. 48). En annen tilnærming, er samarbeid, med alt og alle. Fra SFO, grunnskole og frivillige organisasjoner, til Musikklinjer, musikkfolkehøyskoler og UH-sektoren. Samarbeidet

mellom ulike kulturskoler og øvrige sektorer i samfunnet krever en god dialog. De ulike aktørene kan ha forskjellige logistiske, fysiske, og kollegiale strukturer og rammer, og også et ulikt syn på hvordan de tolker rammeplanen og samfunnsoppdraget de har fått. I alt sammen skal man også huske på at elevens beste er øverste prioritet (Norsk kulturskoleråd, 2021).

Når jeg nå har gjort rede for denne «store fortellingen», går jeg videre til lærernes fortellinger som aktører i denne diskursen om dybde og bredde i kulturskolen.

6 Kapittel 6 Kulturskolelærernes syn på bredde og dybde

I dette kapitlet gjør jeg rede for funnene i den narrative analysen av intervjuene med de tre kulturskolelærerne. Gjennom analysen styres jeg av forskningsspørsmål 2: *Hvordan forstår tre kulturskolelærere i Trondheim kommune dybde og bredde i sin musikkundervisning?* En narrativ analyse er anvendelig her, fordi forskningsdeltagerne ikke nødvendigvis hadde en formell forståelse av begrepene, men heller assosiasjoner til hvordan de brukte dem. Det overgripende resultatet er at i det jeg oppfattet som konflikten mellom bredde og dybdeutvikling da jeg startet dette prosjektet så viste det seg at forskningsdeltagerne så liten eller ingen konflikt mellom dem. Det kommer likevel fram et variert og nyansert syn på bredde og dybde. På tvers av intervjumaterialet har jeg skapt narrative temaer som jeg nå gjør rede for. Disse temaene svarer ut både kulturskolelærerens forståelser av, og deres tanker om å balansere bredde og dybde, da de snakket om disse to på en sammentvinnende måte. De narrative temaene jeg har skapt basert i intervjumaterialet bruker jeg som undertitler i det følgende og disse er: 6.1. Bredde og dybdebegrep som utdatert/påtatt?; 6.2. Dybde og bredde i et verdissyn; 6.3. Bredde og dybde som korrelasjoner mellom kulturskolerammeplanens oppdeling i bredde, kjerne og fordypningsprogram; 6.4. Bredde som lærerens allsidighet; 6.5. Breddeutviklingens tilbud av sosial kontekst som talentdyrkende; 6.6. Tid og økonomi som balanserende faktorer mellom dybde og bredde.

6.1 Bredde og dybdebegrep som utdatert/påtatt?

I innledningen stilte jeg spørsmål om nytten av å anvende bredde og dybdebegrepene. En av grunnene er at de har forskjellig meningsinnhold avhengig av hvem du spør og i hvilken kontekst de brukes. Hvis man skal anvende dem i en diskurs, er man nødt til å avklare kontekst og meningsinnhold i forkant. En annen grunn er at de kan se ut til å ha en betydningsfull overlapp i den konkrete undervisningssituasjonen, hvor utvikling av den ene ofte kan lede til den andre. I dette kapitlet vil denne tematikken komme frem av spørsmål om begrepsavklaring og potensiell konflikt mellom dybde og bredde.

FD3 ser ut til å anvende dybde og breddebegrepene jevnlig. På spørsmål om definisjoner knytter hun det til rammeplanen og forholder seg til det, men ikke til programmene i seg selv, heller til hva rammeplanen antyder. Hun knytter dybde og bredde til verdisspørsmål, og det kommer jeg tilbake til i neste delkapittel av analysen. FD1 har sine assosiasjoner til begrepene, men stiller spørsmål med bruksverdien de har for ham:

Alt her er metaforer, det jeg sier nå er hva jeg oppfatter at andre mener når de snakker om dybde. Samme med bredde, jeg bruker sjeldent det begrepet. Bruker sjeldent disse metaforene selv. Hvis bredde er allsidighet, så vil dybde være mer spesialisert. Å fokusere på noe. Hvis disse skal fungere som begrepspar må det være det de skal bety opp mot hverandre.

Selve begrepet dybde sammen med bredde har altså ikke noen meningsfull bruksverdi i hans hverdag. Dybde settes her opp som en binær motsats til bredde med spesialisering. Videre i intervjuet spurte jeg om dybde spesifikt innen instrument eller sjanger. FD1 har hovedsakelig gruppeundervisning med mellom 8-15 elever, men tidvis en-til en - undervisning etter skoletid. Dette er hva han assosierer med dybden i undervisningen.

Da vil en åpenbar greie være gitarundervisningen jeg har etter skoletid. Gitaristene som kommer til meg, vi jobber med det de er interessert i eller har funnet ut av at de skal jobbe med. Så prøver vi å få det til best mulig. Og det er dybdeundervisning vil jeg si.

Eksemplet FD1 legger fram sees i en kontekst av en-til en-undervisning og dybden oppnås i jobben som gjøres på instrumentet, ikke i formen for undervisning i seg selv. Da med å gå i dybden på materialet som er avtalt å se på. På spørsmål om potensiell konflikt mellom bredde og dybdeutvikling viser jeg til sitater fra FD1 og FD2:

Nei det vil avhenge av timetall det da. Hvor mye tid man har. Men jeg har alltid ment at man bør ha begge deler. Det er klart at det ene kan utkonkurrere det andre hvis man kun har så og så mange timer å gå på. Det er matematikk er det ikke det? (FD1)

Nei det synes jeg ikke. Og det vil alltid være noen få prosent av den store massen som kommer inn på et fordypningstilbud og. Det er jo ikke veldig mange. Så å bygge opp under at kulturskolen står for en talentfabrikk det er egentlig bare tull, akkurat som med idrett for eksempel. Det er en pyramide. Noen når toppen og blir veldig flink, og jeg vet ikke om jeg kan si at vi jager etter å prøve å få til flere, men vi er jo ute etter at flere blir interessert. Og da blir det aktuelt å få inn flere på et talenttilbud. (FD2)

Her tolker FD1 og FD2 begrepet dybde forskjellig. FD1 tenker på en-til en-undervisning med nøysom jobbing på det avtalte konseptet, mens FD2 tenker konkret på fordypningstilbudet og at det bare er en liten andel av elevmassen som anvender det. Meningen som gjennomsyres fra begge er at de ikke anser konflikten mellom dybde og bredde som et problem stort nok til å bruke tid eller tanke på. Nevnt i starten av delkapitlet vil meningsforskjeller ved begrepene og overlappen mellom dem kunne gjøre bruken påtatt og lite anvendelig. Som det kommer fram fra forskningsdeltagerne, har de andre assosiasjoner eller begreper som anvendes i utfordringene de møter i kulturskolen.

6.2 Dybde og bredde i ett verdisyn

Et perspektiv jeg velger å se bredde og dybde fra, er som verdisyn. Denne tematikken springer ut fra FD3, som gjennom intervjuet forholder seg nært til rammeplanens

verdier, og de gjennomsyrrer hennes arbeid og tankeprosesser. FD2 kommenterer også dette, men ikke i samme mengde.

Bredde er at vi skal nå så mange som mulig gjennom ulike prosjekter og samarbeid med grunnskole og SFO. (...) Så vi skal være et tilbud tilgjengelig for de aller fleste. Og så har vi grunnpakken vår som er for eksempel instrumentalopplæring, bilde og teater og alt det der. (...) Vi skal få en god inngang til et liv med kultur for så mange som mulig. (FD3)

FD3 knyttet bredde til et mangfoldig tilbud tilgjengelig for de aller fleste. Hun mente også at kulturskolen er gode på det, i hvert fall i Trondheim. På spørsmål om hva dybde betyr for henne svarer hun: FD3: «Dybde går på den direkte kontakten med eleven, at man jobber målbevisst og metodisk for å få best mulig grunnlag for å være en best mulig utøver på instrumentet sitt». Når det kom til dybdespørsmålet knyttet FD3 det til den direkte kontakten med eleven, og med dette den målbevisste, metodiske jobbingen for å bli en best mulig utøver på instrumentet sitt. Den metodiske jobbingen sees i et perspektiv fra elevene er 7 til de er 20. Her kommer det fram et ideologisk perspektiv i dybde også:

Vi tenker alltid, i hvert fall jeg et perspektiv på fra dem er 7-8 til de er 20 år. Og at alle ar det i seg at de kan nå langt. Og alltid tenkte sånn. Jeg har lært gjennom så mange år at man aldri skal gi opp, og det er aldri lett å forutse hvem som kommer til å bli musikere i andre enden. Alle skal ha det hyggelig på veien og alle skal ha samme tilbudet.

Dette er et positivt/optimistisk syn bakt inn i dybdeutviklingen, fordypningsprogram eller ikke. Synet på dybde ser ut til å henge sammen med bredde i den forstand at tilbudet skal gjelde for alle og det ligger en ideologisk verdi langt fremme. På spørsmål om hvordan kulturskolen i Trondheim balanserer dybde og bredde:

Jeg synes vi begynner å bli ganske god på det. Vi har fått flere nye tilbud, da for eksempel med kulturdagen. Breddesatsningen på dans og teater, vi har fått flere uttrykk ut i ny bydel. (...) Den er jo også ivaretatt gjennom lørdagsskoletilbudet vårt. Og «Go for it» som er bandversjonen og ulike talentsatsning i de ulike kunstsatsningene. Og så jobber vi med å ivareta dem som ikke ønsker å gå den spissa tilbudet, men vi skal klare å gi gode tilbud til dem som en eller annen grunn ikke ønsker å oppsøke det her spesialtilbudet (FD3).

Her nevner hun eksempler som kulturdag, lørdagsskolen, og «Go for it». De to siste er talentsatsning innen klassisk og bandmusikk. Denne måten å se talentsatsning eller dybdeutvikling avhengig av definisjon, kan forene dybde og bredde. Dette harmoniserende perspektivet ser jeg som en konkret balansering med bakgrunn i forskningsspørsmålet, selv om det fra et synspunkt kan ses som beleilig lek med ord. FD3 nevner som de to andre forskningsdeltagerne "kulturdag» i spørsmål om bredde. Kulturdagen er et samarbeid mellom grunnskole og kulturskole som innfatter et rulleringssystem. Her går elevene gjennom poster som innfatter instrumentalmusikk, DJ, dans, sang og sirkus med mer. Så en delt assosiasjon mellom forskningsdeltagerne innen bredde var et vidt spekter av ferdigheter innen forskjellige retninger.

FD2 uttrykker at han vil ha flere til å bli interessert i kulturskolen. Han viser til samarbeid med grunnskolen med breddetilbud som kulturdagen. Der når de alle elevene i grunnskolen. Han sier at de gir tilbud som dans, samspill, sirkus, instrumenter, teater mm, og med det synliggjøres et mangfold.

Hvis vi når målet vårt, målet vårt er å ha kulturdag på alle skolene. Vi startet med fire, nå er det åtte, så ble det tolv. Plutselig er vi på 20 og da nærmer vi oss halvparten av skolen. Det er da breddesatsningen vår hvis du vil kalle det det. Og så har vi andre prosjekter og tilbud som fargespill som du sikkert også kan kalle breddesatsning hvis du vil. Så det har vi tatt hånd om på den måten. Kjernetilbudet er i stadig utvikling, det er ikke mange år siden vi startet med dans, og det har eksplodert. Vi har fryktelig mange elever på det også. Film har kommet som et nytt tilbud. Så det er i stadig utvikling, og talenttilbudet som i utgangspunktet fra 86 besto av lørdagsskolen. Klassisk musikk. Og nå har vi talenttilbud på alle disipliner. Først så kom det som ble kalt for takt, det var det rytmiske alternativet til lørdagsskolen. Bare at lørdager var ikke aktuelt for oss, så det foregår på torsdager. Og da er det egentlig det samme. Eleven for flere minutter med læreren sin, og så får den det oppmøte på torsdag kveld som inneholder mest samspill, men også litt teori. Og etterpå har det kommet fordypning på dans, og også sirkus, og teater. Så det har jo utvidet seg. Da har du utviklet seg i retning at det skal bli bra for alle. Så jeg synes den er ganske bra (FD2).

Her greier FD2 rikelig ut om de ulike tilbudene kulturskolen har, både i samarbeid med grunnskolen og kulturskolen alene. Kulturskolen skal ha et tilbud for alle, og det «skal bli bra for alle». I språket ligger også perspektivet fordypning som en del av et mangfoldig tilbud, her i form av lørdagstilbudet.

6.3 Bredde og dybde som korrelasjoner mellom kulturskolerammeplanens oppdeling i bredde, kjerne og fordypningsprogram

Dette er en tematikk utelukkende med utgangspunkt i FD2. Med bredde og fordypningsprogrammet i kulturskolen vil en naturlig assosiasjon være til akkurat dette. FD2 assosierte med en gang til rammeplanen både i spørsmål om bredde og dybde, da konkret til breddeprogrammet og fordypningsprogrammet (Kulturskoleråd, 2016). «Jeg tenker med en gang bredde i rammeplanen. (...) Fordypningstilbudet da.» For ham var ikke et spørsmål om definisjon, men hva som var naturlig å snakke om da bredde og dybde blir nevnt. Interessant å nevne, var at han ikke var enig i inndelingen i programmene. Han var faktisk med på å gi innspill mot inndelingen da rammeplanen kom ut i 2016.

Norsk kulturskoleråd som har delt inn rammeplanen inn i bredde, kjerne og fordypning. Jeg er ikke enig i den inndelingen egentlig. Dette er fordi oss fra dag 1, alle som starter i kulturskolen begynner på kjernetilbud, uavhengig av hvilket nivå. Så vi relaterer ofte bredde til sånn type kulturdag og samarbeid med grunnskolen og alle og sånne ting. Vi mener egentlig ikke at kulturskolen har et eget breddetilbud. Det gav vi innspill den gangen og. Så vi mener at de som har

søkt på kulturskolen, de får en plass på kjernetilbudet. Hvis de får en plass på ensemblesang i tredjeklasse så er det et breddetilbud (FD2).

Breddetilbudet som rammeplanen presenterer tas altså i bruk langt i langt mindre grad enn noen tror ifølge deltageren. Elever som starter i det vanligste opplegget i kulturskolen tar i bruk kjerneprogrammet, ikke breddeprogrammet. Det siste ser ut til å være en vanlig oppfatning i litteraturen. Likeså i bredde spørsmålet knyttet FD2 dybdespørsmålet direkte til fordypningsprogrammet fra rammeplanen og utbroderte ikke utover det. Interessant her er ikke definisjonen i seg selv, men at FD2 mente at dybdeutviklingen ble oppnådd i en sosial kontekst med to økter i uken. Dette var tilsynelatende et poeng han la mer vekt på for utvikling enn fordypningsprogrammet. Jeg vil komme tilbake til dette i 6.5. Som et avsluttende poeng i denne tematikken vil jeg si at å se bredde og dybde ut fra de spesifikke programmene i kulturskolen ikke er et spørsmål om definisjon nøyaktig, men et spørsmål om forståelse av begrepene og hvordan de anvendes. I en diskusjon rundt bredde og dybde som hvor begrepene kan ha et så vidt meningsinnhold er dette perspektivet veldig konkret og lett å forholde seg til.

6.4 Bredder som lærerens allsidighet

Bredder som allsidighet var min egen hovedassosiasjon til begrepet før forskningen begynte. Da med tanke på repertoar, hvor godt du spiller flere instrumenter og kjennskap til ulike genrer og teknikker. Relevansen for bredde som allsidighet la jeg mest vekt på i elevenes utvikling, men i materialet sees allsidigheten mest som en kapasitet lærer innehar. Da hva det innebærer, hvordan lærer har opparbeidet seg allsidigheten, og hvordan den påvirker undervisningssituasjonen. Tematikken dekkes hovedsakelig av FD1, med et tilskudd av FD3.

I spørsmål om hvordan FD1 definerte bredde svarte han allsidighet uten betenkningstid.

Bredder, da handler det om allsidighet. Du utdanner en allsidig lærer som kan håndtere flere sider av musikkfaget. (...) Hvis en kulturskolelærer har breddekompetanse, har den læreren blitt skolert av en institusjon som har tilbudt allsidighet i musikkutdanningen. (...)

Han tenkte med en gang på bredde fra en lærers perspektiv. Og allsidigheten strekker seg til flere sider av musikkfaget. Han legger også vekt på bakgrunnen til læreren, og peker spesifikt på institusjonen hvor læreren er utdannet som den viktigste faktoren for at læreren utvikler denne allsidigheten. På spørsmål om hva som muliggjør dybdeutvikling i kulturskolen svarer han kort og greit: «Er du gitarist i kulturskolen så jobber du med gitar.»

Ettersom han har denne oppfattelsen av viktigheten i utdanning innen feltet, vil jeg tenke at han har opplevd stor vekst under sin utdanning. Det som han lærte gjennom sin musikkutdanning, musikklinje eller høyere utdanning, formet hvem han var som musikk lærer. Kanskje har han også opplevd gode og dårlige kulturskolelærere, både som elev og som en del av et kulturskolekollegium. Verd å nevne er at han selv i tillegg til å være allsidig gitarist kan spille alle bandinstrumenter, så det er tydelig at det har vært en interesse eller et punkt å forbedre seg på. Også i det konkrete intervju spørsmålet på hva som begrenser utviklingen av dybde og bredde henviser han direkte til lærer:

Ja, det må da være læreren som de får med å gjøre da. Det kan jo i kulturskolen være hvem som helst. For kulturskolen ansetter nødvendigvis ikke bare lærere som er utdannemusikklærere. Ikke sant? Så lenge du har et godt renommé som for eksempel gitarist og en politiattest som er ren, så kan du holde på lenge i kulturskolen med din greie. Du kan være en ensidig AC/DC-gitarist som trer den samme låten over hodet på elevene. Du kan gjøre hva som helst egentlig, det er ingen som har kvalitetssikret deg for at du har kompetansen for at du har bredden som skal til.

Synspunktet hans på lærerens betydning kan virke bestemt, men han er ikke mistroisk til den jevne kulturskolelærers kapasitet. Han har heller et syn på at kulturskolen er en arbeidsplass som samler motiverte og kapable musikklærere.

Jeg vil tro at det kanskje har blitt mer solide utdannelser. Kulturskolen er jo et sted flere ønsker å jobbe. Det er ikke noe sted som samler folk som mislykkes i skolen. Det er folk som vil jobbe der, samme rettigheter til pensjon, ansiennitet, og så videre som i grunnskolen på dagtid. Jeg vil tro at om det ikke har skjedd enda så kan man kreve formell utdanning, ikke bare realkompetanse.

Dette synet deles av FD3. Hun mener at kulturskolen er attraktiv for kompetente lærere og at ledelsen har tilgang til en rekke søkere å velge mellom. Likevel mener hun at det er konkrete tiltak som kan gjøres for å forbedre situasjonen ytterligere.

Hos oss er det ikke noe problem å få kvalifiserte lærere. Vi har mange søkere til alle stillinger vi lyser ut uansett størrelse. Bredeutviklingens tilbud av sosial kontekst som talentdyrkende.

For å oppsummere sees bredde her som er allsidighet her sett på som en meningsfull egenskap for lærer å inneha. Denne allsidigheten utvikles hovedsakelig i institusjonen hvor læreren utdannes, om det så er musikkvitenskap, konservatorium eller lærerskolen. Egenskapen er også nødvendig for elevenes utvikling og mangel på den vil underforstått være uprofesjonelt. Ut fra hva kulturskolelærerne her legger fram vil det ikke være noe problem å finne slike lærere. Kulturskolen er et attraktivt sted for lærere å jobbe. Selv om FD1 sier at det er vanskelig å kvalitetssjekke lærere er inntrykket mitt at stillinger som regel jobbes opp over tid via vikarstillinger, og at det derfor vil bygges opp tillit over tid fra ledelsen til de som jobber seg inn i større stillinger.

6.5 Bredeutviklingens tilbud av sosial kontekst som talentdyrkende

Blant faktorene som påvirket bredde- og dybdeutvikling var sprang bredeutviklingens tilbud av sosial kontekst som talentdyrkende ut. Dette var den sosiale påvirkningen på elevenes utvikling. Tematikken tar utgangspunkt i FD2. Grunnen til å peke på akkurat dette er litt av samme grunnen til å se bredden som en grobunn for dybde, eller fordypningsprogrammet som et breddefordypningsprogram. Det er en forenende måte å se bredde og dybde på i kulturskolens arbeid. Her fordi undervisning som helt klart kan argumenteres for å være breddefokusert undervisning, som band, gruppe, korps og ensemble observeres å ha essensiell effekt på dybdeutviklingen og i hvilken grad elevene

ønsker å ta imot et kulturskoletilbud. Fra materialet på et spesifikt spørsmål om hva som påvirker dybdeutviklingen hos FD2.

I kulturskolen har vi mange som går der fordi de synes det er gøy og som ikke har noen ambisjoner utover det. Og det er helt greit. Og sånn at de på en måte blir så glad i det her og vil noe ekstra. En ting er hvis de søker seg inn på et fordypningstilbud og får flere oppmøter i uken. Men vi har en ganske stor masse elever som for eksempel hos meg, de går på gitar og får oppfølging, og så er de i band i tillegg. Og da ser vi at de elevene som har den komboen, dem går gjerne lengre. De er med oss lengre og de blir flinkere. Og det er på en måte en slags dybde i det da. Den ene 20minuttern i uken år ut og inn og ikke noe annet, det har jeg ikke helt troen på. Jeg har ikke noe vitenskapelig belegg for å si det, men jeg kjenner på at de fleste som slutter hos oss går alene. Så det å ha noe sosialt rundt det er viktig. Og da er vi inne i den evinnelige diskusjonen om gruppeundervisning (FD2).

Dybdeutviklingen hos majoriteten av elever sees her på som et resultat av hva flere vil kalle breddeundervisning. Med trivsel og utvikling som korrelerer med den sosiale konteksten vil det være et punkt for diskusjonen rundt undervisningen. De andre forskningsdeltagerne kobler ikke dette direkte og eksplisitt, men er generelt positive til utviklingen breddetilbudet gir. Breddeutviklingens tilbud som sosial kontekst som talentdyrkende vil tas opp i drøftingen i lys av sosial læringsteori.

6.6 Tid og økonomi som balanserende faktorer mellom dybde og bredde

Økonomien og tiden vil være relevant i all undervisning og musikkutøvelse innenfor det offentlige. Det vil ikke være en didaktisk faktor, eller en utfordring spesifikt for dybde og bredde, men en styrende faktor for hvordan kulturskolelæreren er i stand til å utføre tilfredsstillende undervisning som påvirker utviklingen. Alle forskningsdeltagerne la vekt på tid og økonomi som svar på dette.

På spørsmål og begrensning i bredde og dybdeutvikling svarte FD2 at det kom en del an på rektorene på de respektive kulturskolene.

Sånn som vi har lagt det opp så er det jo litt rektoravhengig. Grunnskolerektoren må ville det, fordi det er en kostnad. Det er en lærekostnad å sette inn kulturskolelærere. Så det er både begrensning og mulighet. Heldigvis er Trondheim en by hvor rektorene er veldig pro kunst og kultur. Så derfor er det klart den effekten har at noen rektorer er veldig aktive og framsnakker det. Og også helt opp til øverste ledelse har vært positiv til denne utviklingen. Rektoren er nøkkelen i dette samarbeidet. Så er det selvsagt penger. Litt vanskeligere av og til for små skoler å ta oss inn. Fordi de har mye smalere budsjett og mindre slingsringsmonn. Så det er ikke like lett for dem alltid.

FD2 forteller her noe som jeg alltid har hatt inntrykket av etter å ha vært i skolen i Trondheim, at skoleledelser generelt er positive til kultur. Dette ser vi for eksempel med gratis Soundtrap-bruker for elevene i grunnskolen. Soundtrap er en DAW (Digital Audio Workstation) som man ikke trenger software for. Den kan åpnes i nettleser, er lett å

bruke, og er derfor hendig i mange sammenhenger. Som i så mange andre sammenhenger er penger en faktor. Kommunen betaler ikke skolene for å ha kulturskoletilbudet, de må velge det selv. FD2 sier at kommunen ikke stimulerer kulturskoleundervisning økonomisk, grunnskolene må selv sette det opp i budsjettet. Kulturskolen i Trondheim holder desentralisert undervisning, altså at de setter opp avdelinger på de forskjellige grunnskolene som aksepterer tilbudet. Kun spesifikk undervisning foregår internt i midtbyen, for eksempel mange elever i fordypningsprogrammet. Kommentar angående stimulering fra kommunen her:

Hvis man bare gir penger for en periode så hadde det ikke gått. Men hvis Trondheim kommunedirektør sier at vi betaler hele laget for evig og alltid så hadde det vært greit. Da hadde vi gjort det, men sånn er det ikke.

Som nevnt tidligere knyttet FD2 dybde til fordypningsprogrammet, og i spørsmål om hva som påvirker bredde og dybdeutviklingen i dette programmet er midler igjen poenget:

Det er det jo midler, det er ofte flere søkere enn de som får plass. Så man må dessverre si nei til noen. Men så må man finne balansen man kan håndtere med bemanningen og rom og alt det som ligger rundt. (...) Hvis du hadde fått det som du villet med dem som er i siktet under (fordypningsprogrammet), så er den våte drømmen er at alle som går i kulturskolen får spilletimen sin og samspill. Det skulle jeg helst ha tatt. (...) Det finnes skoler rundt omkring i verden som tilbyr samspill til alle elevene i en eller annen form. Så vi er litt sånn på søken etter å undersøke hvordan andre gjør det. Tror det er en skole i Danmark blant annet.

Så samspill og den sosiale konteksten som nevnt tidligere sees som det optimale for vekst og trivsel. Problemet oppstår her først og fremst med det økonomiske. FD2 snakker litt om hvordan prisene har endret seg:

Ja, de betaler ekstra for begge deler. Dessverre så er det litt for dyrt. Før for 15 år siden så var det 1600 kr. Og en familie skulle aldri trenge å betale mer enn 2 og en halv plass. Hadde, du to gutter eller to jenter eller hva som helst som gikk i kulturskolen, kanskje de gikk på både fiolin og kammermusikk sant? Kanskje hadde du to-tre plasser hver da, så betalte den familien mer enn to og en halv plass. Da ble det ikke dyrt. Og så ble prisen plutselig doblet, bare over natten. Og da datt regelen med to og en halv plass bort. Elever ramlet bort fra samspill pga. dobbel pris, man måtte betale flere ting. (...) Fra 3-5000 i året til 12-15 000.

Det forrige systemet muliggjorde overkommelige priser for elevene og foreldrene med å slippe å betale for mer enn to og en halv plass, selv om du hadde flere barn som tok flere plasser. Forskjellen mellom 5000 og 15 000 er drastisk og hekter av mange av tilbudet.

FD3 som FD2 knyttet bredde og dybdeutviklingen til midler og samarbeid.

Det som begrenser, det er jo grunnskolen, altså hvor åpen den er for å samarbeide med oss. Å velge å satse på kultur, det har veldig mange andre fagområder den også vil satse på. Det er viktig å få dem til å skjønne at kultur er viktigst (sagt med et smil). (...) Politikerne er vennlig innstilt. Så økonomien for å få lærere til å jobbe i de prosjektene, jeg tror ikke det står på det. For de er veldig opptatt av at vi skal ha (så) stor kulturskole som skal fange så mange som mulig.

I tillegg knyttet FD3 utviklingen til å ha nok tid til elevene i den daglige undervisningen. Det blir poengtert at tiden per elev er ganske begrenset, så det handler om å finne kreative metoder for å gi mer til dem som fortjener det. Hvis ressursene per elev hadde vært større hadde det vært lettere å gi alternative tilbud til disse talenttilbudene. FD1 peker også på tid, og sier det enkelt:

Nei det vil avhenge av timetall det da. Hvor mye tid man har. Men jeg har alltid ment at man bør ha begge deler. Det er klart at det ene kan utkonkurrere det andre hvis man kun har så og så mange timer å gå på. Det er matematikk er det ikke det?

Tid og økonomi setter grenser både fra foresattes, grunnskolen, og kulturskolens side. Selv om forskningsdeltagerne umiddelbart svarer nei på en konkret konflikt mellom bredde og dybde i kulturskolen, anerkjenner de at elevenes utvikling til en viss grad vil være under ressursenes nåde.

6.7 Svar på forskningsspørsmål 2 Hvordan forstår tre kulturskolelærere i Trondheim kommune dybde og bredde i sin musikkundervisning?

I dette kapittelet har jeg gjort en tematisk narrativ analyse for å svare på spørsmålet: *Hvordan forstår tre kulturskolelærere i Trondheim kommune dybde og bredde i sin musikkundervisning?*

I 6.1 diskuteres det om bredde og dybde er påtatte/utdaterte begreper. Lærernes syn på begrepene var meget ulike, i hvert fall i hva første assosiasjon gikk til. En FD1 spesielt så ikke noen spesiell bruksverdi i bredde og dybde som begreper i hverdagen. Begrepene ble nærmest tvunget fram på en kunstig og påtatt måte. En årsak til dette som jeg allerede har nevnt, kan være det massive meningsinnholdet som kan inngå i bredde og dybde. For å ha en meningsfull diskusjon vil det for mange være bedre å anvende mangfold, eller allsidighet osv. og gå direkte til konteksten. FD3 anvendte bredde mer som litteraturen og førende dokumenter bruker det, som en overhengende knagg. Hun tiller også et verdisyn til begrepet. Bredde og Dybde som verdisyn ser på barnas behov, opplevelse og rettigheter i 6.2. Her ser vi et elevperspektiv hvor kulturskolen skal være for alle, og alle har mulighet til å nå langt i en kvalitetsfylt undervisning. FD2 forstår bredde og dybde som korrelasjoner mellom kulturskolerammeplanens oppdeling i bredde, kjerne og fordypningsprogram. Som nevnt tidligere kan dette være en pragmatisk måte å forholde seg til de ellers mangfoldige begrepene.

FD1 framhever bredde som lærerens allsidighet, og ser framveksten av allsidigheten med bakgrunn i utdanningsinstitusjonen læreren studerte ved. Han tillegger også lærerens allsidighet som den viktigste faktoren for elevenes utvikling, og har tro på den gjennomsnittlige kulturskolelærers kompetanse. Breddeutviklingens tilbud av sosial kontekst som talentdyrkende er et perspektiv er presentert i bakgrunn av FD2. Dette vil diskuteres nærmere i 7.2 i diskusjonen. Til slutt forstår lærerne tid og økonomi som balanserende faktorer mellom dybde og bredde. Lærerne hadde generell enighet om tid og økonomi som uunngåelige faktorer i elevenes tilbud, og også med en effekt på bredde- og dybdeutviklingen.

I det overhengende narrative er det vide spekteret av assosiasjoner lærerne har til bredde og dybde. Med de mangfoldige dybde- og bredde diskursene ikke dette rart. Noen bruker begrepene som nodalpunkter med bakgrunn i førende dokumenter og politikk, mens andre har forenklet dem til daglig bruk. Felles for forskningsdeltagerne er at de ved spørsmål om konflikt mellom diskursene ikke ser en betydningsfull problematikk. Anerkjennelsen er der likevel om at hvis det skulle være en konflikt, ville den gi seg utslag i mangel på tid og øvrige ressurser. En mulig årsak på mangel til at de ikke ser det som en så stor sak er at de er ansatt i Trondheim kommune. Trondheim kulturskole ser ut til å ha pengene på plass, og kulturskolelærerne gir inntrykket av at de er overøst med ressurser i den forstand. Systemet med desentralisert undervisning gjør likevel økonomien til en faktor for grunnskolene som er nødt til å satse for å gi tilbudet til elevene sine. Den største økonomiske byrden ser ut til å være på foreldrene, da systemet prisene er satt ved, og prisene i seg selv har blitt drastisk endret de siste årene.

7 Kapittel 7 Diskusjon

I kapittel 5 har jeg svart på forskningsspørsmål 1: *Hvilke dilemmaer knyttet til dybde og bredde forteller dokumenter og rapporter om kulturskolen om?* Her har jeg analysert dokumentene med et diskurskritisk blikk. Hovedfokuset i dokumentene er kulturskolen for alle, at kvaliteten på undervisningen skal være høy, og hvordan man skal få det til. Dilemmaene er mange da samfunnsoppdraget til kulturskolen har mange fasetter, med konflikten mellom bredde- og dybde diskursene i forsetet. Kulturskolen skal som nevnt være bred og spiss, sentralisert og desentralisert, spesialisert og mangfoldig, styrt og autonom, osv. Eksempler på øvrige dilemmaer er kommunenes ressurser, foreldres økonomi, kulturskolens dårlige markedsføring, store geografiske avstander og ulik praksis mellom forskjellige aktører som driver kunst og kultur. Midt i dette står kulturskolelæreren og skal møte forventningene. I kapittel 6 svarte jeg på forskningsspørsmål 2: *Hvordan forstår tre kulturskolelærere i Trondheim kommune dybde og bredde i sin musikkundervisning?* Her viste de tre forskningsdeltagerne vidt forskjellige assosiasjoner til bredde- og dybde begrepene, og opplevde liten til ingen konflikt mellom dem. De opplevde også privilegiet av å være arbeidstaker i Trondheim kommune, hvor det er en merkbar politisk satsning innen kunstfeltene.

I denne diskusjonen vil jeg nå vende tilbake til min problemstilling **Hvordan påvirker musikk læreres profesjonsutøvelse balansegangen mellom dybde og bredde i kulturskolen?**, og diskutere den ved hjelp av mine valgte teoretiske perspektiver: Bredde og dybde med et diskurskritisk blikk; Sosial læring, og; Profesjonsutøvelse som musikk lærer i kulturskolen.

7.1 Bredde og dybde i kulturskolen med et diskurskritisk blikk

Det vide samfunnsoppdrag kulturskolen er gitt, gir et rikt aspekt til den, men også mange utfordringer. Fremst i polemikken står bredde- og dybde diskursene i kamp om hegemoni, men også med et forsøk på forening. De forskjellige landene i Norden har tatt ulike tilnærminger til balanseringen av dem i rekruttering og mål. Norge og Sverige heller mot inkludering og mangfold, mens Finland og også Danmark ikke anser kulturskolen som en institusjon for alle. Den massive bredde satsningen kan i litteraturen virke som et

dominerende og overskyggende element, men de positive aspektene ved den som sosial inkludering og grobunn for et mangfoldig kunstmiljø er viktig å ha med seg og hører til i skoleverket. Dette synet kommer også fram hos mine forskningsdeltagere. Kulturskolen virker å ha noe å gå på når det kommer til tilgjengelighet og markedsføring. Dette viser seg i den lave andelen av elevmassen som anvender tilbudet. Med tusenvis av elever på venteliste, og med at den øvrige elevmassen har merkverdig lite kjennskap til kulturskolens eksistens, burde kulturskolen jobbe med økt rekruttering og markedsføring. Det økte prisnivået hjelper heller ikke (Kulturskoleutvalget, 2010; NOU 2013), (FD2). Rønningen (2019) viser til at kulturskolen har et behov for lærere med breddekompetanse og klasseromsdidaktikk, og FD1 forteller om viktigheten av å ha allsidighet som lærer. Lærere i Jordhus-Liers (2019) studie forteller på den andre side om sin bekymring ovenfor den overhengende breddesatsningen. De er bekymret for å ikke få jobbe innenfor sitt spesialiserte felt som en konsekvens de politiske retningslinjene. I studien konkluderes det med at lærere påvirkes negativt av å ikke få jobbet med kompetansen sin, og at det går utover mestringsfølelsen i jobben.

I dybdediskursen inngår individet foran kollektivet, krav til deltagelse og egeninnsats, kvalitet, spesialisering og talent. Talent er for noen betent å avklare. Telemarksforskning beskriver talent som noe som ikke er medfødt, men forklarer talent med tidlig start, hardt arbeid og god oppfølging (Berge et al., 2019, s. 53). Norsk kulturskoleråd gjør det enkelt og bruker SNLs definisjon, som er evnen til å tilegne seg ferdigheter raskt. Fra rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016) tilfører et fastsatt fordypningsprogrammet en arena for talentutvikling, men noen vil si at det går imot kulturskolen for alle. I nasjonale talentutviklingsprogram i Norge droppes tilsynelatende problematikken ved å fokusere på hva programmene skal være i stedet for hvem de skal være for (Jordhus-Lier & Stabell, 2017). Her er det opptaksprøver, harde krav og forventninger til egeninnsats, som i fordypningsprogrammet. I rammeplanen står det at fordypningsprogrammet er ment å være en vesentlig fordypning utover det obligatoriske skoleverket og fungere som ytterligere spesialisering sammenlignet med bredde- og kjerneprogrammene (Jordhus-Lier & Stabell, 2017; Norsk kulturskoleråd, 2016). Som argumentert for i Telemarksforskning lider breddetilbudet av å må dele rom med individsatsningen, da en-til-en-undervisningen helt klart er den mest ressurskrevende. Problematikken vil ligge der da kulturskolen skal legge til rette for både elever med kunstnerambisjoner og elever som søker uforpliktende moro (Berge et al., 2019, s. 112).

Et perspektiv som ikke innehar kamp mellom diskursene, er «ja takk begge deler». Dette har sine åpenbare utfordringer, først og fremst i møte med økonomi og tid. I arenaer som Trondheim kommunes kulturskole er det kanskje mulig å tilnærme seg noe slikt med bakgrunn i uttalelser fra mine forskningsdeltagere. I det ganske land er situasjonen annerledes med ulik satsning i kommunene og annen tilgang til ressurser og kompetanse. Som pekt på i strategiplanen og stortingsmeldingen (Meld. St. 18. 2020-2021; Norsk kulturskoleråd, 2021) er planen i nærmeste framtid å løse det med samarbeid mellom kulturskolen og alle tenkelige kunst- og kulturutøvende aktører i regionene. Dette virker å ha godt potensiale, men forutsetter god samhandling og dialog mellom ulike sektorer som kan ha forskjellige syn på kunstdannelse og ulik øvrig struktur. Fordypning som en del av et mangfoldig tilbud med tilpasset opplæring er en harmoniserende måte å se programmet. Et begrep tatt i bruk her er breddefordypningsprogram (Jordhus-Lier & Stabell, 2017; Thoresen, 2016). Breddefordypning som begrep ble anvendt i Ad Astra-prosjektet, hvor hensikten var å fylle gapet mellom kulturskoleelever flest og elevene i talentutviklingsprogrammer.

7.2 Sosial læring som et lim mellom bredde og dybde i kulturskolen

Elevenes utvikling påvirkes av institusjonens og lærerens kvalitet og kompetanse, men det er ikke den eneste påvirkningen. Det sosiale aspektet ved en slik opplæring er viktig for barn, og i mitt eget materiale vektlegges også betydningen av en sosial kontekst. Her med et sosialt læringsperspektiv. Bakgrunnen for diskusjonen er FD2 sin oppfatning av at elevenes sosiale kontekst i kulturskolen var vel så viktig som tilbudet de anvendte. Han hadde ikke tro på at elevene nådde langt (dybde) bare av å sitte en- til en, men trengte et band, fellestimer, eller lignende (bredde). Bandura (1977, 1986) argumenterer for den sosiale observasjonens betydelige innvirkning på læring, og mener at for mye vekt på mentale prosesser neglisjerer forholdet mellom kunnskap og handling. Ved å observere andre lykkes eller mislykkes, kan vi unngå å måtte gå gjennom samme prosess med å prøve og feile. I en sosial kontekst vil det også settes standarder, der vi som mennesker vil ønske å møte disse forventningene. Du kan plassere en person i en læresituasjon, men personen må ha motivasjon og tro på at en klarer å utføre oppgaven (Busch, 1993, s. 77). Hvis ikke vil ikke atferden ikke manifestere seg i verden slik Bandura forklarer det. En del av motivasjonen kan være «matnyttighet», og en sosial kontekst kan frembringe akkurat dette. Anerkjennelsen fra medelever, så vel som fra lærer, kan bety om vi mestrer eller ikke. Busch (1973, s. 92) beskriver hvordan tilbakemelding påvirker vår «Self-Efficacy», og nettopp Self-efficacy kan avgjøre om vi velger å prøve å utføre noe eller ikke. I et miljø eleven oppfatter som giftig kan den sosiale konteksten ha motsatt effekt, derfor må læreren legge til rette for et godt miljø i kulturskolen.

Her kommer den relasjonelle delen av profesjonsutøvelsen inn, og situasjonen krever nettopp denne kompetansen fra kulturskolelæreren. Dette er en av de mange egenskapene en kulturskolelærer må sitte inne med. Du må kunne klasseledelse til en viss grad for å drive fellesundervisning, i hvert fall i større grupper. Her kan en delt stilling i kulturskole og grunnskole være en fordel, og lærerdelen av profesjonsidentiteten kommer til syne.

Modellene Bandura og Busch tar i bruk har noen hull. De baserer seg mye på kognitive prosesser, og vektlegger ikke nødvendigvis emosjonelle og dynamiske sider ved den sosiale læringen. Et gjentakende scenario vil sannsynligvis være at elevene liker seg i kulturskolen simpelthen fordi de har venner der. Jeg ser likevel hvordan sosial læring kan være med på å fungere som et «lim» mellom dybde og bredde i kulturskolen.

7.3 Profesjonsutøvelse som musikk lærer i kulturskolen

Mine forskningsdeltagere var nærmest utelukkende positive til rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, (2016) og var velkomne ovenfor retningslinjene den kunne tilby. Eneste kritikk var at den kunne være litt vag på noen punkter (FD1), og at bredde- og kjerneprogrammet ikke var helt riktig formulert i forhold til hverandre (FD2). I litteraturen problematiseres imidlertid politiske føringer på grunn av presset de legger på lærerne ved det vide spekteret av arbeidsoppgaver og en profesjonsidentitet som ikke kan defineres med få ord. Som lagt frem gjennom oppgaven kan ikke man ikke peke på enkelte, konkrete arbeidsoppgaver i kulturskolelærerprofesjonen. Du har ditt eget fag å forholde deg til som skal kultiveres, men du er også en lederskikkelse/pedagog for de unge. Profesjonsforståelsen strekker seg vidt med ulike identiteter, og nærmer seg både

bredde- og dybde diskursen på begge sider av de innholdsrike diskursene. Eksempler fra dokumentanalysen er lærer – utøver; generalist – spesialist; talentutvikler – allmenn-danner (Berge et al., 2019).

I en profesjon som ser ut til historisk å utdanne spesialister, kan kulturskolen se ut til å mangle kompetanse i gruppeundervisning og klasseromsdidaktikk, i hvert fall i perioden rundt utgivelsen av rammeplanen (Kalsnes, 2014; Angelo, 2017). FD1 regner læreren som den viktigste faktoren for elevenes utvikling, og allsidighet som en av de viktigste egenskapene. Fra Jordhus-Lier (2019) uttaler lærere seg bekymret over å måtte operere utenfor det spesialiserte kompetansefeltet sitt, med lavere mestringsfølelse som en konsekvens. Forslaget var å ikke ansette for mange spesialister og justere stillingen slik at det kunne bli mer samarbeid mellom kommunene (Hellandsvik, 2019; Jordhus-Lier, 2019; Molander & Smeby, 2013). Kulturskolen består allerede uansett hovedsakelig av deltidsstillinger (Berge et al., 2019, s. 13). En kombinert stilling som kulturskolelærer og grunnskolelærer er vanlig og egner seg godt etter rammeplanens retningslinjer for ønsket kompetanse. En utfordring med dette kan være å tilpasse seg de rigide rammene i grunnskolen. Utdannelsesinstitusjonene tar utgangspunkt i samfunnsoppdraget og lovverket, og den enkelte kulturskolelærer oppfyller sin profesjon gjennom å følge retningslinjer og føringer gitt i utdanningen, lovverk og rammeplan (Aglén, G. 2018, s. 12). Kalsnes (2014, s. 113) etterlyser fra utdannelsesinstitusjonene at de i større grad burde være tydeligere på hva som venter studentene i yrkeslivet som kulturskolelærer.

Kompetansenomaden (Aglén, 2018, s. 5) er Agléns begrep på en kulturskolelærer som suksessfullt har integrert de ulike aspektene og kravene ved profesjonen. Strategiplanen påpeker behovet for et høyt faglig nivå, og en særskilt interesse for elevenes utvikling som utøver og menneske. (Norsk kulturskoleråd, 2021, s. 9).

Berge et al. (2019, s. 49) argumenterer for at det er nettopp i dybdeinteressen læreren interesserer seg for elevens helhetlige utvikling. Nomade er også passende da mange lærere ofte må flytte seg mye mellom desentraliserte lokaler (FD3). En problematikk rundt dette er mangelen på «kaffeveiledning» (Aglén, 2018). Bakgrunnen for begrepet er at ansatte i kulturskolen ofte mangler samlingspunkter. En ting er trivsel med kollegiet, men pausetiden er ofte hvor idéer, utfordringer og muligheter for samhandling diskuteres. Aglé argumenterer derfor for planlagt samarbeidstid med profesjonsfellesskapet (s. 10).

7.4 Profesjonsutøvelse som balanserer dybde og bredde i kulturskolen

I denne masteroppgaven har jeg tatt for meg problemstillingen **Hvordan påvirker musikk læreres profesjonsutøvelse balansegangen mellom dybde og bredde i kulturskolen?** For å undersøke den, har jeg både studert dokumenter, og lyttet til lærerens fortellinger. I deres fortellinger, hører jeg deres profesjonsutøvelse. Som svar på problemstillingen vil jeg si at måten lærerne utøver sin profesjon som musikk lærere i konteksten kulturskole, bidrar til å overkomme og balansere det som kan framstå som dilemmaer i dokumentene. Av de narrative temaer jeg skapte basert i den narrative analysen er det særlig noen jeg ser som uttrykk for lærerens profesjonsutøvelse: *Bredde og dybdebegrep som utdatert/påttatt?; Dybde og bredde i ett verdisyn; Bredde som lærerens allsidighet, og; Breddeutviklingens tilbud av sosial kontekst som talentdyrkende.*

Gjennom å forstå dikotomien mellom bredde og dybde som noe kunstig og påtatt, utøver musikk lærernes sin profesjon på en måte der de jobber med begge deler på en gang. En annen måte å si dette på, er at dybde og bredde faller sammen i ett sammenhengende verdisyn. Gjennom å ta i bruk sin egen allsidighet, påvirker også lærernes profesjonsutøvelse gapet mellom dybde og bredde og bygger bro. Til slutt, igangsetter de ulike sosiale kontekster der sosial læring limer sammen dybde og bredde i en og samme læringshendelse.

Slik vil jeg konkludere at musikk lærernes profesjonsutøvelse på en positiv og forenende måte bidrar til balanse mellom bredde og dybde i kulturskolen. I praksis forsvinner en del av dilemmaene litteraturen maler opp, nettopp gjennom lærernes aktive, dynamiske og varierte profesjonsutøvelse.

7.5. Metodediskusjon

Den mest positive opplevelsen med denne oppgaven var hvordan den narrative tilnærmingen frigjorde intervjuene og hva jeg kunne ta fra dem. Narrativ forskning glir godt sammen med diskursteorier, og det trenger man nesten hvis man skal diskutere problematikken rundt bredde og dybde i kulturskolen. Med kvalitativt intervju får man noe personlig og ufiltrert hvis man klarer å manøvrere intervjuet skikkelig. Ellers vil jeg nevne dokumentanalysen som var til stor hjelp i å rydde opp i oppgaven og tilby bakgrunnsdata og føringer. Med tanke på forbedringspotensial, skulle jeg gjerne hatt ekstra tid på intervjuene for å få litt mer empiri. Dette i tilfelle de hadde mer å komme med, men jeg er uansett fornøyd med materialet som kom ut av intervjuene og analysen.

8 Kapittel 8 Oppsummering og konklusjon

Oppgavens overhengende tema er bredde- og dybde diskursen i kulturskolen, og problematikken rundt den. Jeg har presentert mye av diskusjonen rundt bredde og dybde som foregår gjennom academia og i statlige organer i etterkant av den nyeste rammeplanen. Gjennom masteren har jeg også fremhevet meningsinnholdet fra tre musikk lærere i Trondheims kommunale kulturskole gjennom en narrativ tilnærming, og også en forståelse av deres profesjonsutøvelse.

Kulturskolens samfunnsoppdrag krever undervisning av høy kvalitet for alle, uansett bakgrunn, sosioøkonomisk eller geografisk. Dette medfører at alle unge skal få muligheten til å utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang. Kulturskolen skal være et tilbud både for kunstnerspirer og unge som bare vil ha det moro med kunstfag. Byrden faller på kulturskolelærerne med det vide spekteret av profesjonskompetanse som skal til, og på kulturskolen og kommunen som tilretteleggere og ressursinnehavere. Kulturskolelærere som profesjonsutøvere ser ut til å fint håndtere balanseringen. De forener bredde- og dybde aspektene i utførelsen av samfunnsoppdraget de er gitt, og gir kulturskolelevne et tilfredsstillende tilbud.

I oppgaven har jeg fokusert mye på dilemmaene knyttet til kulturskolen. Verd å ha med seg er at den norske kulturskolen har vært en modell å følge for landene rundt oss. Mange talenter har blitt dyrket til suksessfulle kunstnere, og mange unge har fått en givende fritidsaktivitet å holde på med. Jeg ønsker å jobbe i kulturskolen i mange år framover.

Referanseliste

- Aglen, G. S. (2018). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket - fenomener i endring. En intervjuundersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelse av kulturskolefeltet. *Journals.oslomet.no*. 7(1)
<https://doi.org/10.7577/information.v7i1.2828>
- Aglen, G. S. (2022). Kulturskolelæreryrket i bevegelse – en framvekst av nye profesjoner? En kvalitativ undersøkelse av utdanningsfeltets forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen. [Doktorgradsavhandling. Høgskolen i Innlandet].
https://www.researchgate.net/publication/360188185_Kulturskolelaereryrket_i_b
[evegelse -](https://www.researchgate.net/publication/360188185_Kulturskolelaereryrket_i_b)
[en framvekst av nye profesjoner En kvalitativ undersokelse av utdanningsfe](https://www.researchgate.net/publication/360188185_Kulturskolelaereryrket_i_b)
[ltets forstaelser av kulturskolen og kulturskolelaererprofesjonen](https://www.researchgate.net/publication/360188185_Kulturskolelaereryrket_i_b)
- Angelo, E., Rønningen, A., Rønning, B. J. (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS-den doble regnbuen*. Cappelen Damm Akademisk.
<https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>
- Bandura, A. & Walters, R.H. (1977). *Social learning theory*. (Vol.1)Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*.
- Bandura, A., (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Psychological Review*
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy: mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T., Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = Sant*. (TF-rapport nr. 489). Telemarksforskning. NTNU.
<https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390d069e2/kulturskolesant.pdf>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Busch, T. (1993). Overføring av læring. Høgskolen i Sør-Trøndelag. Avdeling for økonomisk-administrativ utdanning. *Nordisk Pedagogikk*, 1984, nr 2, 87-100
<https://docplayer.me/1194623-Overforing-av-laering-tor-busch-hogskolen-i-sor-trondelag-avdeling-for-okonomisk-administrativ-utdanning.html>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 10.februar). Generelle forskningsetiske retningslinjer. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Dewey. (1938). *Experience and education*. Hal (1. utg). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00692056/>
- Dewey, J. (1938). *Art as experience*. Capricorn books.
<https://sites.evergreen.edu/danceasart/wp-content/uploads/sites/124/2015/09/Art-as-Experience-ch.1.pdf>
- Dinsmore, D. L. (2012). A critical discussion of deep and surface processing: What it means, how it is measured, the role of context, and model spesification. *Educational Psychology Review*. 24(4), 499-567.
https://www.researchgate.net/publication/257966000_A_Critical_Discussion_of_Deep_and_Surface_Processing_What_It_Means_How_It_Is_Measured_the_Role_of_Context_and_Model_Specification
- Dugstutvalget. (1989). *Musikkskolene. En dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/0a7cea09d1fb11800adfc5ac699bbe09.nbdigital?lang=no#0>
- Dunn, K. C. & Neumann, I.B. (2016). *Undertaking discourse analysis for social research*. University of Michigan Press.
- Eide, S. B. (2012). Individuelt ansvar og sløvhet i profesjonsutøvelse. *Etikk I Praksis* -

- Nordic Journal of Applied Ethics*, 6(2), 64-79.
<https://doi.org/10.5324/eip.v6i2.1785>
- Eikemoutvalget. (1999). *Kulturskolen - kunststykket i kommunenes satsning for et rikere lokalmiljø*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.kulturskoleradet.no/extension/media/3337/orig/attachment/1999/Eikemoutvalget.pdf>
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (4 utg.). Routledge.
- Grønmo. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (pp. XI, 440). Fagbokforlaget.
- Gustavsén, K., Hjelmbrække, S. (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet*. (TF-rapport nr. 255). Telemarksforskning
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439305/1640.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Heimonen, M. (2004, juli). Music and arts schools - Extra - curricular music education i Sweden. A comparative study. *Action, Criticism & Theory for Music Education. The sholary electronic journal of Mayday group*.
http://act.maydaygroup.org/articles/Heimonen3_2.pdf
- Hellandsvik, A. S. (2019). *Ledelses-og styringsutfordringer i kulturskolen : En kvalitativ studie om læreres og rektors refleksjoner*: [Masteroppgaver, Universitetet i Agder]. uia.brage.no. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2621932/Hellandsvik%2c%20Anna%20Sterud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hitching, N. A., Nilsen, A. B., Veum, A. *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse*. Høyskoleforlaget.
- Holgensen, S. E. (2010). *Musikkskolerne: Status og perspektiv*. I I. F. Nielsen, *Musikkfaget I undervisning og utdanning. Status og perspektiv*. København: Faglig enhed Musikkpædagogik, Institut for Didaktik, Aarhus Universitet.
- Hollway, W. (2000) *Doing Qualitative Research Differently: Free association, narrative and the interview method*. Sage Publications
- Hollway W. (2001. 1. mai) "The Psycho-Social Subject in 'Evidence-Based Practice'". *Journal of Social Work Practice*. 15 (1) 9-22.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists: a discourse analysis of music teachers professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole]. nmh.brage.no. https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2480686/Jordhus-Lier_Avhandling_net.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jordhus-Lier, A. (2019. 20. juni). Er det mulig å oppnå både bredde og spesialisering i kulturskolen? *Kontekst*. <https://www.kontekst.no/er-det-mulig-a-oppna-bade-bredde-og-spesialisering-i-kulturskolen/>
- Josselson, I. R. (1996) *Ethics and process in the narrative study of lies*. (4. utg.). s. 45-59. Sage Publications.
- Josselson, R., Wertz, F. J., Charmaz, K., MvMullen, L- M., Anderson, R. MvSpadden, E. (2011) *Five Ways of Doing Qualitative Analysis. Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry Narrative Research: Constructing, Deconstructing and Reconstructing Story*. s. 243-278 Guilford Press.
- Jørgensen, M. W., Phillips, L. J..(2002). *Discourse analysis as theory an method*. Sage Publications.
- Jørgensen, M. W., Phillips, L. J..(2002). *Discourse analysis as theory and method*. Sage Publications.
- Kalsnes, S. (2014). Kulturskolen som ressurscenter – konsekvenser for kulturskolelæreren? I Angelo, E., Borgen, J. S., Christensen, S., Digranes, I., Emstad, A. B., Hernes, L., Isaksen, B., Kalsnes, S., Nielsen, L. M., Rønningen, A., Sandvik, L. V., Sæther, M., Varkøy, Ø., Østern, T. P. *Kunstner eller*

- lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning.*
Cappelen Damm Akademisk.
- Kalsnes, S. (2012). Musikk lærerstudenters profesjonsutvikling i OASE – et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole og kulturskole om lokal forankring av Den kulturelle skolesekken. I B. Å. B. Danielsen og G. Johansen (Red.), *Educating music teachers for the new millennium: Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a research and development project.* 109–140. Norges musikkhøgskole.
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 28. januar). *Evaluering av kulturskolen* UDIR.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-kulturskolen/>
- Kvale, S. B., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Laclau, E., Mouffe, C. . (2001). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics* (2 utg.). Verso.
- Malt, Ulrik. (2020, 19. juni). talent. i *Store medisinske leksikon* på snl.no. Hentet 4. juni 2022 fra <https://sml.snl.no/talent>
- McAdams, D. (1999) "Personal Narratives and the Life Story," I Pervin, L. & John, O. (eds.) *Handbook of Personality: Theory and Research* (2. utg.) Guilford Press.
- Meld. St. 8. (2018-2019). *Kulturens kraft. Kulturpolitikk for framtida.*
Kulturdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/9778c28ab1014b789bbb3de0e25e0d85/nn-no/pdfs/stm201820190008000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 18. (2020-2021). *Opplær, skape, dele Kunst og kultur for, med og av barn og unge.* Kulturdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/57f98cf5845f4d3093b84a5f47cef629/n-no/pdfs/stm202020210018000dddpdfs.pdf>
- Molander, A., Smeby, J-C. (2013). *Profesjonsstudier 2.* Universitetsforlaget.
- Norsk Kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning.*
Norsk kulturskoleråd
https://www.kulturskoleradet.no/extension/media/4731/orig/attachment/2016Rammeplan_kulturskolen.pdf
- Norsk Kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning.*
Norsk kulturskoleråd.
<https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Norsk Kulturskoleråd. (2021. 1. september). *Strategi for utvikling av kulturskolenes fordypningsprogram.* Norsk kulturskoleråd.
<https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2021/september/strategi-utvikling-kulturskolenes-fordypningsprogram#:~:text=Hoveddokumentet%20%E2%80%93%20kunnskap%20og%20arbeidsdokument%C2%A0>
- Norsk Kulturskoleråd. (2021). *Strategi for utvikling av kulturskolenes fordypningsprogram. Hoveddokument-kunnskapsgrunnlag og arbeidsdokument.*
<https://www.kulturskoleradet.no/extension/media/8030/orig/attachment/2021%20Strategi%20Fordypning%20med%20mangfold%20-%20Hovedversjon%201.9.pdf>
- NOU 2013. 4, (2013). *Kulturutredningen 2014.* Kulturdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/1e88e03c840742329b9c46e18159b49c/no/pdfs/nou201320130004000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova).* (LOV-1998-07-17-61) Lovdata
[Hentet fra Lov om grunnskolen og den videregående opplæringslova: https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61](https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61)
- Opplæringslova. (1998). § 13-6. *Musikk- og kulturskoletilbod.* Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§13-6>

- Rønnes, K. O. O., Wara, T. (2021). En veiledning dialogisk tilnærming til begrepet dybdelæring i sangundervisningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. 5(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v5.2665>
- Rønningen, A. E. (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Rønningen, A. E. (2019). Kulturskolens kompetansebehov for ny rammeplan. En regional undersøkelse i Buskerud, Telemark og Vestfold. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), 59–77. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1283>
- Sander, K. (2022, 22. mars). *Dokumentanalyse/Innholdsanalyse*. Estudie.no. <https://estudie.no/dokumentanalyse/>
- Sarbin, T. R.. (1986). *Narrativ psychology: the storied nature of human conduct*. Praeger.
- Spence, D. P. (1984). *Narrative truth and historical truth: meaning and interpretation in psychoanalysis*. Norton.
- Statistisk sentralbyrå (2022, 25.mars). *Kommunale kulturskoler, etter region, statistikkvariabel og år*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/statbank/table/12061/>
- Sæther, M. (2014). Profesjonsmøter mellom kulturskolelærere og barnehagelærere. I Angelo, E., Borgen, J. S., Christensen, S., Digranes, I., Emstad, A. B., Hernes, L., Isaksen, B., Kalsnes, S., Nielsen, L. M., Rønningen, A., Sandvik, L. V., Varkøy, Ø., Østern, T. P. *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Sæthre-McGuirk, E. M. (2009). *Kulturskolen: utviklingen av de kommunale kulturskolene som gode lokale ressursentre*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Norsk kulturskoleråd. <https://docplayer.me/12752776-Kulturskolen-utviklingen-av-de-kommunale-kulturskolene-som-gode-lokale-ressursentre.html>
- Thoresen, M.A. (2016). *Iris - Vestfold/Grenland. Veien videre 2017–2018. Søknad om videreføring og foreløpig sluttrapport*. (Upublisert). <https://www.kulturskoleradet.no/extension/media/4735/orig/2016%20IRIS%20Vestfold-Grenland%20rapport.pdf>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk. Trondheim kommune. (u.å). *Kulturskole for alle. Trondheim kulturskole*. Hentet 27. mai 2022 fra Trondheim kulturskole: <https://www.trondheimkulturskole.no/no/kulturskole+for+alle>
- Ulleberg, H. (2007). Diskursanalyse: Et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn nr. 1*, 25(1) 65-80. <https://doi.org/10.5324/barn.v25i1.3595>
- Viken, A. (2019). *Kulturskole: bredde/dybde. En kvalitativ studie av bredde og dybde i kulturskolefeltet*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2610457>: <http://hdl.handle.net/11250/2610457>
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole: profesjon og bærekraft*. Gyldendal Akademisk.
- Westby, I. A. (2017). Den profesjonelle kulturskolelæreren i et sammensatt yrkesfelt. *Utdanningsforskning i musikk -skriftserie fra CERM (Centre for Educational Research in Music)*. Norges Musikkhøgskole. [https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2475554/Inger Anne Westby Festskrift.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2475554/Inger%20Anne%20Westby%20Festskrift.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole; to sider av samme sak? I Angelo, E., Rønningen, A., Rønning, B. J. (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS-den doble regnbuen*. Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/view/21/79/402>

