

Andreas Viken

Kulturskole: bredde//dybde

En kvalitativ studie av bredde og dybde i
kulturskolefeltet

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon.
Studieretning: Kunstfag
Veileder: Sunniva Skjøstad Hovde og Elin Angelo
Mai 2019

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

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ analyse av den norske kulturskolens rammeplan, *Mangfold og fordypning*, og to modeller, IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden, som representerer kulturskolevirksomhet som har lyktes med å tilby både bredde og dybde. Jeg har kombinert dokumentanalyse og intervju med et metaperspektiv på mitt eget feltarbeid i artikkelen «IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden». Et overordnet mål har vært å bidra med kunnskap om meningsinnholdet i begrepene bredde og dybde. Begreper som *bredde*, *dybde*, *talent*, *bredde- og talentutvikling*, *fordypning*, *underskog* og *mangfold* har blitt brukt om hverandre, med ulik vektning og betydning i styringsdokumenter, utredninger, praksis og forskning. En grundig gjennomgang av det kulturskolerelaterte forskningsfeltet og grunnlagstenkning innen kunstfagdidaktikk utgjør diskusjonsrammen for oppgaven. Prosjektet bidrar til å nyansere meningsinnholdet i begrepene bredde og dybde, antyder et semantisk skift og peker på muligheter og utfordringer den enkelte kulturskole og Norsk kulturskoleråd går i møte med implementeringen av kulturskolens rammeplan som ble publisert av Norsk kulturskoleråd i 2016. Dette oppnås ved å sidestille kunnskap om bredde og dybde fra ulike deler av kulturskolefeltet.

Abstract

This master thesis is a qualitative analysis of the curriculum framework for Schools of Music and Performing Arts in Norway, *Diversity and Deeper Understanding*, and two models, The IRIS Project (IRIS-prosjektet) and The Trondheim Pyramid (Trondheimspyramiden), that both represent Schools of Music and Performing Arts activity that have succeeded in incorporating both breadth and depth. I have combined document analysis and interviews with a metaperspective on my own field work in the article "IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden". An overarching goal have been to contribute with knowledge on the denotation of the breadth and depth terms. Terms like *breadth*, *depth*, *talent*, *breadth and talent development*, *specialization*, *undergrowth* and *diversity* have been used interchangeably, with differences in weighting and denotation in policy documents, reports, practice and research. A thorough look at the arts related research field and foundational concepts in didactics of arts constitute the theoretical framework for the thesis. The project makes a contribution to the field by nuancing the denotations of breadth and depth, indicates a semantic shift and points to opportunities and challenges that each individual School of Music and Performing Arts and The Norwegian Council for Schools of Music and Performing Arts are facing with the implementation of the curriculum framework that was published in 2016. This is achieved by juxtaposing knowledge about breadth and depth in different parts of the Schools of Music and Performing Arts field.

Forord

Det at denne masteroppgaven nå er ferdig, betyr slutten på en lang, vanskelig og lærerik prosess, men også begynnelsen på en ferd mot nye horisonter. Jeg begynte på masterstudiet som en utøvende musiker med begrenset erfaring med vitenskapelige metoder, og avslutter nå med et læringsutbytte innen både musikkutøvelse og kunstfagdidaktikk som jeg ikke hadde kunnet forestille meg på forhånd. Jeg har blitt introdusert for nye kunstneriske uttrykk, kunstfagenes dramaturgiske spillerom og ikke minst nye sider ved meg selv.

En stor takk til Ragnhild for mer støtte og tålmodighet enn jeg har fortjent, og til sønnen vår, Askild, som gjør tunge skuldre fjærlette hver gang han strekker ut armene for å få en klem. Takk til familie og venner som har holdt ut og motivert når jeg helst bare ville være musiker igjen, og ikke minst for at dere har hatt trua når den for lengst hadde forlatt meg. Takk til alle som har vært ivrige barnepassere og godt selskap for Askild. Jeg vil også takke Trygve, Tore Adam og Ragnhild for uvurderlig og særdeles godt arbeid med språkvask, idéer og diskusjoner.

Veilederne mine, Sunniva og Elin, har vært helt fantastiske, og jeg kan ikke gi nok uttrykk for hvor stor betydning alle samtalene med dere har hatt. Sunniva, du har lært meg å lete etter og tolke flertydighetene i kunstfaglige begreper og prosesser, og du har vist vei til nøkkelen som kan åpne den døra som bare kan åpnes innenfra, *hjertedøra!* Elin, du har vært tilgjengelig, særdeles motiverende og du har gått til verks på oppgaven du fikk i fanget nå i slutfasen med en iver og grundighet som jeg beundrer. Jeg vil til slutt rette en takk til IRIS-prosjektet og IRISforsk som så verdi i å inkludere masterstudenter som meg i forskningsnettverket sitt.

Trondheim, mai 2019

Andreas Viken

Innholdsfortegnelse

FIGURLISTE	XI
TABELLISTE	XI
ARTIKKEL	XI
FORKORTELSER	XI
KAPITTEL 1 – INTRODUKSJON	1
1.1 STRUKTUR	2
1.2 HENSIKT OG PROBLEMFOMULERING	2
1.3 BAKGRUNN OG RELEVANS	4
1.3.1 BEGREPSAVKLARINGER	5
1.3.2 KULTURSKOLEN I NORGE	7
1.3.3 RAMMEPLAN FOR KULTURSKOLEN: (PÅ VEI TIL) MANGFOLD OG FORDYPNING	9
1.3.4 ARTIKKELEN	10
KAPITTEL 2 – TEORETISK FORANKRING	11
2.1 KULTURSKOLERELATERT FORSKNING I NORDEN	11
2.1.1 BREDDE OG DYBDE	12
2.1.2 DISKURSTEORETISK ANALYSE	13
2.1.3 KUNSTOPPLÆRING	15
2.2 BREDDE- OG DYBDEDISKURSER – OPPGAVENS TEORETISKE PREMISS	16
2.3 GRUNNLAGSTENKNING INNEN KUNSTFAGDIDAKTIKK	18
2.4 OPPSUMMERING	21
KAPITTEL 3 – METODISKE TILNÆRMINGER	23
3.1 KVALITATIV FORSKNING	23
3.2 EPISTEMOLOGI	24
3.3 FORSKNINGSTEORETISK PERSPEKTIV	25
3.4 METODOLOGI	26
3.4.1 DESIGN	26
3.4.2 UTELUKKEDE MATERIALER OG IDÉER	27
3.5 METODER	27
3.5.1 DOKUMENTANALYSE	28
3.5.2 INTERVJU	29
3.5.3 DATAINNSAMLING OG FORSKNINGSETIKK	30
3.5.4 INNHALDS- OG TEMAANALYSE	32
3.5.5 TROVERDIGHET, GYLDIGHET OG GENERALISERBARHET	33

KAPITTEL 4 – ANALYSE OG FUNN	37
4.1.1 ORDSKYER FRA DE TRE PROGRAMMENE	37
4.2 TEMAANALYSE AV RAMMEPLANEN	40
4.2.1 BREDDE	41
4.2.2 DYBDE	44
4.2.3 KULTURSKOLE-SOM-SKOLE	48
4.2.4 KULTURSKOLE-SOM-FRITIDSAKTIVITET	48
4.2.5 SAMARBEID OG SAMSPILL	49
4.3 TEMAANALYSE AV IRIS-PROSJEKTET OG TRONDHEIMSPYRAMIDEN	50
4.3.1 BREDDE	50
4.3.2 DYBDE	53
4.3.3 KULTURSKOLE-SOM-SKOLE	54
4.3.4 KULTURSKOLE-SOM-FRITIDSAKTIVITET	56
4.3.5 SAMARBEID OG SAMSPILL	57
4.3.6 VISJONÆRVIRKSOMHET	59
KAPITTEL 5 – AVSLUTTENDE DRØFTING	61
5.1 PROBLEMSTILLINGENS FØRSTE DEL: MENINGSINNHOLD	61
5.1.1 RAMMEPLANEN	61
5.1.2 INTERVJUENE	63
5.2 PROBLEMSTILLINGENS ANDRE DEL: MULIGHETER OG UTFORDRINGER	64
5.2.1 SKREDDERSYDD RAMMEPLAN	64
5.2.2 SKOLE//FRITIDSAKTIVITET	65
5.2.3 BREDDEFORDYPNING	67
5.2.4 PYRAMIDAL SUKSESS	67
5.3 TILBAKEBLIKK, BIDRAG OG VIDERE FORSKNING	68
LITTERATUR	71
VEDLEGG	74

Figurliste

FIGUR 1 – DEN NORSKE KULTURSKOLEN (SÆTHRE-MCGUIRK, 2009, S. 17)	8
FIGUR 2 – BREDDE- OG DYBDEDISKURSER.....	17
FIGUR 3 – ORDSKY AV BREDDEPROGRAMMET.....	38
FIGUR 4 – ORDSKY AV KJERNEPROGRAMMET.....	39
FIGUR 5 – ORDSKY AV FORDYPNINGSPROGRAMMET.	40

Tabelliste

TABELL 1 – METODOLOGISK DESIGN	27
TABELL 2 – INTERVJUDELTAkere	32

Artikkel

Viken, A. (2017). IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden. I E. Angelo, A. Rønningen og R. J. Rønning (red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).

Forkortelser

BTV Buskerud, Telemark og Vestfold

DAPHME Discourses of Academization and Professionalization in Higher Music Education

DMMH Dronning Mauds Minne Høgskole

IRIS IRIS-prosjektet

«**IRIS og TP**» Artikkelen «IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden»

NNKF Nordisk nettverk for kulturskolerelatert forskning

NMH Norges musikkhøgskole

NOU Norges offentlige utredninger

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

RIO Rett i orkester

TKK Trondheim kommunale kulturskole

TP Trondheimspyramiden

TS TrondheimSolistene

TSO Trondheim symfoniorkester

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNOF De unges orkesterforbund

Kapittel 1 – Introduksjon

Da jeg begynte å spille fiolin, ante jeg lite om den verdenen jeg snart skulle bli en del av. Jeg har vokst opp i en familie med mange musikanter, men selv om jeg hadde hatt mange musikalske opplevelser som barn, var jeg ikke forberedt på alle inntrykkene jeg fikk når jeg begynte i kulturskolen som fireåring og fikk være med å synge og spille på mitt eget instrument. Det jeg husker mest fra den tiden er musikkstunden i minifiolinopplegget: Etter at vi fireåringene og vår medfølgende forelder hadde fått instrumentalundervisning, løp alle ungene ned trappene for å ha musikkstund mens foreldrene ble igjen for å få egen undervisning. Her fikk vi røre på oss og boltre oss i en kunstfaglig setting rundt musikkstykkene vi lærte. I instrumentalundervisningen bygde det seg ofte opp mye energi i kroppene våre som vi ikke fikk utløp for før vi kom på musikkstunden. Her ble musikkopplæringen knyttet sammen med fysisk aktivitet.

Jeg vokste opp på Øya i Trondheim, der det ikke var like lett tilgang på strykeorkester som andre steder i byen. Min mor samlet foreldre i nabolaget til møte med Asbjørg Haugan, førskole- og musikkpedagog i TKK, noe som resulterte i at Øya Spellemannslag ble etablert. Dette var en samspillsguppe for barn med foreldre som tilsvarende et aspirantorkester i skoleorkestrene. Her spilte jeg i noen år frem til jeg begynte i Åsvang skoleorkester. Jeg var kommet et godt stykke så jeg gikk raskt fra andre- til førstefiolin og derfra til kammerorkesteret. Alle som spilte førstefiolin var like gammel som meg eller ett til to år eldre. De ble forbilder for meg og det var stor stas når jeg fikk være med i kammerorkesteret. Vi dro på turnéer som har skapt sterke minner og sosiale bånd. Det at alle orkestrene spilte på de samme konsertene gjorde at nivåene møttes og vi fikk høre hverandre. Dette skapte en *undringsfølelse* og en trang til å fortsette hos de yngre.

Jeg søkte på lørdagsskolen samtidig som jeg kom inn på musikklinja på Katedralskolen i Trondheim. Vanligvis får en ikke være med på begge tilbudene samtidig, men det ble tilpasset slik at jeg og to andre fra min klasse fikk være med i samspillsbiten av lørdagsskolen. Denne fleksibiliteten gav oss maksimalt utbytte av de tilbudene som fantes.

I løpet av videregående fikk jeg også spille i JuniorSolistene og i flere symfoniorkester, noe som gav fantastiske musikkopplevelser. Alle disse samspillstilbudene var en enorm arena for sosialisering som gjør at jeg sitter igjen med mange gode minner, venner, erfaringer og kunnskap. Etter videregående begynte jeg på musikkutdanningen ved Toneheim Folkehøgskole på Hamar. Etter to måneder reiste jeg til Trondheim for mitt første oppdrag i TrondheimSolistene. Det å få være med å spille med i et så profesjonelt miljø var veldig stort, lærerikt og spennende. Jeg fikk virkelig bruk for alt jeg hadde lært om samspill gjennom musikkopplæringen. Fra 2014–2016 deltok jeg også i forskningsgruppen IRISforsk, og utviklet gjennom det interesse for forsknings- og utviklingsarbeid i kulturskolefeltet. Denne masteroppgaven inkluderer en artikkel jeg skrev gjennom IRISforsk. Der skrev jeg en komparativ beskrivelse av hvordan bredde og

dybde samspiller i to modeller fra kulturskolefeltet, IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden¹, med tanke på begrepene ideologi, formål og praksis.

Fra jeg knapt kunne holde en fiolin i hendene, har jeg blitt inspirert av de mulighetene kulturskoletilbudet i Trondheim har å tilby – både i samspillsituasjoner med andre musikere og i egen utvikling. I dette masterprosjektet ønsker jeg å se nærmere på hvilke muligheter og utfordringer kulturskolefeltet går i møte med implementering av en ny rammeplan.

1.1 Struktur

Denne masteroppgaven består av fem kapitler samt én artikkel. Artikkelen «IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden»², kapittel fem i antologien *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (Angelo, Rønningen og Rønning, 2017) er som nevnt fra IRISforsk, og er vedlagt som Vedlegg 1. I dette første kapitlet vil jeg presentere mål og kontekst for masteroppgaven. Først presenterer jeg hensikt og problemstilling. Deretter vil jeg beskrive den norske kulturskolen, kulturskolens rammeplan og til slutt artikkelen (Vedlegg 1). I kapittel to presenterer jeg den teoretiske forankringen i prosjektet, hvor jeg først presenterer det kulturskolerelaterte forskningsfeltet i en forskningsgjennomgang og posisjonerer prosjektet. Deretter presenterer jeg bredde- og dybdeiskurser i kulturskolefeltet som informerer analysen, etterfulgt av grunnlagstenkning innen kunstfagdidaktikk – som utgjør fagdidaktikken dette prosjektet er forankret i. I kapittel tre redegjør jeg for alle metodiske tilnærminger, til å begynne med på et grunnleggende plan om kvalitativ forskning, deretter spisset inn mot en sosialkonstruksjonistisk epistemologi og kritisk hermeneutikk som forskningsteoretisk perspektiv. Deretter redegjør jeg for valg av metodologisk design og betraktninger om dokumentanalyse og intervju som metode. I kapittel fire analyserer jeg datamaterialet, som til slutt blir fortolket og diskutert i dialog med forskning og teori i kapittel fem.

1.2 Hensikt og problemformulering

Det overordnede målet med dette masterprosjektet er å bidra med kunnskap om meningsinnholdet i begrepene bredde og dybde³. Ved å sette kunnskap om meningsinnholdet fra ulike deler av kulturskolefeltet⁴ opp mot hverandre, ønsker jeg å belyse ulike muligheter og utfordringer kulturskolefeltet går i møte med implementeringen av *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016). Bredde- og dybdebegrepene utgjør dominerende begreper i fag- og forskningsfeltet (Jordhus-Lier, 2018), men meningsinnholdet i disse begrepene har fremstått for meg som sprikende. Prosjektets tittel, *Kulturskole: dybde//bredde* illustrerer «og/eller», samt at den kan leses som *dybdebredde* og *breddedybde*⁵. Samtidig har jeg hatt et mål om å tilegne meg forskerkunnskap og -ferdigheter, som jo er det overordnede målet med å ta en didaktisk mastergrad. Jeg forsøker å jobbe som en

¹ Heretter omtalt som IRIS, TP, IRIS og TP eller *modellene* (ikke det samme som «IRIS og TP» som referer til artikkelen).

² Heretter omtalt som *artikkelen* og «IRIS og TP», se Vedlegg 1.

³ Se 1.3.1 Begrepsavklaringer.

⁴ Samlebenevning på fagfeltet *kulturskole*, omfatter i mitt prosjekt kulturskolerelatert profesjon, institusjon, forskning, teori og politikk.

⁵ Inspirert av boken *Dybde//læring* (Østern et al., 2019).

kritisk hermeneutiker i masteroppgaven, noe som betyr at jeg kritisk leter etter mening i de to kjernebegrepene bredde//dybde.

I masteroppgaven gjennomfører jeg en kvalitativ analyse av *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* og kulturskolemodellene⁶ IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden med fokus på analyse av innhold og tema. Siden 2014 har jeg jobbet med og i modellene, dermed utgjør mitt eget feltarbeid en del av fortolkningsprosessen. Begreper som *bredde*, *dybde*, *talent*, *bredde- og talentutvikling*, *spesialisering*, *underskog*, *mangfold* og *fordypning* har blitt brukt om hverandre, med ulik vektning og betydning i styringsdokumenter, utredninger, praksis og forskning (Gustavsen og Hjelmbrække, 2009; Jordhus-Lier, 2018; Norsk kulturskoleråd, 2003, 2016; NOU 2013: 4; Stabell, 2018; Viken, 2017).

Jeg legger til grunn at rammeplanen har som mål å legge til rette for utvikling av både bredde og dybde i kulturskolen. Forforståelsen min er blant annet preget av at den forrige planen, *På vei til mangfold* (Norsk kulturskoleråd, 2003), var lite førende og la opp til mye autonomi. Dette mener jeg at la til rette for at kulturskolens behov kunne gå under radaren fordi det rett og slett ikke fantes noen styringsdokumenter som sa hva som måtte være oppfylt for den enkelte skole. Etter å ha fulgt utarbeidningen, høringsprosessen og implementeringen av den nye rammeplanen, er min opplevelse at det er et innholdsrikt og ambisiøst føringsdokument. Jeg skal i del én av problemstillingen undersøke meningsinnholdet i bredde og dybde i kulturskolefeltet, og i del to undersøker jeg hva meningsinnholdet kan fortelle om muligheter og utfordringer i kulturskoleutviklingen. Først i rammeplanen, deretter i to kulturskolemodeller, med utgangspunkt i følgende problemstilling:

HVA KAN MENINGSINNHOLDET I BEGREPENE BREDDE OG DYBDE I KULTURSKOLEFELTET FORTELLE OM MULIGHETER OG UTFORDRINGER I MØTE MED IMPLEMENTERINGEN AV KULTURSKOLENS RAMMEPLAN?

- a) Hvordan blir bredde og dybde artikulert i *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*?
- b) Hvordan blir bredde og dybde artikulert i kulturskolemodellene Trondheimspyramiden og IRIS-prosjektet?

Problemstillingen og forskningsspørsmålene ovenfor definerer hvilke begreper som er sentrale, og avgrensner dermed fokuset direkte mot de to begrepene som er uttrykt i masterprosjektets hensikt ovenfor, nemlig *bredde* og *dybde* i kulturskolefeltet og hva de kan fortelle om veien videre for kulturskolen. Jeg avklarer de mest sentrale begrepene i dette kapittelet, og de blir tematisert videre i teorikapittelet. Selve implementeringen og mottakelsen er ikke i seg selv i fokus. Refleksjoner omkring implementering av den nye planen har fungert som bakgrunn og motivasjon for prosjektet, mens det er meningsinnholdet i bredde- og dybdebegrepene som er i forgrunn.

Forskningsspørsmålene er direkte knyttet til første del av problemstillingen ved at de undersøker meningsinnholdet i forskjellige deler av feltet. Andre del av problemstillingen blir besvart når jeg så ser på delene i lys av helheten og omvendt med et kritisk-hermeneutisk blikk i diskusjonskapittelet. Jeg har avgrenset omfanget ytterligere ved å fokusere på den generelle delen av rammeplanen og fagplanen for musikk, i og med at

⁶ I dette prosjektet er begrepet kulturskolemodell brukt om to eksempler på kulturskolevirksomhet som har lyktes med å tilby bredde og dybde. Se *artikkelen* i vedlegg 1.

det er der min bakgrunn, kompetanse og forståelse er sterkest. Hensikten om å tilegne meg kunnskap og erfaring om forskning har blitt oppfylt gjennom hele prosessen, fra deltakelse i forskningsnettverket IRIS-forsk med publisering av artikkel i en antologi, til ferdigstillingen av masterprosjektet.

I prosessen med å finne og lese relevant teori har jeg hatt et kunstfagdidaktisk fokus, og jeg presenterer derfor grunnlagstenkning innen kunstfagdidaktikk i kapittel to. Som ytterligere diskusjonsramme for prosjektet, har jeg latt meg inspirere av begrepet *breddefordypning*⁷ basert på to ferske doktorarbeider fra 2018 og forfatternes felles artikkel «Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering» fra samme antologi som «IRIS og TP». Spenningsforholdet mellom de dominerende bredde- og spesialiseringsdiskursene i kulturskolefeltet (Jordhus-Lier, 2018) er godt redegjort for i et omfattende diskursteoretisk arbeid, og jeg trekker frem fire institusjonelle diskurser⁸ herfra. De står i binære⁹ posisjoner hvor de konkurrerer om å tilegne mening til ulike aspekter i kulturskolen. I dette prosjektet utgjør følgende konsepter teoretiske briller i en tematisk analyse av hvordan bredde og dybde kommer til uttrykk i kulturskolefeltet:

- Diskursene *bredde* og *dybde*
- Diskursene *kulturskole som fritidsaktivitet* og *kulturskole som skole*

1.3 Bakgrunn og relevans

I det siste kapittelet i den nye rammeplanen for kulturskolen, *Mangfold og fordypning*, fremhever forfatterne et fokus på kvalitetssikring av kulturskolens tilbud gjennom bruk av ståstedanalyse, hvor målet er å skape felles refleksjon over kulturskolens praksis og hvilke områder skolen vil prioritere i utviklingsarbeidet sitt (Norsk kulturskoleråd, 2016). For min del har særlig ett spørsmål knyttet til kvalitetssikring vært sentralt, både i diskusjoner ved Institutt for lærerutdanning (ILU) og med kollegaer: Hvilken plass har kulturskolemodeller som IRIS og TP i denne prosessen, og kan de bli utnyttet som ressurser i videre samarbeid, kommunikasjon og utvikling når den nye rammeplanen trer i kraft? Dette var spørsmål som jeg tok med meg inn i masterstudiet og etter hvert i arbeidet med antologien *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS - den doble regnbuen* som jeg presenterer i de neste avsnittene.

I IRIS-antologiens avsluttende kapittel, «Erfaringer med en modell for forskning og utvikling i et profesjonsfelt» (Rønningen, Angelo og Rønning, 2017), beskriver redaktørene organiseringen og arbeidsformen som oppstod når et forskningsnettverk ble opprettet som en del av et utviklingsprosjekt, hvor forskningsbasert kunnskap kunne bli tilført i utviklingsprosjektet, og kunnskap kunne identifiseres i og gjennom prosjektet via forskningen. Hensikten var å bidra med et eksempel på en fruktbar kombinasjon hvor et profesjonsfelt og profesjonsutdanninger kommer nærmere hverandre ved å samarbeide om forskning og utvikling, med støtte fra en filantropisk¹⁰ aktør.

⁷ Se 1.3.1 Begrepsavklaringer.

⁸ Institusjonelle diskurser konkurrerer om å definere en *institusjons* meningsinnhold, se 2.2 Bredde- og dybde diskurser .

⁹ Begrep som uttrykker en todeling, innenfor diskursteori brukes begrepet til å omtale diskurspar som konkurrerer om å definere et nodalpunkt, se 2.2 Bredde- og dybde diskurser – oppgavens teoretiske premiss.

¹⁰ Privat, ikke-statlig aktør, for eksempel individer, ideelle stiftelser, banker, fond osv.

Kapittelet peker på at filantropisk virksomhet, som er en mer og mer vanlig finansieringsform for større kulturprosjekter, er vanlig å forbinde med fare for tilknytninger som kan påvirke forskningsresultater, noe nettverket håndterte i lys av forskningsprosjektene natur: Fordi hensikten primært var å bidra til utvikling av kunnskap fremfor dokumentering av resultater, mener redaktørene at forskningen bærer preg av frihet og uavhengighet (Rønningen et al., 2017). Dermed har også forskerne stått fritt til å velge tematikk og metode innenfor IRIS-prosjektets rammer, og innenfor de enkelte institusjonenes prioriteringer for FoU-arbeid, og i alt er det lite sannsynlig at resultatene er farget av den finansielle aktøren.

Nettverket hadde samling to ganger årlig i tre år, parallelt med deltakelse på flere konferanser og symposier nasjonalt og internasjonalt, med antologien som sluttresultat. Finansieringen gikk til organisering av samlinger, administrasjon og publisering, mens forskerne benyttet egen tid eller tildelt FoU-tid fra egen institusjon til forskningsprosessen. De vektlegger også virkningen av å involvere masterstudenter i nettverket, fordi de 1) har interesse for andre problemstillinger enn erfarne forskere og 2) har en nærere tilknytning til praksisfeltet ved at de ofte har eller har hatt engasjementer som lærere i kulturskoler. Dette mener de at styrker praksisnærheten til nettverket, samtidig som det gir noe tilbake til studentene i form av vurdering, veiledning, arbeid med å gi tilbakemelding og mulighet for deltakelse på konferanser. Dette kan videre føre til bedre rekruttering til forskning på kulturskolefeltet, samt at det kan gi bedre grunnlag for utvikling av profesjonsrettede utdanninger.

I kapittel åtte, «Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole – to sider av samme sak?», oppfordrer Inger-Anne Westby (2017) til diskusjon om forventninger til og iverksetting av samarbeid om undervisningens kvalitet:

På tross av ny rammeplan for kulturskolene i 2016, med tydelig samfunnsmandat og retningslinjer for kompetansekrav, ligger hele ansvaret for samarbeid mellom skoleslagene på lokalt nivå, i den enkelte kommune. Tydeliggjøring av forventninger til samarbeid om undervisningens kvalitet i begge skoleslag og hvordan det kan gjennomføres, er derfor en særlig aktuell diskusjon. (s. 141)

Dette prosjektet bidrar til diskusjonen ved at både *samarbeid* og *kvalitet* inngår i bredde- og dybdebegrepene som jeg diskuterer.

1.3.1 Begrepsavklaringer

Her gjør jeg rede for de mest sentrale begrepene i prosjektet. Mindre sentrale begreper har begrepsavklaringer i fotnote ved første forekomst.

BREDDE og dybde kan forstås på flere måter i dette prosjektet. Den bokstavelige betydningen av bredde kommer til uttrykk i form av en bred pyramidebunn i beskrivelsen av de to kulturskolemodellene. I dette prosjektet uttaler begrepet først og fremst en fellesbetegnelse på et begrepskart som på mange måter handler om det samme, men med nyanserte forskjeller. Den mest anvendte bruken ligger i begrepsparet *bredde- og talentutvikling* hvor breddeutvikling alltid har vært en intendert betydning, men jeg har ikke oppfattet at den har kommet til uttrykk i sosiale sammenhenger. I talespråket er ikke uttalen av bindestreken nødvendigvis tydelig, slik at fagterminologien har for meg fremstått som *bredde og talentutvikling* hvor bredde, uintentert, blir ekskludert fra utviklingsbegrepet. Dette kan virke abstrakt, men jeg er ute etter å bidra til å tydeliggjøre slike nyanser i dette prosjektet.

Mangfold kan forstås synonymt med måten bredde blir brukt på i kulturskolefeltet, altså som en fellesnevner for ulike artikuleringer av bredde. Dette kommer for eksempel til uttrykk i rammeplanens tittel hvor det blir sidestilt med *fordypning* som overgripende begreper. Eller det kan forstås som en mer bokstavelig forståelse av mangfold, som utgjør ett av flere begreper som artikulerer bredde. Denne forståelsen kommer til uttrykk når jeg beskriver hvordan det diskursteoretiske forskningsfeltet har anvendt det. Utover slike nyanseringer som skiller mellom fellesnevner og bokstavelige forståelser, kan bredde også komme til uttrykk på flere nivå, for eksempel i form av bred kompetanse, bredde i tilbudet, bredde i rekrutteringen osv.

DYBDE kan i én av begrepets bokstavelige betydninger forstås som det å gå i dybden på eller i noe, på forskjellige nivå, altså synonymt med *fordypning* som brukes som et overgripende begrep i rammeplanen. I dette prosjektet er også dybde i utgangspunktet en fellesnevner. Men *fordypning* kan på samme måte som mangfold, også forstås som en mer spesifikk *spesialisering* hvor det utgjør ett av flere begreper som gir uttrykk for dybde. I kulturskolefeltet har talentutvikling vært det begrepet som har vært mest i bruk, for eksempel ved at det kommer til uttrykk som toppen av pyramidemodellene, mens *fordypning* er et ord som meg bekjent først nå de siste årene har begynt å bli dominerende i tekstlige sammenhenger. I fagspråket har jeg et inntrykk av at talentutvikling fortsatt blir mest brukt for å si noe om dybde, og det er ikke alltid tydelig hvorvidt det er snakk om talentutvikling som utelukker bredde, eller om det er snakk om talentutvikling i både bredden og dybden, altså et spørsmål om hvorvidt begrepsparet er en dikotomi¹¹. Som bredde, kan også dybde komme til uttrykk på flere nivå, for eksempel i form av spisset kompetanse og individfokus. De utgjør to av flere begreper fra både bredde- og dybdebegrepene som jeg etter hvert vil vise hvordan kan komme til uttrykk både *i bredden* og *i dybden*.

MANGFOLD OG FORDYPNING er de to begrepene som utgjør tittelen på rammeplandokumentet. Det virker på noen måter som om det er tiltenkt å erstatte begrepsparet bredde- og talentutvikling, altså som et semantisk skift. Mens på andre måter blir de uttalt som både mer overgripende eller mer spissede forståelser, slik jeg antydte i de to foregående begrepsavklaringene. Det som imidlertid kan være interessant er å ta stilling til hvorfor blant annet rammeplanen beveger seg vekk fra enkelte begreper, for eksempel *talent* og *talentutvikling*, men det er utenfor dette prosjektets rammer. Det jeg ser på her er hvordan de er med på å uttrykke bredde og dybde i dagens bilde, ikke sammenlignet i et historisk perspektiv eller med andre styringsdokumenter. I dette prosjektet bruker jeg dem ikke som overgripende begreper, men som mer bokstavelige forståelser som er med på å artikulere begrepene bredde og dybde.

BREDEFORDYPNING er et helt ferskt begrep som jeg har latt meg inspirere av. Det er hentet fra artikkelen «Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering» (Stabell og Jordhus-Lier, 2017). Forfatterne bruker begrepet som en oppfordring til å forstå fordypningsprogrammet i rammeplanen som et *bredefordypningsprogram*. Gjennom en slik forståelse argumenterer de for at sentrale aspekter ved breddediskursen er representert i fordypningsdiskursen parallelt med spesialiseringsdiskursen som et fordypningsprogram innebærer. I dette prosjektet

¹¹ Dikotomier er begrepspar som utgjør ekskluderende motparter, for eksempel bredde–dybde som bredde–ikke-bredde.

kommer jeg til å argumentere for en utvidet forståelse av begrepet. Dette gjør jeg for å imøtegå problematikken med å betrakte begrepsparet bredde–dybde som en dikotomi.

1.3.2 Kulturskolen i Norge

Det har eksistert kulturskoler i landet siden midtveis på 1900-tallet, men da primært i form av privat initierte musikkskoler (Westby, 2017). Den kulturpolitiske begrunnelsen for å opprette kommunale musikkskoler var å avhjelpe kompetanse- og kapasitetsproblemer i skolehverdagen når læreplanene i musikkfag skulle omfatte instrumentalopplæring, men på 1970-tallet var det fortsatt store forskjeller, ingen innholds- eller kompetansekrav og ulik grad av kommunal støtte til musikk skolene (Waagen, 2011; Westby, 2017). Etter hvert som kreativitet og innovasjonsevne ble mer og mer viktig i arbeidslivet, kom det også reformer som løftet frem den estetiske dimensjonen i skoleverket. Når kulturskolen ble etablert, lå det et demokratiske aspekt om ressurslikhet til grunn, hvor en offentlig finansiert skole skulle gi alle muligheten til å utvikle talentet og evnene sine (Waagen, 2011). Dermed ble midler øremerket til kulturskolene, men i 2004 ble kommunene fristilt og de øremerkede midlene havnet i kommunenes rammebudsjett.

I dag tilbyr alle kommunene fritidsaktiviteter til barn og unge i ulike kunstformer, men det er opp til hver enkelt kommune å definere tilbudet utover lovfestingen. 5. juni 1997 ble lovfesting av skoleslaget kulturskole vedtatt i Stortinget, lydende: «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.» (Opplæringslova, 1998, § 13-6). Dermed oppstod konseptet med *de kommunale kulturskolene* som en begynnelse på det vi i dag kan beskrive som *den norske kulturskolemodellen* hvor alle barn og unge skal kunne få kunstopplæring uavhengig av sosial og økonomisk bakgrunn, i et tilbud som skal bygge på samarbeid med grunnskole og lokalt kulturliv, og som skal dekke hele spekteret fra bredde til dybde.

I Figur 1 – Den norske kulturskolen (Sæthre-McGuirk, 2009, s. 17), artikulere den åpne, allmenne kulturskolen bredde, og talentprogram artikulere dybde. Grunnopplæringen i kunstfag knyttet til det frivillige kulturliv, grunnskole og barnehage utgjør her en mangfoldig underskog, og talenttilbud og -program for elever med ønske om og forutsetninger for fordypning utgjør toppen av pyramiden. Den er knyttet til videregående skole, høyere utdanning og de ulike profesjonsfeltene opplæringen kan føre til. Dette er en smal artikulering av bredde og dybde som også underbygges av begrepsbruk som har vært dominerende i fagfeltet¹². Utover i prosjektet vil jeg vise hvordan kulturskolefeltet er i ferd med å gradvis utvikle en bredere forståelse av både bredde og dybde gjennom et semantisk skift, og dermed også flere måter å lese en slik pyramidemodell på.

¹² Se 1.3.1 Begrepsavklaringer.

Figur 1 – Den norske kulturskolen (Sæthre-McGuirk, 2009, s. 17)



Norsk senter for kunst og kultur i opplæringen ble etablert ved høgskolen¹³ i Bodø i 2007, med formål om å bidra til økt kvalitet i kunst- og kulturfagene i barnehagen og grunnopplæringen, herunder også kulturskolen. I *Kulturskolen: utviklingen av de kommunale kulturskolene som gode lokale ressursentre*, publisert i samarbeid med Norsk kulturskoleråd og med forankring i Kunnskapsdepartementets strategiplan *Skapende læring – strategi for kunst og kultur i opplæringen 2007–2010* presenteres senterets satsing på å styrke kulturskolene som lokale ressursentre.

Flere kilder viser til at kulturskolen har hatt sterk vekst og etter hvert vakt interesse internasjonalt, særlig i Norden: På Norsk kulturskoleråds nettsider beskrives den siste tidens utvikling av det faglige innholdet og økningen i antall skoler som henholdsvis *revolusjonsaktig* og *enorm* (Norsk kulturskoleråd, u.å.), og i rammeplanens forord er Nordisk råds kultur- og utdanningsvalg sitert med sin uttalelse fra 2009, hvor det ble ytret ønske om å satse på og spre kulturskoleordningen i Norge til hele Norden. Imidlertid viser Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) for skoleåret 2017/2018 (Utdanningsdirektoratet, u.å.) en nedgang i både antall elever og elevplasser, med 98 777 elever fordelt på 120 458 elevplasser¹⁴, med 24 366 på venteliste. Dette er omtrent 10 % lavere enn da elevtallet var på det høyeste i 2011/2012. Jeg har ikke tatt stilling til hvorvidt størrelsen på årskullene påvirker disse opplysningene.

Norsk kulturskoleråd har mål om å være – og fremstår som – den ledende utviklingsorganisasjonen for kulturskolen i Norge. Rådets visjon, «Kulturskole for alle», har stått sentralt i arbeidet med å sørge for kvalitet og mangfold siden organisasjonen ble grunnlagt i 1973. Organisasjonens øverste ledd er landstinget, med et landsstyre, sentralstyre og 11 fylkesavdelinger i tre regioner. Medlemsbasen består av mer enn 96 % av landets kommuner. I 2003 publiserte rådet den første rammeplanen, *På vei til mangfold*, og i 2016 kom den nye rammeplanen, *Mangfold og fordypning*, som skal stå sentralt i alt faglig utviklingsarbeid organisasjonen foretar seg. Rådet har tre

¹³ I dag en del av Nord universitet.

¹⁴ Elever kan ha flere plasser, f.eks. ensembletilbud i tillegg til instrumentalundervisning.

strategiområder frem mot 2020: Kulturskolen i samfunnet, Kunst- og kulturfaglig utvikling og Kompetanse- og organisasjonsutvikling (Norsk kulturskoleråd, 2014).

I 2009, etter anmodning fra Redd Barna og Norsk kulturskoleråd, gjennomførte Telemarksforskning en studie av sosial ulikhet i kulturskolen om hvorvidt økende priser i kulturskoletilbudet fører til ekskludering av barn og unge i familier med lav inntekt. Der konkluderer forskerne blant annet med at prisnivået ser ut til å være en sentral forklaring på at fattigdomsutsatte barn og unge deltar i kulturskoletilbudet i mindre grad enn andre barn og unge, og flere kilder viser at kommunene har til dels svært ulik praksis og varierende grad av satsing på feltet når det gjelder antall elever, tilgang på lærere, faglig tilbud, økonomiske og fysiske rammebetingelser, geografisk utstrekning, desentralisering versus sentralisering av undervisning og kommunalt samarbeid (Gustavsen og Hjelmbrække, 2009; Sæthre-McGuirk, 2009). Gustavsen og Hjelmbrække sier at det på daværende tidspunkt ikke så ut til at kulturskolen var for alle. Likevel fremhever de at der kulturskolesatsingen var betydelig, syntes prispraksisen å være lite ekskluderende, samt at bredde i tilbudet har svært positiv innvirkning:

Bredde i tilbudet ser ut til å virke svært positivt på deltagelse fra ulike grupper i samfunnet. Samarbeid mellom kulturskolene og øvrige kommunale etater, øker muligheten for bredde i deltagergruppen. Samarbeid mellom kulturskolen, barnehagen, grunnskolen og SFO, og kulturskoletilbudet som en del av det obligatoriske tilbudet for alle, virker positivt inn på målsettingen om «Kulturskolen for alle» [sic]. (Gustavsen og Hjelmbrække, 2009, s. 12)

1.3.3 Rammeplan for kulturskolen: (På vei til) Mangfold og fordypning

De norske musikk skolene fikk sin første rammeplan i 1989 med beskrivelser av mål og innhold for musikk skolens ulike emner, og samarbeid med grunnskolen og kulturlivet var vektlagt (Westby, 2017). I 2003 kom det en ny rammeplan, *På vei til mangfold* (Norsk kulturskoleråd, 2003), hvor dans, skapende skriving, teater og visuell kunst ble inkludert. En intensjon om institusjonelt samarbeid for å ivareta både kvalitet og bredde kom tydelig til uttrykk allerede her, men det er først i den nye rammeplanen, *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016), at oppfordring til og krav om samarbeid gjennomsyrrer både kulturskolens rolle i samfunnet, kompetansekrav, læringsmål, organisering av undervisningen og relasjon til skoleeier. Min forforståelse er at den forrige planen, *På vei til mangfold* (Norsk kulturskoleråd, 2003), bød på utviklingsmessige utfordringer ved at den var lite førende og la opp til mye autonomi. Dette gjorde at symptomer på ressursbehov gikk under radaren fordi det ikke fremstod som et styringsdokument med konkrete mål for hva kulturskoletilbudet skulle inneholde.

Rammeplanen er forfattet av et rammeplanutvalg som ble vedtatt på Norsk kulturskoleråds landsmøte i 2012: Eirik Birkeland (leder), Morten Christiansen, Kristin Geiring, Eivind Nåvik, Inger-Anne Westby, Wenche Waagen, Robert Øfsti, Knut Øverland (sekretær), samt egne utvalg av fagplan grupper fra ulike deler av nedslagsfeltet for utformingen av fagplanene for dans, musikk, skapende skriving, teater og visuell kunst.

Tiltenkt leser kan antas å være alle med interesse for kulturskole, med vekt på kulturskoler, kulturskoleeiere, skoleverket, Norsk kulturskoleråd, utdanningsinstitusjoner og studenter innen pedagogikk. Målgruppen er utledet etter mine egne antagelser siden det ikke fremkommer tiltenkt leser av dokumentet, med unntak av at elever og foreldre er tiltenkt som lesere av den aktuelle fagplanen eleven hører til: «Elever og foreldre/foresatte skal gjøres kjent med hvilke forventninger kulturskolen har til elevens

innsats i de ulike programmene. De skal også gjøres kjent med kulturskolens læreplan for det aktuelle faget og om hva slags undervisningstilbud de kan forvente.» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 14)

Tidlig i dokumentet blir leseren presentert for rammeplanens visjon. Norsk kulturskoleråds visjon er kulturskole for alle, hvilket innebærer at «Kulturskolen skal kjennetegnes av høy kvalitet og rikt mangfold, og skal ivareta både bredde og talent.» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 0). Her er det ikke lenger tvil om betydningen av ordet kvalitet ved at det skal være et kjennetegn ved hele skoleslaget, hvor det før fantes rom for å tolke kvalitet og bredde i et motsetningsforhold (Jordhus-Lier, 2018; Norsk kulturskoleråd, 2003). Videre legitimerer forfatterne dokumentet i at kulturskolene i fremtiden skal «... kunne tilby større fleksibilitet i organisering av sine tilbud samt gi tydeligere beskrivelser av mål, innhold og arbeidsmåter.» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 5), etterfulgt av en påstand om at dokumentet møter disse utfordringene. Den mest vesentlige nytenkningen i den nye rammeplanen er at hele virksomheten er delt inn i tre programmer som skal sikre tilpasset opplæring, fleksibilitet og måloppnåelse i hele kulturskolens virksomhet. Disse heter bredde-, kjerne- og fordypningsprogram.

1.3.4 Artikkelen

Artikkelen «IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden» utgjør en del av prosjektet. Den gir en komparativ beskrivelse av hvordan bredde og fordypning samspiller i to modeller fra kulturskolefeltet: det regionale IRIS-prosjektet og den lokalt situerte Trondheimspyramiden. Sammenligningen fokuserer på begrepene ideologi, formål og praksis. De viktigste fellesnevnerne for modellene er at de tilbyr både bredde og fordypning, og at de bygger på et omfattende samspill på flere nivå: musikalsk, organisatorisk, kompetanse- og nettverksmessig (Hølås, Viken og Waage, 2014). Grunnlaget for sammenligningen er et intervjumateriale fra FoU-prosjektet *Trondheimspyramiden*, gjennomført av Hølås, Viken og Waage i 2014, og et intervju av en nøkkelperson i IRIS fra 2016. Respondentene var lærere i Trondheimspyramiden samt en leder og en profesjonell musiker som har fulgt modellen helt eller delvis i opplæringen sin. Det kan være hensiktsmessig å lese artikkelen i Vedlegg 1 før videre lesing.

Kapittel 2 – Teoretisk forankring

For å posisjonere prosjektet mitt i både dagsaktuell teori og i forskningsfeltet, har jeg valgt å først presentere en forskningsgjennomgang. Gjennomgangen består av kulturskolerelatert forskning, primært i Norden. Etter forskningsgjennomgangen presenterer jeg bredde- og dybde diskurser i kulturskolefeltet og grunnlagstenkning om kunstfagdidaktikk. Kapittelet er nokså bredt, en konsekvens av at det har vært utfordrende å finne teori som konkretiserer bredde og dybde i kulturskolefeltet. Derfor fant jeg det mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i forskning og teori som dekker de begrepene som artikulere bredde og dybde. Dette virker å være i tråd med andre som har tatt for seg bredde, dybde, mangfold, talentutvikling, fordypning eller lignende nesten-synonymer (bl.a. Ellefsen, 2017; Emstad og Angelo, 2017; Jordhus-Lier, 2018; Rasmussen, 2017; Stabell, 2018; Stabell og Jordhus-Lier, 2017).

2.1 Kulturskolerelatert forskning i Norden

Jeg har funnet mye forskning innen kulturskoleutvikling i forskningsgjennomgangen, og feltet virker å være i svært hyppig vekst. Derfor har jeg valgt å presentere et nokså stort utsnitt av feltet utover det som er direkte tilknyttet rammeplanen – som gjelder to doktoravhandlinger og tre artikler. Jeg har funnet én dokumentanalyse av føringsdokumenter for kulturskolen (Angelo, 2002), og jeg viser til fem prosjekter hvor dokumentanalyse av rammeplanen er med på å danne det empiriske grunnlaget for diskursteoretisk analyse på kulturskolefeltet. Jeg har også inkludert én NOU om mangfold og mestring for flerspråklige og minoritetsspråklige barn, fordi den underbygger muligheter og utfordringer relatert til mangfoldbegrepet i rammeplanen.

Mye av forskningen jeg presenterer her, er tilknyttet NNKF, som er det mest relevante forskningsnettverket for kulturskolerelatert forskning i Norden. Norsk kulturskoleråd og NNKF har en samarbeidsavtale med intensjon om å fremme kulturskolerelatert forskning og formidling av forskning, og å fremme kontakt mellom ulike typer høyere utdanning, forskningsfellesskap og kulturskolefeltet. Norsk kulturskoleråds ansvar i avtalen går ut på å bidra med praktisk hjelp ved å være vert for forskningsnettverkets nettsted, samt at rådet kan fungere som overskuddsforvalter etter konferansene. Forskningsnettverkets rolle er blant annet å arrangere forskningskonferanser i samarbeid med en av medlemsinstitusjonene annethvert år, initiere og oppmuntre til økt forskning og bidra til nettverksbygging og publiseringsarbeid. Fire aktuelle tidsskrift i forskningsfeltet er gjennom søkt, alle open access, fagfellevurdert og Nivå 1-godkjent i NSD (Norsk senter for forskningsdata). Disse er IJEA (International Journal of Education & the Arts), JASEd (Journal for Research in Arts and Sports Education), InFormation (Nordic Journal of Art and Research) og EJPAE (The European Journal of Philosophy in Arts Education).

Cutting Edge Kulturskole 2017 hadde tematikken «Community arts/Arts education», et spenningsforhold som tangerer mitt masterarbeid, og som er gjennomgående i mye av forskningen jeg har gjennomgått. I praksisfeltet og utdanningsfeltet finnes det ulike meninger om hvorvidt kulturskolen er fritidsaktivitet eller skole. Kulturskolen i Norge er hjemlet i opplæringsloven, og pålegges der å samarbeide med både grunnskole og fritidskulturlivet, noe arrangøren mener at knytter kulturskolen til to sett ideologier: et breddetilbud der deltagelse står i fokus, og samtidig et skoletilbud som forbereder til høyere kunstutdanning og et yrkesliv som kunstner. Konferansens hovedtema var

spenningsfeltet som oppstår i denne dualistiske diskursen, hvilket gjør at jeg ser på hovedbegrepene i mitt prosjekt, bredde og dybde, som dagsaktuelle i forskningsfeltet.

Antologien *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS - den doble regnbuen* er resultatet av forskningsnettverket IRISforsk, en forskergruppe knyttet til IRIS. Åtte av kapitlene er vitenskapelige artikler vurdert av ekstern fagfelle og fem er fagartikler, skrevet av bidragsyttere tilknyttet fem ulike utdanningsinstitusjoner. Kapitlene tematiserer og synliggjør spennvidden innenfor kulturskolerelatert forskning, og handler blant annet om musikkdidaktiske, profesjonsorienterte og ledelsesfokuserede problemstillinger, så vel som organisasjonssamarbeid, talentutvikling og kultur som inkluderingsverktøy (Angelo et al., 2017). Mitt kapittel, «IRIS og TP» (Viken, 2017), utgjør både innhold og empiri i prosjektet mitt, og utover dette har jeg valgt Ellen M. Stabell og Anne Jordhus-Lier (2017) sitt kapittel som har direkte relevans ved at jeg trekker slutninger som utvider betydningen av funnene til forfatterne.

2.1.1 Bredde og dybde

I kapittel fire i IRIS-antologien, «Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering», har Ellen M. Stabell og Anne Jordhus-Lier (2017) forsket på hvilke muligheter og utfordringer rammeplanen byr på ved å introdusere selektive dybdeprogrammer i den norske kulturskolen, hvis primærmål er å tilby kunst- og kulturoplæring for alle. Med hvert sitt datamateriale fra pågående doktorarbeid synliggjør de dominerende diskurser i kulturskolefeltet og, med disse som utgangspunkt, diskuterer de spørsmål om inkludering, tilgjengelighet og utvelging. Dybdeprogrammet Ad Astra i IRIS brukes som eksempel på opplæring hvor bredde og dybde blir kombinert, og de formulerer i avslutningen begrepet *breddefordypning*, hvor kulturskolens visjon om å være for alle kan bli ivaretatt. En slik forståelse kan bidra til et mer mangfoldig tilbud og bedre tilgang til fordypning. De argumenterer for at sentrale aspekter ved breddediskursen er representert i fordypningsdiskursen parallelt med spesialiseringsdiskursen som et fordypningsprogram innebærer. Denne artikkelen og forfatterens respektive doktorarbeider har paralleller til mitt prosjekt, og jeg vil knytte mine funn opp mot Stabell og Jordhus-Liers diskusjoner i kapittel fem.

I NOU 2010:7, *Mangfold og mestring*, presenterer utvalget en utredning om flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Her understrekes verdien av flerspråklighet og kulturell kompetanse i det internasjonale arbeidsmarkedet og i en stadig mer globalisert verden. De peker også på sentrale utfordringer knyttet til den sammensatte innvandrerbefolkningen og store lokale forskjeller på tross av et skolesystem som i utgangspunktet skal være likt for alle (NOU 2010: 7). Blant de foreslåtte tiltakene er det flere punkter som sammenfaller med rammeplanens verdier om å anerkjenne og synliggjøre det voksende mangfoldet i det norske fellesskapet. Blant annet økt deltakelse i barnehage for barn med minoritetsbakgrunn, moderasjonsordninger, systemer for kvalitetssikring, styrking av gjennomføringskraft ved å tilby innføringskurs, samarbeid med frivillige organisasjoner, økt samarbeid mellom kommunene for å kunne utnytte spisskompetanse utviklet enkelte steder og vurdering av hvorvidt kommuner og fylker har tatt tilstrekkelig hensyn til ressursbehovet knyttet til minoritetsspråklige (NOU 2010: 7). Denne NOU-en underbygger dermed muligheter og utfordringer relatert til mangfoldbegrepet i rammeplanen, samt at den artikulerer dybde i bredden ved at økt samarbeid og kontinuitet skal sikre progresjon og mestring for mangfoldet.

2.1.2 Diskursteoretisk analyse

Den delen av forskningsfeltet som anvender diskursteori- og analyse virker å være godt dekket med tanke på forskning på både kulturskolefeltet og det musikkpedagogiske feltet, samt at flere tar for seg rammeplanen i triangulering med andre metoder. Hovedbeskjeftigelsen i disse prosjektene er å identifisere konkurrerende diskurser og se hvordan subjektposisjoner¹⁵ oppstår og forholder seg til disse gjennom intersubjektivitet, intertekstualitet og interdiskusjonalitet. Jordhus-Lier (2018) undersøker i sin doktoravhandling slike spenningsforhold mellom blant annet bredde og dybde i kulturskolen, hvor hensikten hennes var å utforske hvordan profesjonsidentitetene til musikk lærere i den norske kulturskolen blir konstruert gjennom konkurrerende diskurser. Studien er en kvalitativ studie med diskursanalyse av semistrukturerte intervju og dokumenter som bidrar til eksisterende kunnskap om musikk læreridentitet. Funnene i studien viser at lærere er interesserte i institusjonelt samarbeid for å oppnå varierte arbeidsoppgaver og høyere stillingsprosenter. Hun identifiserer seks distinkte subjektposisjoner hvor de fleste lærerne identifiserer seg med flere av dem (*musikk lærer, instrumentallærer, musiker, musiker-lærer, coach og kulturskolelærer*) og de påvirkes av både status og hierarki, primært mellom bredde- og spesialiseringdiskursene (Jordhus-Lier, 2018). Her viser studien til at det kan oppstå konflikt mellom subjektposisjoner innenfor diskurser i binære relasjoner, noe som bidrar til uklarhet i profesjonen med tanke på mål, målgruppe og prioriteringer, noe jeg forsøker å belyse videre i dette prosjektet. Hun fremhever også at det er forskjell på hvordan begrepet *musikk lærer* er representert i språket. For eksempel så er *kulturskolelærer* den primære subjektposisjonen i kulturskolens rammeplaner, mens bare ett studieobjekt identifiserte seg med denne posisjonen på tross av at de fleste identifiserte seg med flere av posisjonene.

Videre fant jeg en kritisk diskursanalyse av et utvalg lokale systemer innen kunstoppplæring for barn og unge i Norge. I volum 18 nr. 8, *Arts Education and Cultural Democracy: The Competing Discourses*, viser Bjørn Rasmussen (2017) til konkurrerende diskurser i offentlig finansierte systemer innen kunstoppplæring, diskurser som er underlagt en eurosentrisk *arts institutional*¹⁶-diskurs hvor det er fokus på profesjonsutdanning, akademiske ferdigheter og kompetanse. Kulturskolen fremstår som unntaket, hvor den dominante diskursen er forankret i FN's barnekonvensjon. I denne diskursen skal kunstoppplæring fostre personlig og sosial utvikling, men Rasmussen mener at også den er underlagt og konkurrerer med *arts institutional*-diskursen som undergraver diskurser om barnekultur, det kompetente barnet og kulturelt demokrati. Han konkluderer med at kunst, opplæring og kunstoppplæring i Norge er underlagt maktstrategier som ikke åpner for ikke-eurosentrisk diskurser, og for å oppnå kulturelt demokrati, og til videre diskusjon, foreslår han diskurser og filosofiske plattformer som åpner for å håndtere estetisk kvalitet, helse og velvære, samfunnsutvikling, sosial innovasjon og læring parallelt heller enn at de utelukker hverandre. Rasmussens konklusjon viser at videre utforsking av semantikken¹⁷ bak begreper som blir brukt i kulturskolefeltet er nødvendig.

¹⁵ Identiteter forstått som identifikasjon med subjektposisjoner (Laclau og Mouffe referert i Jordhus-Lier, 2018).

¹⁶ Begrepet er ikke oversatt fordi artikkelen mangler en tilfredsstillende definisjon/referanse.

¹⁷ Synonymt med betydningslære, altså læren om hva et begrep faktisk uttaler.

Kunnskap om hvordan begrepet *kunstnerisk kvalitet* blir beskrevet og forstått i rammeplanen er tema i artikkelen «Begrepet kunstnerisk kvalitet i den norske kulturskolens rammeplan «*Mangfold og fordypning*» utfordret med et sideblikk til finsk «grundundervisning i kunst». Gjennom kritisk diskursanalyse av den norske rammeplanen og skisser til en finsk rammeplan, konkluderer Anna-Lena Østern (2017) med at begrepet er vanskelig å definere i den norske rammeplanen, mens det ikke er i bruk i de finske skissene. Videre diskuterer hun hva formuleringene i begge dokumentene løfter frem i forhold til verdigrunnlag, mål og læringssyn – lest med utgangspunkt i Bourdieu og Ranciéres begreper om kunst, og Norsk kulturråds begrep om kvalitet i ulike kunstkontekster i *Kvalitetsforståelser. Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur* (Eliassen og Prytz, 2016). Denne artikkelen bidrar til å belyse kvalitetsbegrepet som utgjør en sentral del av dybdediskursen i mitt prosjekt.

I volum 6 nr. 1 i InFormation, «Musikalsk kompetanse som «*mangfold og fordypning*» har Live W. Ellefsen (2017) tatt utgangspunkt i et diskursanalytisk perspektiv, hvor hun undersøker hvordan kunnskap og kompetanse forstås i det nye rammeplanverket. Arbeidet oppfordrer kulturskolene til å benytte diskursarbeidet som bidrag til det å opprette lokalt tilpassede, elevsentrerte og kreative implementeringer av rammeplanens ideer og målsettinger. Mitt prosjekt underbygger behovet for lokal tilpassing og problematiserer hvorvidt rammeplanen har tatt hensyn til ulike kulturskolers kapasitet. Ellefsen (2017) utforsker fire diskurser, primært i forhold til kulturskolens målsettinger innen musikkfag, som alle – spesielt nummer tre – sammenfaller med mitt prosjekt:

- «Ytringskulturell kompetanse og ekspressiv interesse» er en dominant diskurs som kommer til uttrykk i to konstruksjoner av musikalsk kunnskap og kompetanse: «... evne til å ytre seg, handle og skape mening i og med musikk, og en personlig og umiddelbar evne til å føle seg inn i, la seg berøre av og berøre andre med musikk» (Ellefsen, 2017, s. 15).
- Innunder diskursen *fagferdigheter og dannelse* utleder hun ytterligere to kunnskapskonstruksjoner: «... musikalsk kunnskap som faglige, håndverksrelaterte ferdigheter, og musikalsk kunnskap som instrumental i utviklingen av allmenn kompetanse» (Ellefsen, 2017, s. 15).
- Innunder diskursen *mangfold og/eller fordypning* har hun problematisert rammeplanens målsetting om å tilby både mangfold og fordypning. Her kategoriserer hun en dominant spesialiseringsdiskurs, hvor økt kunnskap og kompetanse sammenfaller med økt fordypning, overfor en underlagt diskurs om allsidig kompetanse. Men, hun antyder også en større likevekt mellom diskursene i det hun oppfordrer til å utnytte rammeplanens antydning om mangfold *som* fordypning. Med dette mener hun at – selv når formålet er spesialisering og fordypning – bør den enkelte elevs evne og mulighet til engasjement og deltakelse på flere arenaer, måter og posisjoner i diskursen bli styrket. Altså, det å utvikle og ivareta mangfold utelukker ikke fordypning, snarere tvert imot, fordypning kan brukes til å utvikle mangfold og visa versa.
- Innunder diskursen *aktivt utøverskap og entreprenørskap* presenterer hun entreprenørskap som et personlig og et sosialt anliggende. Som personlig anliggende stiller rammeplanen forventninger til elevens engasjement, men Ellefsen peker på at som sosialt anliggende hvor eleven forventes å utvise en evne til å ta plass på, bevege seg mellom og sette sammen kunnskap fra ulike læringsarenaer, er kulturskolens ansvar for tverrgående læring lite utarbeidet.

Akademisering¹⁸ av høyere musikkutdanning er et tema som blir utforsket og problematisert i det internasjonale forskningsprosjektet DAPHME. En fersk artikkel med resultater fra studier om utøvende musikkutdanning i Norge (Angelo, Varkøy og Georgii-Hemming, under utgivelse) antyder både utfordringer og muligheter som akademiseringsprossene fører med seg. En tydelig utfordring synes å være forholdet mellom teoretisk kunnskap og verbal refleksjon – og håndverkskunnskap, som påpekes som den «erketradisjonelle» kunnskapsformen i feltet (Angelo et al., under utgivelse). Internaliserte ferdigheter relatert til et *håndverk* ble uttalt som essensielt og nødvendig. Akademisering gjør at utdanningsinstitusjonene blir tvunget til å innrette seg etter universitetsgrader, vurderingsformer, studieplaner og publiseringskrav. Forfatterne peker imidlertid på en positiv virkning ved at profesjonsutøvere i kunstneriske utdanningsinstitusjoner blir tvunget til å snakke sammen, lese aktuell litteratur og ikke minst til å skrive, samt at inngrodde hierarkier, maktposisjoner og foreldet kunnskap blir utfordret. Det kan virke å være behov for et mer kvalifisert begrepsapparat, og kritisk refleksjon rundt bruken av begrepene bredde og dybde, som synes å være kjernebegreper i feltet. I den sammenheng kan det kanskje være bra at refleksjon og diskusjon blir del – også av høyere kunstutøvende utdanning.

Til nå har jeg dekket det diskursteoretiske, kulturskolerelaterte feltet, hvor dokumentanalyse som metode har vært del av flere prosjekter. Mitt prosjekt kan bidra ved at bredde- og dybdebegrepene primært er utforsket gjennom diskursanalyse, mens jeg foretar kritisk-hermeneutiske analyser. Dessuten har bredde- og dybdebegrepene ofte vært i bakgrunnen i mye av forskningen, slik som *implementering* er det i dette prosjektet. I neste del redegjør jeg for relevant forskning relatert til kulturskolefeltet uten direkte teoretisk og metodisk tilknytning til mitt prosjekt, men som likevel har tematiske fellesnevner.

2.1.3 Kunstoppplæring

I doktoravhandlingen *Being talented – becoming a musician: A qualitative study of learning cultures in three junior conservatoires*, studerer Ellen Mikalsen Stabell (2018) tre talentutviklingsprogram for barn og unge opptil 18 år, spesifikt for strykere, hvor hensikten er å bidra med kunnskap om tilbudet elever får før de eventuelt starter på høyere musikkutdanning. Dette gjør hun ved å undersøke læringskulturene i de tre utvalgte talentutviklingsprogrammene, to i Norge og ett i England. Hun kombinerer sosiokulturell læringsteori med Bourdieus praksisteori, med fokus på begrepene felt, habitus og kapital. Studien er en kvalitativ, instrumentell casestudie med triangulering av observasjon, semistrukturerte intervju og dokumentanalyse. Et sentralt resultat i studien er den inngående, holistiske innsikten i hva et talentutviklingsprogram inneholder, spesielt med tanke på hvilken kunnskap som blir vektlagt. Stabell (2018) fremhever at studien blant annet kan bidra til at fremtidsdrømmen om å bli musiker fremstår mer realistisk, og til at elever kan forberedes til å møte både de utfordringene og de spennende mulighetene som finnes for musikere i dag. I mitt prosjekt blir begrepet talentutvikling nyansert som både bredde og dybde i kulturskolesammenheng.

Blant Nordisk kulturskolerelatert forskning dukket det opp en interessant analyse av retningslinjer og læreplaner for skoleverket i Australia og Spania. Den handler om i

¹⁸ Samlebegrep om økt akademisk drift, for eksempel gjennom forventninger om publikasjoner, standardisering av grader og stillinger, forventninger om forskning m.m. (Angelo, Varkøy og Georgii-Hemming, under utgivelse)

hvilken grad læreplanverkene tar stilling til kunstoppplæring som bidrag til læringsverdier og oppnåelse av fredelige, sosiale og samfunnsmessige kompetanser i skoler (Cabedo-Mas, 2017). Bakgrunnen for studien er at læreplanverk bidrar til å legitimere hva som er viktig å lære innenfor et gitt samfunn, og dermed avgjør hva som kan forstås som god kunstnerisk kunnskap og praksis. De legitimerer prosjektet med utgangspunkt i *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*, et veikart for kunstbasert læring og undervisning, som ble publisert i etterkant av UNESCOs konferanse *The Second World Conference on Arts Education* i 2010. De viser til et betydelig antall kunstneriske praksiser i de australske og spanske kontekstene som, gitt korrekt organisering, har bidratt til *peacebuilding*¹⁹, primært etter initiativ fra dedikerte lærere og skoler. Men, hverken australske eller spanske læreplanverk anerkjenner, oppfordrer til eller i det hele tatt nevner kunstoppplæring siktet mot å bidra til læringsverdier og oppnåelse av fredelige, sosiale og samfunnsmessige kompetanser.

Anne Berit Emstad og Elin Angelo har tatt for seg en studie av samarbeid mellom kulturskole og grunnskole i en bykommune i Norge (2017). Her har kulturskolen overtatt ansvaret for musikkundervisningen på 1.–4. trinn i tre av kommunens barneskoler hvor hensikten deres var å utvikle ny kunnskap om ledelse av prosessuelle, kontekstuelle og strukturelle forhold i slike typer samarbeid. De belyser utfordringer, begrensninger og muligheter i forhold til slik ledelse. Gjennom kvalitativ analyse av dokumenter og intervjuer av fire ledere, konkluderte de med at samarbeidsformen de observerte kunne beskrives som en ekstern samarbeidsmodell «[...] der kulturskolen har en gjesterolle i grunnskolen, i form av salg og kjøp av tjenester. Dette samarbeidet fremstår innholdsmessig som bærekraftig og positivt, men som skjørt i møte med kulturelle og økonomiske barrierer.» (Emstad og Angelo, 2017, s. 4).

2.2 Bredde- og dybdediskurser – oppgavens teoretiske premisser

Som nevnt i forskningsgjennomgangen, gjorde Jordhus-Lier en diskursiv analyse basert på intervju av lærere fra tre kulturskoler og dokumentanalyse av konstituerende dokumenter for skoleslaget. Jeg redegjør for fire av diskursene hun definerer og hvordan jeg anvendte dem som empiriske briller i analyseprosessen. Disse fire diskursene er institusjonelle. Det vil si at de konkurrerer om å gi institusjonen – altså kulturskolen – mening. Breddediskursen og dybdediskursen konkurrerer i binær relasjon om å gi mening til *kulturskole for alle* og er de mest fremtredende – definert som dominante innen diskursteori. Diskursene *kulturskole som fritidsaktivitet* og *kulturskole som skole* er to av de fire andre institusjonelle diskursene, og disse to konkurrerer i binær relasjon om å gi mening til kulturskolens samfunnsrolle (Jordhus-Lier, 2018). Disse to utgjør en mindre del av Jordhus-Liers diskusjoner, her kan kanskje min masteroppgave være et bidrag. De to sistnevnte diskursene kan for eksempel bidra til å kaste et bredere blikk på meningsinnholdet ved at de lar meg snakke om kulturskolens samfunnsrolle som uttrykk for bredde og dybde. Jeg har utarbeidet en modell for mitt teoretiske blikk med utgangspunkt i Jordhus-Lier (2018, s. 91) sin oversikt over de institusjonelle diskursene²⁰. De to pilene er basert på mitt kritisk-hermeneutiske blikk²¹, og gir uttrykk

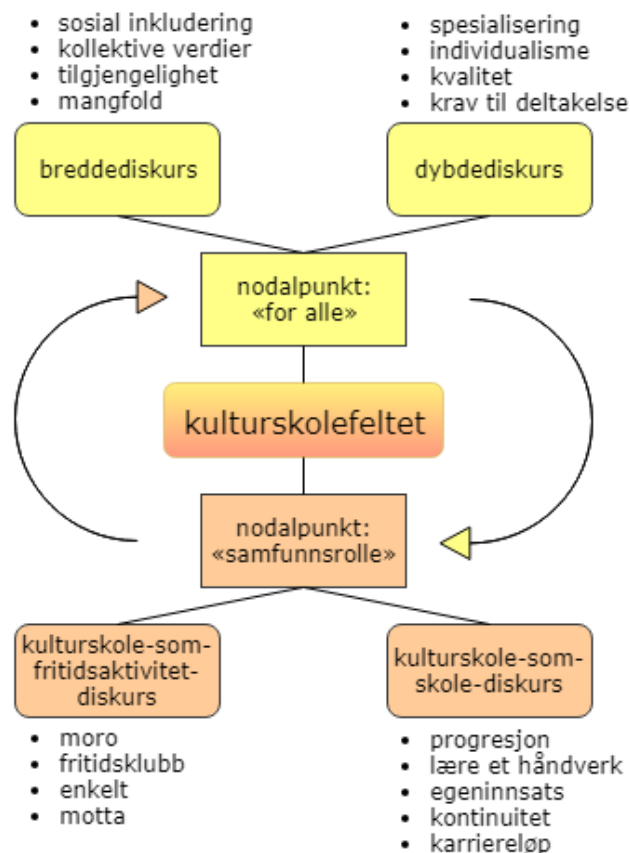
¹⁹ Artikkelforfatternes samlebegrep på oppnåelse av fredelige, sosiale og samfunnsmessige kompetanser i skoler.

²⁰ Se Figur 2 – Bredde- og dybdediskurser.

²¹ Se 3.3 Forskningsteoretisk perspektiv.

for at diskursene er med på å påvirke hverandre parallelt med de binære kampene om hegemoni²² innenfor sitt nodalpunkt:

Figur 2 – Breddediskurser



BREDDEDISKURSEN øverst til venstre i Figur 2, blir definert som den mest fremtredende i Jordhus-Lier (2018) sitt datamateriale, primært artikulert som kulturskolens samfunnsmandat om å gi alle barn mulighet til å utvikle kunnskaper og ferdigheter i kunstfag. Diskursen blir kjennetegnet av følgende signaler: *sosial inkludering* ved at alle skal få mulighet til å delta, *kollektive verdier* som for eksempel alle barns rett til å delta, *tilgjengelighet* i form av lav pris, moderasjon og tilgang på ulike opplæringsarenaer og *mangfold* på flere nivå: befolkning, kunstformer, kompetanse m.fl.

DYBDEDISKURSEN øverst til høyre i Figur 2, kommer sterkest til uttrykk gjennom signalet *individualisme* ved at alle barn skal kunne velge aktiviteter og få mulighet til fordypning, og *kvalitet* som ifølge Jordhus-Lier (2018) blir sikret av *spesialisering* og *dybde*. Diskursen blir også uttrykt av *krav til deltakelse* som både handler om hvorvidt eleven må delta i form av oppmøte og forventninger om egeninnsats.

Spesialisering er et relativt begrep som fordrer ytterligere utdyping. Det er forankret i profesjonsteori, hvor noe eller noen bare kan være spesialisert i forhold til noe annet (Freidson referert i Jordhus-Lier, 2018). Sammenlignet med grunnskolen, kan for

²² Synonymt med overherredømme, mye brukt innen diskursteori for å beskrive en diskurs som har oppnådd overlegen representasjon innenfor et nodalpunkt (Neumann, 2001).

eksempel alle de tre programmene i rammeplanen kategoriseres som spesialisierende, mens innad i kulturskolen kan de kategoriseres som forskjellige nivåer av spesialisering.

Jordhus-Lier (2018) trekker frem et ytterligere signal som ikke er tatt med i modellen. *Sosial rettferdighet*, hvor spørsmålet om hva som er viktigst av kollektive verdier (bredde) eller individualisme (dybde) når det gjelder å sørge for at alle barn skal få mulighet til å delta, men også rett til å velge hvilke aktiviteter det er de skal delta i.

FRITIDSAKTIVITET-DISKURSEN nederst til venstre i Figur 2, kommer til uttrykk når kulturskoletilbudet i hovedsak er preget av lek og moro, lave eller ingen krav til deltakelse og egeninnsats, enkelt undervisningsinnhold og at brukeren i hovedsak blir en passiv mottaker i motsetning til aktiv deltakelse og utfoldelse (Jordhus-Lier, 2018). Kulturskolen er for eksempel basert på stor grad av frivillighet, tilbudet gis utenfor skoletid og har ikke et offisielt rammeverk som det er obligatorisk for den individuelle kulturskolen å adoptere. Jordhus-Lier (2018) peker på at datamaterialet viste en negativ trend hvor elevs og foreldres oppfatning av kulturskolen som fritidsaktivitet fører til en kultur med lite øving og oppfølging i hjemmet mellom timene. Hun trakk videre frem at kulturskolevirksomhetens arenaer spiller en viktig rolle for elevs og lærers oppfattelse av tilbudet. Én av intervjudeltakerne underviste gitar på et ungdomshus hvor elevene knapt nok var klare over at de var kulturskoleelever (Jordhus-Lier, 2018, s. 126).

SKOLEDISKURSEN nederst til høyre i Figur 2, kommer til uttrykk når kulturskoletilbudet har fokus på elevens progresjon – med tanke på det å lære et håndverk og å gjøre en innsats selv – og kontinuitet i tilbudet – i form av et sammenhengende undervisningsforløp og mulighet for videre karriereløp. Jordhus-Lier (2018) peker på at kulturskolens navn, som inkluderer begrepet *skole*, er et sterkt uttrykk for at skolediskursen er dominerende. Samt at flere av intervjudeltakernes uttalelser gav uttrykk for at diskursen hadde hegemoni. Her var *progresjon* blant de tydeligste uttrykkene, blant annet ved at progresjon førte til økt motivasjon både hos lærer og elev. Dette førte videre til høyere grad av egeninnsats. Det *å øve* og *å lære å øve* var altså viktige uttrykk for diskursen (Jordhus-Lier, 2018).

2.3 Grunnlagstenkning innen kunstfagdidaktikk

Begrepet *didaktikk* har etymologisk avstamning fra det greske begrepet *didachein* som oversatt til engelsk betyr «to teach»²³. Den mest generelle betydningen på norsk er *undervisningslære* og handler om undervisningens innhold, metoder og begrunnelser. I en kunstfaglig sammenheng utgjør dette en fagdidaktikk, i motsetning til allmenndidaktikk. Dette er relevant når jeg forsker på kulturskolens rammeplan og kulturskolevirksomhet, nettopp fordi rammeplanen påtar seg å veilede den pedagogiske kulturskolevirksomheten i det kunstfaglige innholdet og de kunstfaglige metodene og begrunnelsene. Didaktikken forsøker ikke å komme med definitive svar på nøyaktig hva innholdet skal være eller hvilke spesifikke metoder som skal tas i bruk. Derimot er hensikten å hjelpe pedagogen, lederen, utdanningspolitikeren eller forskeren med å sette ord på og reflektere over motsetninger, spenninger og dilemmaer i feltet (Angelo og Kalsnes, 2014a; Hanken og Johansen, 2014). Rammeplanen er et dokument som disse aktørene må forholde seg og ta stilling til. Derfor er kunstfagdidaktikken et viktig

²³ <https://www.ordnett.no> og <https://www.snl.no>

referansepunkt både for de som skal ta den i bruk og for meg som skal tolke meningsinnholdet.

Et dilemma kulturskolepedagogen står overfor er mangfoldet av roller han må påta seg. Han forholder seg gjerne til ulike sjangre, tradisjoner, kontekster og forventninger (Angelo, 2014, s. 21), og ifølge rammeplanen er han pedagog, utøver, ensembleleder, organisator, prosjektleder, koordinator, inspirator, kulturbærer, vurderer og kollega om hverandre (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16). Dette dilemmaet er svært relevant i dette. Samspillet mellom bredde og dybde, hvorvidt de utelukker hverandre eller er avhengige av hverandre, stiller spørsmål om hvilken kompetanse kulturskolepedagogen skal ha. Skal han ha allsidig kompetanse hvor ingen av kompetansene er spesialiserte, eller skal han ofre allsidighet for å spisse kompetansen sin på ett område? Skal han i samarbeid med kolleger sørge for et kompetansemangfold av spissede kompetanser hvor de utfyller hverandre og dermed kan sørge for tilpasset opplæring også med spisset kompetanse? Eller kan en spisset kompetanse inngå som del av én pedagogs kompetansemangfold? Angelo (2014) reflekterer over en ytterligere dimensjon av dilemmaer som oppstår når pedagogen er både lærer og kunstner, og hun viser hvordan det kan være både en styrke og en svakhet for kunstnerens status, troverdighet og praksis på fire nivå: individuelt, kollektivt, institusjonelt og politisk. Denne dimensjonen er relevant fordi det i rammeplanen er eksplisitt uttrykt at alle kulturskolelærere er utøvere og forvaltere av faget sitt (Norsk kulturskoleråd, 2016).

Ulike dimensjoner av profesjonsdilemmaer kulturskolepedagogen møter, gjør det relevant å ta stilling til hva musikk, eller andre kunstneriske håndverk, faktisk er for noe i en gitt kontekst. I dette prosjektet er konteksten kunstfaglig opplæring i kulturskolen, hvor instrumentalopplæring er vektlagt i musikkens henseende. Rønningen (2010) betrakter musikk som et *noe*, i motsetning til musikk sett på som universell og uavhengig prosess. Dette *noe* kan utartes i form av et instrument, en sjanger, et samspill eller lignende objektiveringer. Han argumenterer for at forståelsen av musikk påvirker både musikk som skolefag og som uttrykksform, og går inn i en teoretisk referanseramme basert på Bruno Latour sin fremstilling av *den sorte boksen*²⁴ for å kaste et kritisk blikk på musikkbegrepet slik det opptre for ham i musikkfaget. Den sorte boksen er ikke interessant i seg selv, men den utgjør en lukket og nøytral enhet hvor vitenskap og vitenskapelige fakta skjuler de bakenforliggende handlingene, interessene og prosessene (Rønningen, 2010). Ved å dekonstruere²⁵ denne lukkede enheten, i dette tilfellet musikkbegrepets fremtoning i en lærebok, kommer han frem til at begrepet – som for ham synes å opptre som en «[...] ontologisk realitet *utenfor* kulturen» (Rønningen, 2010, s. 90), altså noe naturgitt – i lærebøkene, faktisk har et ideologisk innhold, et innhold skapt av begrepet selv i sin kontekst.

Tar vi en snarvei, og sier at musikkbegrepet betegner det sett med aktiviteter og objekter vi i det vestlige samfunnet kaller musikk [...] har vi bare forflyttet oss fra én kortslutning om at det finnes et fysisk objekt som musikkbegrepet bare navngir, til å tro at det finnes et sosialt objekt, eller en sosial praksis som vi navngir med musikkbegrepet. Dvs. at det er en antagelse om at det finnes sosiale praksiser som så og si «ligger ferdige» og kan gis et navn; *musikk*. Vi kan altså lett forledes til å tro at det finnes noe i det sosiale [...] som er et

²⁴ Metafor for et objekt, et system, en mekanisme eller lignende som er for komplekst å forklare eller hvis indre struktur ikke er relevant for et gitt formål (Rønningen, 2010).

²⁵ Plukke en enhet fra hverandre for så å omringe delene med begreper i lys av sin opprinnelige kontekst (diskurs) som kan åpenbare det den opprinnelige konteksten overser (Derrida og Dyndahl referert i Rønningen, 2010).

«ferdig produkt». Istedet utfordres vi med Latour til å tenke at musikkbegrepet skaper sitt innhold, og ikke at det er et a priori innhold som benevnes. (Rønningen, 2010, s. 91)

Sitatet ovenfor starter imidlertid med én av flere fallgruver, eller som han sier, «[...] en kortslutning» (s. 91). Her problematiserer han en forståelse av at det finnes ulike typer «musikker» definert av ulike sosio-kontekster og slutter seg til Latour om en forståelse av at musikkbegrepet *skaper* sitt eget innhold og dermed er konstituerende i samfunnet, ikke konstituert av det (Rønningen, 2010). Oversatt til dette prosjektets kontekst betyr det at det er høyst relevant å adoptere en musikkontologi om musikk som et *noe* eller en *artefakt*. Slike teorier om musikkens væren bygger på Philip V. Bohlman (1999) sine perspektiver i *Ontologies of music*. Vi kan bruke instrumentalopplæringen i kulturskolen som et eksempel: I lys av Rønningens dekonstruksjon av musikkbegrepet og gjenoppdagelse av lyset i musikkens svarte boks, trer musikken her i kraft i innlæringen av et håndverk foreskrevet av rammeplanen. Dermed skaper *musikken* grunnlaget for å i det hele tatt snakke om for eksempel dybde i form av spesialisering rettet mot et håndverk slik rammeplanen gjør. Slik kan en tenke også om de andre kunstretningene som rammeplanen forsøker å muliggjøre en fremtid for, ved at også disse kulturelle kunstformene – hvor mange består av kunstfaglige håndverk – artikulerer sin ideologi ut av et *noe* eller en *artefakt*.

Hittil har jeg redegjort for kunstfagdidaktikkens oppgave, altså å hjelpe pedagogen med å sette ord på og reflektere over motsetninger, spenninger og dilemmaer, hvilket førte til grunnlagsspørsmål om kulturskolepedagogens kompetanse. For å i det hele tatt snakke om disse kompetansemangfoldene versus spissede kompetanser har jeg etablert at grunnlagsspørsmålet – eller ontologien – i faget er svært vesentlig. Hvor kommer ideologien fra? Ideologibæreren selv, altså at musikken skaper sin egen ideologi, individet, det sosiale kollektivet eller et *noe*? Alle disse spørsmålene stiller et nytt grunnlagsspørsmål: Hvilken kunnskap skal ligge til grunn for refleksjonen, for kompetansen, for ideologien?

Angelo (2012) problematiserer kunnskapsbegrepet innenfor kunstfagdidaktikken ved å forstå det ut ifra en profesjonsteoretisk diskusjonsramme. Dette handler i hennes tilfelle om instrumentalpedagogen og hans sammenflettede oppfatning av profesjonsmandatet sitt i et spenningsfelt «[...] mellom lærer og kunstner, yrke og kall» (s. 64). Hun stiller spørsmål om instrumentalpedagogens profesjon er noe han er eller noe han har, og hvorvidt kunnskapen han legger til grunn for sin forståelse finnes utenfor eller innenfor den enkelte. Disse spørsmålene fører tilbake til det musikkontologiske dilemmaet, hva er musikk, og videre til hvilke maktstrukturer som er med på å styre oppfatningen, hva den nå er. Hun argumenterer for at det musikkpedagogiske landskapet består av mange ulike profesjoner som til sammen dekker samfunnets mangfoldige behov for musikkundervisning. Hva er så relevansen i mitt prosjekt som tar for seg bredde og dybde? Dersom musikk er et *noe* med en håndverkskapt ideologi, som fordrer en viss kompetanse for å kunne reflektere over undervisningens *hva*, *hvordan* og *hvorfor* er det ut ifra Angelo (2012) sitt perspektiv nærliggende å stille didaktologiske kunnskapsspørsmål: «*Hvorfor* hva, *hvorfor* hvordan, [*sic*] og *hvorfor* hvorfor?» (Nielsen og Ongstad referert i Angelo, 2012, s. 65). Hun vektlegger viktigheten av et mangfoldig kunnskapsperspektiv i studier av profesjonsutøvelser.

2.4 Oppsummering

På grunn av bredden i dette kapittelet, finner jeg det hensiktsmessig å oppsummere. Først presenterte jeg én artikkel og én NOU som kunne knyttes tydelig opp mot bredde og dybde. Fra det diskursteoretiske feltet presenterte jeg forståelser av ulike spenningsfelt: mellom bredde og dybde, mangfold og fordypning, spesialisering og allsidighet, eurosentrisk og kollektiv skole, ytringskulturell kompetanse og ekspressiv interesse, fagferdigheter og dannelse, aktivt utøverskap og entreprenørskap, og ikke minst kunnskap. De diskursteoretiske tilnærmingene til bredde og dybde er altså like sammenflettede som rollemangfoldet til kulturskolepedagogen, og likevel er det vanskelig å definere et konkret teoretisk begrep om hva nå *bredde* og *dybde* faktisk handler om, kanskje nettopp fordi det kan handle om så veldig mye. Videre i forskningsgjennomgangen presenterte jeg forskning innen kunstoppplæring. Først en studie hvor sosiokulturell læring og praksisteori ble brukt til å dekke læringskulturer innen talentutvikling, deretter sendte jeg et blikk til Australia og Spania hvor kunstneriske praksiser har ført til *peacebuilding* uten at definerende læreplanverk – som avgjør hva som er god kunstnerisk kunnskap og praksis – i det hele tatt anerkjenner kunstoppplæring. Til slutt trakk jeg frem en artikkel som undersøkte samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. Deretter redegjorde jeg for de institusjonelle diskursene som har vært med på å informere analysen min. Helt til slutt redegjorde jeg for grunnlagstenkning innen kunstfagdidaktikk. Didaktikken utgjør et verktøy for refleksjon og stiller spørsmål om kompetanse, som hver for seg fordrer at en tar stilling til hva musikk er. Deretter ble disse tre elementene problematisert av spørsmål om ulike former for kunnskap.

Kapittel 3 – Metodiske tilnærminger

I dette kapitlet presenterer jeg den metodiske rammen for prosjektet, fra overordnede prinsipper innen kvalitativ forskning til en beskrivelse av valg og refleksjoner med hensyn til valg av metoder, den metodologiske designen jeg bruker som verktøy for å iverksette metodene, et hermeneutisk forskningsteoretisk perspektiv og et sosialkonstruksjonistisk kunnskapssyn.

3.1 Kvalitativ forskning

En karakteristikk innen kvalitativ forskning er at retningen har et stort mangfold av metodologier, metoder og begrepsbruk. Min opplevelse av dette mangfoldet er at det snarere minner om en labyrint enn en vei som leder forskeren til forståelse. De ulike perspektivene er ofte forankret filosofisk, og den teoretiske referanserammen kan dermed bli diffus samtidig som at begrepsbruken kan være varierende, til og med selvmotsigende, og ofte brukes samme begrep om ulike ting. Med bakgrunn i disse utfordringene, vektlegger Michael Crotty (1998) prinsippet om «scaffolded learning», altså at all kunnskap forskeren tilegner seg om kvalitativ forskning utenfra bør fungere som et stillas eller rammeverk for forskerens egen forståelse heller enn en ferdigstilt struktur. For å orientere seg i labyrinten, tilpasser forskeren den tilegnede kunnskapen om metodologi, metoder og begreper slik det er hensiktsmessig og bygger dermed en egen struktur tilpasset den aktuelle forskningsprosessen. Kvalitativ forskning kan sammenlignes med et håndverk som forskeren må lære seg før han kan produsere forskningsbasert kunnskap, og kanskje like viktig, for å kunne lese, forstå og vurdere eksisterende forskningsbasert kunnskap (Leseth og Tellmann, 2014).

Ved å overkomme utfordringene ovenfor kunne jeg oppnå en av styrkene med å ta utgangspunkt i kvalitativ forskning, nemlig rommet og behovet for subjektiv fortolkning når hensikten er å beskrive komplekse sider av et fenomen i dets omgivelser. Den kvalitative forskningen med sine særegne utfordringer får dermed nærhet til konteksten den gjennomføres i (Tjora, 2010). I Aksel Tjoras introduksjon til kvalitative forskningsmetoder, påpeker han tidlig at et av verktøyene for å håndtere utfordringene er å utføre datainnsamlingen relativt tidlig i forskningsprosessen, og med en metodisk kreativitet. Dette tok jeg hensyn til for å ha mulighet til å justere referanserammer som teori og metodologi etter hva datamaterialet tilsa at var interessant. Både metodevalg, datamaterialet og forskningsdesignen har gjennomgått store endringer underveis, noe jeg vil komme tilbake til i beskrivelsen av en *abduktiv* tilnærming.

Som et ledd i prosessen med å gjøre «den kvalitative labyrinten» oversiktlig, påpeker Crotty (1998) at forskeren særlig må besvare følgende spørsmål: «Hvilke metodologier og metoder vil vi bruke i forskningen vi ønsker å gjøre, og hvordan legitimerer vi dette valget og bruk av metodologier og metoder?» (s. 2). For å besvare disse spørsmålene måtte jeg gjøre noen valg med hensyn til flere elementer. I første omgang handlet det om et forskningsspørsmål, noe jeg lurte på basert på min forforståelse, som jeg kunne bruke til å legitimere innledende valg av metodologi og metode. For mottakeren av forskningen er det imidlertid behov for en legitimering som belyser forskerens virkelighetssyn, plassering i både det teoretiske feltet og i forskningsfeltet, og forskerens kunnskapssyn. Disse behovene leder til noen epistemologiske spørsmål, altså spørsmål om hva slags kunnskap forskningen kan føre til, hvilke karakteristikker denne kunnskapen har, hvordan resultatene vil bli oppfattet og med hvilken gjennomslagskraft.

De fire neste delene beskriver elementer som ifølge Crotty (1998) mesteparten av alle diskusjoner og terminologibruk innen kvalitativ forskning vil ha en relasjon til; metoder, som bygger på metodologi, som igjen bygger på et forskningsteoretisk perspektiv og som baserer sin forståelse på et kunnskapssyn, altså epistemologi. Jeg orienterer i resten av kapittelet om mitt prosjekt med utgangspunkt i disse elementene, hvor jeg til å begynne med presenterer mitt syn på hvordan kunnskap oppstår, deretter redegjør jeg for hvordan kunnskapssynet informerer meg som kritisk-hermeneutiker. Til slutt beskriver jeg det metodologiske produktet og den bakenforliggende prosessen, etterfulgt av metodene jeg realiserer dette produktet med.

3.2 Epistemologi

Som kritisk-hermeneutiker har jeg et fortolkende vitenskapsteoretisk perspektiv²⁶. Jeg ser på delene i lys av helheten og helheten i lys av delene. Jeg gir delene noe å fortolke, jeg fortolker hva delene mener, jeg agerer med helheten når jeg spiller musikken eller analyserer datamaterialet, jeg skifter mening. Til slutt oppnår jeg forståelse. Dette er konteksten for min forskningsprosess, men forståelsen kommer ikke ut av intet. Jeg har en måte å oppfatte kunnskapen som informerer min forståelse på, hvor jeg stiller følgende spørsmål:

Finnes det en objektiv sannhet vi kan identifisere, som vi kan identifisere med presisjon og sikkerhet? Eller finnes det bare menneskeskapt måter å se ting på, hvis prosesser vi må utforske, og som vi bare kan forstå gjennom en lignende, meningssskapende prosess? Og er denne meningssskapende prosessen en subjektiv handling som i essens er uavhengig av objektet, eller bidrar både subjekt og objekt til meningskonstruksjonen? (Crotty, 1998, s. 9, min oversettelse)

Det teoretiske perspektivet må forankres i en epistemologi, det vil si en måte å forstå på eller forskerens kunnskapssyn. Forskeren må ta et standpunkt i forhold til sitt teoretiske perspektiv, og når det er gjort, må han ta stilling til dets natur, potensiale, omfang og generelle grunnlag, altså kunnskapssynet han legger til grunn for det teoretiske perspektivet. Det første veiskillet går i stikk motsatte retninger av hverandre, med positivisme/post-positivisme i én retning og konstruksjonisme/subjektivisme i den andre. Innenfor sosialkonstruksjonisme oppsøker individer forståelse i omgivelsene rundt seg, hvor de utvikler subjektive fortolkninger av meningsinnholdet i objekter, altså konstruert kunnskap (Creswell, 2014; Crotty, 1998).

Kunnskap blir innenfor sosialkonstruksjonisme sett på som avhengig av menneskelige konstruksjoner som oppstår både i og utenfor interaksjon mellom mennesker i sosiale kontekster, og kunnskap er dermed ikke noe som blir oppdaget, men konstruert (Crotty, 1998). I mitt prosjekt ser jeg på språklig artikulering av to begreper og hva de kan fortelle om en sosialt konstruert *helhet* som kun utgjør en helhet gjennom flere individers subjektive fortolkning. Ved å ta utgangspunkt i et sosialkonstruksjonistisk kunnskapssyn kan jeg si noe om forholdet mellom ulike strukturer i feltet og hvordan de sammen fører til endring. Denne endringen skjer ved at sosialt skapte strukturer, for eksempel alle de ulike begrepene omkring bredde og dybde, etter hvert blir til noe som blir tatt for gitt og dermed blir objektivt, i et samspill mellom helhet og deler²⁷. Meningsinnholdet vil være

²⁶ Jamfør neste delkapittel.

²⁷ Jamfør den hermeneutiske sirkel under neste delkapittel.

varierte og mangfoldige, slik at jeg vil se på kompleksiteten av meninger og utsagn i større grad enn å smalne inn meningsinnholdet til få kategorier (Creswell, 2014).

Relativisten i meg har et behov for å avvise objektive sannheter, ikke på en altomfattende ekstrem-relativistisk måte, men i et syn hvor kunnskap blir konstruert i et samspill mellom subjekt og objekt og mellom helhet og deler. Crotty (1998) illustrerer hvordan et slikt samspill mellom fortolkning og konstruksjon både ivaretar individet og det sosiale kollektivet:

Dersom meningsskapende fortolkning ikke forviser oss til subjektivism, forviser det oss heller ikke til individualisme. Vi må ta stilling til meningens sosiale opprinnelse og den sosiale karakteren den uvegerlig blir stempelmerket med. (Crotty, 1998, s. 52, min oversettelse)

3.3 Forskningsteoretisk perspektiv

Når forskeren tar på seg teoribrillene sine, tar han steget inn i et ståsted hvor han kan sette metodologien i en kontekst med logikk og kriterier (Crotty, 1998). Forskeren som subjekt har med seg forskjellige forforståelser, eller antakelser, om metodologien han har valgt, og det er disse forforståelsene, brillene jeg ser gjennom, jeg vil identifisere her.

Hermeneutikk kan på et grunnleggende plan antas å være sentralt for det meste av kvalitativ forskning på grunn av den subjektive fortolkningen som ligger til grunn (Leseth og Tellmann, 2014). Ordet er nært beslektet med *forståelseslære*, hvor forskeren «[...] søker etter meningen med en tekst gjennom gjentatt fortolkning av tekstens deler sammenlignet med helhetsforståelsen av teksten» (Leseth og Tellmann, 2014, s. 178) Perspektivet stammer fra bibelske studier på 1700-tallet (Crotty, 1998), men det er altså blitt sterkt knyttet opp mot fortolkning av tekst og ontologiske spørsmål. Teksten må dermed forstås i lys av dens kontekst. Dette danner grunnlaget for den hermeneutiske sirkelen, hvor forskeren ser på meningsinnholdet i en tekst slik det fremstår for leseren med hans forforståelse, deretter tolker han forfatterens intenderte mening basert på historiske og/eller sosiale forhold og plasserer teksten i forfatterens kontekst, og tilbake igjen med utvidet forståelse (Crotty, 1998).

Jeg forholder meg i utgangspunktet til hermeneutikk som et synonym for fortolkning, men hvor mange sider ved fortolkningen blir tatt hensyn til. Stanley Straw mener at hermeneutikk er sterkt knyttet til kritisisme i prosessen med å finne mening ved å lese tekst (Straw referert i Crotty, 1998), noe jeg knytter sammen med kildegranskingen som er sentral for all dokumentanalyse og en kritisk-hermeneutisk tilnærming til analysene. En kritisk tilnærming til hermeneutisk fortolkning åpner for at jeg kan være ideologikritisk²⁸. Altså ikke hermeneutikk i form av for eksempel Gadammers historiske hermeneutikk eller Heideggers fenomenologiske hermeneutikk som begge blander hermeneutikk som metodologi med dypdykk i ontologiske spørsmål (Gadamer og Heidegger referert i Crotty, 1998).

I dette prosjektet tok jeg først utgangspunkt i gitte kategorier fra forskningsgjennomgangen, primært basert på Jordhus-Lier (2018) sine institusjonelle

²⁸ <https://snl.no/>: ideologikritikk handler om metodiske forsøk på å skille gyldig og holdbart fra ugyldig og uholdbart ved hjelp av argumentasjon, bevis og belegg.

diskurser (se Figur 2 – Bredde- og dybdediskurser), hvorpå jeg analyserte på nytt etter å ha skaffet et overblikk over kompleksiteten i meningsinnholdet og dermed kunne lage meg et dekkende begrepskart. Dette er altså en prosess som har vært mer abduktiv enn utelukkende induktiv²⁹. Med en induktiv tilnærming genererer forskeren først og fremst mening fra datamaterialet han har samlet inn (Creswell, 2014), mens i en abduktiv prosess foregår induksjon og deduksjon i et samspill hvor forskeren går frem og tilbake mellom empiri og teori. Enten for å belyse funnene med nye innsikter, eller for å komme frem til nye funn basert på nye innsikter. Prosjektet bruker institusjonelle diskurser som teoretisk perspektiv, men som kritisk-hermeneutiker leter jeg lag for lag etter et meningsinnhold, som jeg tenker at eksisterer. En diskursteoretiker er ikke så opptatt av hvorvidt det finnes gode begreper med samme meningsinnhold, men det er jeg som kritisk-hermeneutiker.

Utover det hermeneutiske perspektivet, forholder jeg meg til en musikkontologi³⁰ hvor musikk er definert som et *noe* som blir konstituert *i* samfunnet, ikke *av* det. Da kan en snakke om at musikken blir manifestert, for eksempel i kraft av innlæringen av et håndverk foreskrevet av rammeplanen. Dermed skaper *musikken* grunnlaget for å i det hele tatt snakke om for eksempel dybde i form av spesialisering rettet mot et håndverk slik rammeplanen gjør.

3.4 Metodologi

Valg av metode og spesifisering av de valgte metodenes ulike former må begrunnes, og det er her ulike metodologier har sin plass. Her beskriver jeg strategien jeg vil følge gjennom prosjektet, selve *forskningsdesignen* valget av dokumentanalyse og intervju som metoder er forankret i. Metodologi kan sees både som *prosess* og *produkt* (T. P. Østern, 2017). Prosjektet er en analyse av innhold og tema i tre caser: kulturskolens rammeplan, TP og IRIS. I denne delen er jeg primært ute etter å gjøre rede for det metodologiske produktet av prosjektet før jeg går inn på prosessene i den påfølgende metodedelen.

3.4.1 Design

Casestudier er en tilnærming til forskningsprosessen hvor det å gå i dybden ved bruk av flere metoder på en case eller caser – for eksempel en begivenhet, aktivitet eller ett eller flere individer – som er bundet av tid og aktivitet (Bowen, 2009; Creswell, 2014; Crotty, 1998). Denne masteroppgaven er imidlertid ikke en casestudie, til det er datamaterialet for begrenset, men det er en studie som produserer omfattende beskrivelser av to modeller som kan anses som caser: IRIS og TP utgjør eksempler på hvordan kulturskolevirksomhet som rommer både bredde og dybde kan se ut. Tilnærmingen min for å undersøke disse casene er kritisk-hermeneutisk, som jeg har redegjort for, samt at jeg har et metaperspektiv på tidligere feltarbeid fra *artikkelen*. Feltarbeid er en overgripende kvalitativ metodologi og metode der usynlige og uomtalte relasjoner og drivkrefter i det sosiale feltet kan studeres i forskjellig grad avhengig av prosjektets rammer (Brinkmann, Tanggaard og Hansen, 2012). Dermed kan det metodologiske produktet i denne oppgaven defineres som *en kritisk-hermeneutisk analyse, samt en*

²⁹ I motsetning til en utelukkende deduktiv tilnærming som er vanlig innenfor en positivistisk retning (Crotty, 1998).

³⁰ Se 2.3 Grunnlagstenkning innen kunstfagdidaktikk.

metastudie av et tidligere feltarbeid. De andre begrepene i designmatrisen i Tabell 1 på neste side er redegjort for ellers i kapittelet.

Tabell 1 – Metodologisk design

<i>Datamateriale</i>	<i>Metode</i>	<i>Vitenskapsteori</i>	<i>Epistemologi</i>
Rammeplanen	Dokumentanalyse	Kritisk hermeneutikk	Sosial-konstruksjonisme
IRIS og TP	Intervju og feltarbeid		

3.4.2 Utelukkede materialer og idéer

En metastudie kunne alene dannet et masterprosjekt, derfor er metastudien som jeg la opp til i et forskningsspørsmål «c) Hvordan blir bredde og dybde artikulert i litteraturen?», kuttet ut. Jeg hadde sett for meg en avgrenset metastudie av et materiale som kun bestod av de to foregående analysene og min egen forskningsgjennomgang, altså en kondensert metastudie relatert til bredde og fordypning i det kulturskolerelaterte forskningsfeltet. Dette ville økt reliabiliteten til forskningen, men omfanget ble for stort for dette prosjektet. Jeg vil likevel trekke inn et metaperspektiv i diskusjonskapittelet hvor jeg trekker linjer mellom bredde og dybde i rammeplanen, i de to modellene og i dagsaktuell, kulturskolerelatert forskning.

Lærerdiskursene som Jordhus-Lier (2018) identifiserer og bruker til å diskutere ulike læreridentiteter kunne vært relevant å se på i forhold til bredde og dybde, især i datamaterialet som omfatter kulturskolemodellene i og med at det ble samlet inn før den nye rammeplanen ble implementert og var dermed preget av den forrige rammeplanen som blant annet la opp til høyere grad av autonomi. Jeg bestemte meg til slutt for at i mitt prosjekt ville jeg fokusere på hvordan bredde og dybde kunne tolkes i materialene institusjonelt. Gjennom den abduktive prosessen hvor jeg stadig gikk tilbake til teorien for å vurdere hvilke nodalpunkter³¹ jeg skulle forme kodingen etter, kom jeg frem til at mitt syn på lærerdiskursene er at de i stor grad oppstår som en konsekvens av de institusjonelle faktorene, blant annet eksemplifisert av Jordhus-Lier (2018) sin redegjøring for lærerdiskursene. Derfor er disse diskursene utelatt. Både informantene og hun selv forholder seg til institusjonelle faktorer som er med på å avgjøre hvilke kompetanser og mål, og hvilken grad av samarbeid og autonomi som er nødvendig. Jeg behøvde dermed ikke å utelukke funn som handlet om for eksempel lærerkompetanser selv om jeg har kondensert prosjektet rundt institusjonelle begreper.

3.5 Metoder

I forskningsarbeidet har jeg foretatt diverse aktiviteter for å samle og analysere data relatert til innledende forskningsspørsmål og forforståelser. Forskningsmetoder er de teknikkene eller fremgangsmåtene disse aktivitetene utføres med, og som en del av oppgaven med å identifisere og validere forskningsprosessen, er det viktig at disse metodene blir beskrevet så presist og spesifikt som mulig (Crotty, 1998). Forskeren bør dermed gå detaljert til verks, uansett om det er snakk om å utføre intervju,

³¹ Se 2.2 Bredde- og dybde diskurser – oppgavens teoretiske premiss, hvor jeg redegjør for de diskursene jeg henter fra diskursanalytisk forskning. Denne begrepsbruken er kun med på å informere analysen og må ikke forveksles med begrepsbruken jeg analyserer etter (primært kategorier og koder).

aksjonsforskning eller lignende, i beskrivelsen av valgt metode. Eksempler på viktige faktorer kan være å identifisere ulike former innenfor en gitt metode, for eksempel former for observasjon, anvendte teknikker, omgivelser og miljø i datainnsamlingen og grad av forskerens deltakelse og påvirkning. Forskeren forteller ikke bare at visse koder eller kategorier dukket opp i datamaterialet, han forteller hvordan, hvordan de ble identifisert og hvordan han behandlet dem videre.

Tjora (2010) vektlegger at prosessen med å velge metoder til forskningen alltid vil være preget av pragmatiske hensyn, altså gjennomførbarhet i praksis. Han sier at målet om å oppnå metodisk mangfold, innenfor alle former for forskningsaktivitet, vil være preget av begrensede ressurser ved valg av metoder, noe som kanskje er spesielt gjeldende i et masterprosjekt hvor både økonomiske midler, tilgang på forskningsdeltakere og mengdeomfang er begrenset.

Tidlig i prosessen med å utforme et masterprosjekt gjorde jeg et valg om å bruke en annen metode enn intervju, i og med at jeg allerede hadde gjort et FoU-prosjekt med intervju som metode og jeg ønsket å tilegne meg en bred forskerkompetanse. Dette gikk jeg til slutt tilbake på, og jeg kom frem til at jeg kunne kaste et nytt og ferskt blikk på et intervjumateriale jeg hadde fra før ved å analysere det med dette prosjektets «briller». Tilgangen på dokumenter og deltakere har primært handlet om avgrensning i forhold til hva jeg trengte for å si noe om bredde og dybde i ulike deler av feltet, og hvor mye det var hensiktsmessig å inkludere i et masterprosjekt. Til forskningsspørsmål b) kunne det for eksempel vært aktuelt å finne flere modeller hvor bredde og dybde har en likevekt, men det ville lagt opp til datainnsamling i form av nye intervju og sannsynligvis reise i forbindelse med disse siden Trondheim allerede er representert.

Videre har arbeidet med å avgrense vært viktig ved valg av metoder til innsamling og behandling av datamateriale. Kvalitativ forskning har til hensikt å utforske og forstå meningsinnholdet individer eller grupper tilegner til et sosialt eller menneskelig problem, hvor forskeren ofte går i dybden på få enheter, for så å generalisere funnene gjennom forankring og begrunning (Creswell, 2014). Tjora (2010) peker på to forskjellige strategier for avgrensning, *casestudie* og *kriterieutvalg*, hvor casestudier genererer kunnskap om et spesifikt case, og kriterieutvalg studerer erfaringer, opplevelser eller lignende knyttet til deltakere³².

3.5.1 Dokumentanalyse

Hensikten med en dokumentanalyse er å evaluere dokumenter på en systematisk måte. Innen kvalitativ dokumentanalyse forholder forskeren seg til at data må undersøkes og tolkes for at mening, forståelse og kunnskap skal kunne deriveres fra dem (Bowen, 2009). Dokumenter består av tekst og bilder som har blitt opprettet uten at forskeren har påvirket prosessen, slik at forskerens etiske betraktninger vil handle mest om forskerrollen og prosess heller enn forskningseffekt i datainnsamlingen. Dokumentanalyse blir mest benyttet som sekundærempiri for å oppnå metodisk triangulering og er mye brukt i casestudier, men Bowen (2009) viser til en økende bruk av metoden i senere tid, også som frittstående kvalitativ metode, hvor teksten utgjør kilde til kontekst, spørsmål, data, endring og utvikling.

³² Se 3.4.1 Design.

Konteksten til et dokument avhenger av dets betydning, som ifølge Poul Duedahl og Michael Hviid Jacobsen (2010) ligger tre steder: «Hos afsænderen, i meddelelsen og hos modtageren. Det betyder, at teksten kan tolkes på mindst tre måder» (s. 73). Tidligere i boken presiserer de at et dokument er avhengig av leserens oppfattelse av det, «... som igen er et udtryk for den samtid og sociale, politiske, kulturelle, økonomiske, religiøse og værdimæssige kontekst, de bliver læst i.» (2010, s. 35) Med dette som utgangspunkt sier de at selve mottakelsen eller avkodingen av et dokument – hvilken effekt forfatteren har hatt – er viktig for å kunne si noe om samfunnet, mens det er i opprettelsen eller det tiltenkte innholdet at en kan finne ut hvorfor og hvordan et innhold har blitt vesentlig. I mitt prosjekt skal jeg ikke se på mottakelsen av dokumentet utover den generelle introduksjonen jeg presenterte i kapittel én. Det jeg skal se på i forskningsspørsmål a) er i hovedsak rammeplanens tiltenkte betydning, mens jeg i forskningsspørsmål b) skal forsøke å dedusere noe om begrepenes indre betydning³³.

Det finnes mange tilnærminger til dokumentanalyse, fra kvantitativt til kvalitativt, fra sekundæmpiri til primæmpiri, men analyseprosessen foregår ofte på samme måte som ved analyse av transkripsjoner fra fokusgrupper og intervjuer hvor temakoding av innholdet skaper grunnlag for videre analyse (Bowen, 2009). Bowen fremhever et viktig poeng for prosjektet mitt, nemlig at dokumentanalyse kan gi både bakgrunnsinformasjon og bred datadekning, noe som legger bedre til rette for kontekstualisering av prosjektet i kulturskolefeltet – særlig viktig for meg for å få til å bruke et utfordrende blikk på rammeplanen med to konkrete eksempler fra feltet. En annen fordel – og noe av årsaken til at dokumentanalyse brukes mye til å underbygge annen forskning – er at metoden ofte bidrar til å finne spørsmål som bør bli stilt og situasjoner som bør undersøkes (Bowen, 2009). Dette vil alltid være et underordnet mål med all forskning, for jeg leter ikke bare etter svar på hvordan bredde og dybde kommer til uttrykk. Dersom jeg kan dedusere et viktig spørsmål eller problem fra arbeidet med operasjonaliseringen vil det kanskje være et like viktig funn som konkrete svar. I forbindelse med forskningsgjennomgangen i kapittel to, gjorde jeg også søk etter tidligere dokumentanalyser og fant at det er en nokså vanlig metode i forbindelse med utdanningsforskning, også på kulturskolefeltet (Aglén og Karlsen, 2017; Angelo, 2002; Bergstrøm, 2017; Ellefsen, 2017; A.-L. Østern, 2017).

3.5.2 Intervju

I dette prosjektet har jeg foretatt semistrukturerte³⁴ intervju, ansikt til ansikt med intervjudeltakere. Dette er blant annet en nyttig metode dersom deltakerne ikke lar seg observere, og forskeren kan få med både historiske perspektiver så vel som deltakerens meninger i øyeblikket (Creswell, 2014). Begrensninger som gjør seg gjeldende i et intervju er at informasjonen er sekundær ved at den blir formidlet gjennom intervjudeltakerens perspektiv, den finner som regel ikke sted i studieobjektets naturlige setting og den kan være utsatt for bias via forskerens tilstedeværelse (Creswell, 2014).

Intervju som metode viser likheter og ulikheter mellom lærere, institusjoner, undervisningsnivå og ensembler i modellene. Jeg har mye erfaring med og tanker om TP, men jeg trenger andres perspektiver, kunnskap og spesialiteter for å kunne gi en pålitelig

³³ Tekstens kapasitet, hvor semantikken i dokumentets begrepsbruk er i fokus (Duedahl og Jacobsen, 2010).

³⁴ Hverken helt åpne eller helt lukkede intervju. Forskeren har med seg en intervjuguide med forslag til spørsmål, men med rom for samtale og improvisasjon (Kvale og Brinkmann, 2010).

fremstilling. Prosjektet omhandler noe som har vært praktisert over lang tid. Derfor er de personene som har vært med i prosessen underveis sentrale ved at de har mer erfaring og kunnskap om emnet enn jeg kan håpe på å finne på egen hånd.

3.5.3 Datainnsamling og forskningsetikk

En av grunnene utover egen interesse for å velge dokumentanalyse som metode i et masterprosjekt, handler om tilgjengelighet. Dokumenter lar seg lett håndtere og er ofte lett tilgjengelige, noe som sørget for en effektiv innsamlingsprosess. Videre er dokumenter det Bowen (2009, s. 31) kaller for *ikke-reaktive* datakilder (min oversettelse), det vil si datakilder som kan leses og fortolkes gang etter gang uten å bli påvirket av forskeren eller prosessen. Jeg har forholdt meg til Zina O'Leary (2010) sin planleggingsprosess, og elementær dokumentanalyse i form av kildegransking fra Duedahl og Jacobsen (2010) for å hjelpe meg med å sikre pålitelighet. Steg én gikk ut på å opprette en liste over de tekstene som skulle utforskes, som til å begynne med så slik ut:

1. *Rammeplan for kulturskolen: På vei til mangfold* (Norsk kulturskoleråd, 2003)
2. *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016)

Dette var på et stadium hvor målet var å gjøre en historisk sammenligning av de to. Rammeplandokumentet er ikke det eneste dokumentet som er med på å definere kulturskolefeltet. Det kunne vært relevant å operere med et bredere dokumentutvalg med for eksempel de to forrige rammeplanene, NOU-er, stortingsmeldinger og andre publikasjoner fra Norsk kulturskoleråd, men jeg ser imidlertid på det som et felt som er blitt godt dekket av tidligere forskning. Derfor har jeg et smalt dokumentutvalg, men jeg har kompensert ved å bringe inn et kontekstuet materiale i form av kulturskolemodellene og et grundig blikk på litteraturen.

Bowen (2009) hevder at et bredt dokumentutvalg er det mest gunstige, men at hovedprioritet bør være dokumentkvalitet fremfor -kvantitet. Derfor, samt av hensyn til min egen interesse og prosjektets omfang, endret jeg fokuset til å handle om dokument to, *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* og det arbeidet jeg har gjort med artikkelen «IRIS og TP». Dermed ble også analyse av semistrukturerte intervju en del av datamaterialet. Hele dokumentmaterialet er tilgjengelig digitalt, samt i bokformat. Resten av O'Leary (2010) sine åtte planleggingstrinn handler om å lage kopier for annotering, vurdere dokumentenes autenticitet, utforske agenda og bias og utforske bakgrunnsinformasjon om hvem som har produsert materialet så vel som når, hvor og hvordan.

Som nevnt, består en studie som svarer på forskningsspørsmål gjennom dokumentanalyse primært av eksisterende dokumenter. Det vil si at de etiske hensynene forskeren vanligvis må ta overfor forskningsdeltakere ikke er like gjeldende når dokumentene allerede eksisterer, og hører innenfor *diskrete* eller *ikke-påtrengende metoder* (Duedahl og Jacobsen, 2010). Eksisterende dokumenter er ofte benyttet i forskning som bakgrunnsdata, men her er dokumentene selve empirien.

Forskningsspørsmål b) blir besvart ved å analysere to caser (kulturskolemodellene) via et eksisterende datamateriale fra artikkelen basert på semistrukturerte intervju. Intervjuene ble foretatt av meg selv samt Lars Marius Hølås og Sunniva Waage som var mine medforskere i FoU-prosjektet «TrondheimsPyramiden» (Hølås et al., 2014).

Intervjudeltakerne er lærere og profesjonelle musikere som har vært eller er en del av TP. I tillegg intervjuet vi Torild Oddane som har vist stor interesse for temaet. Hun gjennomførte et pilotprosjekt om TP med et omfattende datamateriale, som ble publisert i form av et kapittel i *Ledelse for læring i mulighetens skole* (Oddane og Wennes, 2015). I forbindelse med artikkelen i IRIS utførte jeg et intervju av Rut Jorunn Rønning, prosjektleder i IRIS.

Vi lagde en innledende intervjuguide³⁵ tilpasset til den første intervjudeltakeren. Torild Oddane hadde utført et pilotprosjekt om Trondheimspyramiden, og ble dermed en ressursperson som kunne gi oss verdifull innsikt med tanke på hva vi skulle spørre resten av deltakerne om for å svare på problemstillingen. Vi hadde følgende problemstilling: «Hva kan TrondheimsPyramiden lære oss om organisering av strykeopplæringen for ungdom i Trondheim?» (Hølås et al., 2014). Deretter tilpasset vi guiden etter innsiktene vi fikk, slik at intervjuene av fagpersoner i modellen var godt tilpasset problemstillingen. Samtykke ble innhentet muntlig da vi ikke var oppmerksomme på personvernregler i forbindelse med innsamling av personopplysninger. Det er i ettertid hentet inn skriftlig, informert samtykke og prosjektet er meldt til og godkjent av NSD³⁶. Alle deltakerne er innforstått med at de blir navngitt, med godkjenning fra NSD på bakgrunn av følgende vitenskapelige begrunnelser: Arbeidstakere ved kulturskolen i Trondheim, samt deltakere i IRIS er blant tiltenkte lesere av prosjektet, samt at én av de undersøkte institusjonene har sterk tilknytning til og mye samarbeid med ansvarlig institutt ved NTNU. En anonymisering av deltakernes navn vil gjøre funnene abstrakte for disse leserne ved at de vil gjenkjenne kolleger/samarbeidspartnere under pseudonymene. Dessuten vil deltakerne også kunne bli identifisert på tross av pseudonymer fordi kulturskolemodellen og de tilknyttede personene er anerkjent i fagmiljøet. Ytterligere gjør det at IRIS er representert av én respondent, prosjektlederen, i intervjumaterialet at det ikke vil være mulig å anonymisere henne dersom jeg skal gi uttrykk for hennes meninger.

Utvalget bestod av én førsteamanuensis, to ledere, fire lærere og én utøvende musiker, seks med tilknytning til TP og én med tilknytning til IRIS. Utvalget utgjør en allsidig representasjon av stemmer fra TP, med en utfyllende stemme fra et intervju om IRIS. I analysen differensierer jeg ikke mellom de ulike statusene deltakerne innehar, det vil si at jeg er mest opptatt av *hva* de sier, ikke *hvem* som sier hva.

³⁵ Se vedlegg 2.

³⁶ Se vedlegg 3.

Tabell 2 – Intervjudeltakere

<i>Navn</i>	<i>Yrke</i>	<i>Tilknytning til IRIS/TP</i>
Torild Oddane	Førsteamanuensis v/NTNU Handelshøyskolen	Utført omfattende datainnsamling fra TP ifm. et pilotprosjekt
Asbjørg Haugan	Instrumentalpedagog	Fiolin- og musikkbarnehagepedagog i TP
Ragnhild Hagerup	Instrumentalpedagog	Cellopedagog i TP
Sven Olav Lyngstad	Instrumentalpedagog	Fiolin- og bratsjpedagog i TP
Line Henriksen	Avdelingsleder v/strykeseksjonen i TKK	Avdelingsleder/cellopedagog i TP
Ole Herman Sjölin	Bassist i TS/TSO	Oppvekst i TP
Rut Jorunn Rønning	Rådgiver/prosjektleder i Norsk kulturskoleråd	Prosjektleder i IRIS

3.5.4 Innholds- og temaanalyse

O’Leary (2010) omtaler intervjuteknikk som én av to dominerende analyseteknikker innen dokumentanalyse. Her foregår analysen som et intervju hvor forskeren behandler dokumentet som en respondent. Svarene på forskerens spørsmål må da lokaliseres i teksten. Dette var primært tilnærmingen min underveis, men jeg stilte først spørsmål til datamaterialet etter at jeg hadde utført en innledende elementær dokumentanalyse³⁷. Både Bowen (2009) og O’Leary (2010) omtaler innholdsanalyse som noe som kan gi et bredt førsteinntrykk ved å kvantifisere forekomster av ord, fraser og konsepter. Dette benyttet jeg meg av ved å lage visualiseringer av rammeplanen. Tre av dem, ordskyer av programmene i rammeplanen, presenterer jeg som del av innledningen til analysen. Én av de forkastede ordskyene behandlet jeg på en kreativ måte som representerer musikk, skapende skrivning og visuell kunst på samme tid. Denne er presentert som forsidebilde på omslaget.

Duedahl og Jacobsen (2010) påpeker at det finnes ulike typer innholdsanalyse, fra det rent kvantitative hvor forskeren kvantifiserer antall ord og uttrykk, til kvalitative analyser hvor ords betydning er i fokus, som i temaanalysen av rammeplanen og deretter *artikkelen* og intervjuene, hvor jeg ser etter innhold relatert til begrepene bredde og dybde i forskningsspørsmålene. Dette står i motsetning til både Bowen (2009) og O’Leary (2010) sin definisjon av innholdsanalyse som rent kvantitativ. Jeg ser på kvalitativ temaanalyse, hvor jeg kategoriserer materialet og tilegner kategoriene koder, som synonymt med kvalitativ innholdsanalyse.

Jeg kodet først rammeplanen med diskursmodellen³⁸ som utgangspunkt, hvor jeg gjorde hver diskurs til en kategori og de tilhørende signalene ble koder for disse. Det var gunstig å ta utgangspunkt i det som har blitt gjort før for å skape en god oversikt, men faren

³⁷ Se vedlegg 4.

³⁸ Se Figur 2 – Bredde- og dybde diskurser.

med dette var at arbeidet kunne ende opp med å bare underbygge tidligere arbeid. I verste fall kunne det bli et plagiat. I tillegg ble kodingen rotete ved at mitt tematiske blikk på diskursene gjorde at jeg ofte tilegnet flere koder, noen ganger koder fra ulike kategorier, til samme utdrag i datamaterialet. Dermed gikk jeg tilbake til start for å se hvordan det annoterte materialet kunne forstås fra mitt perspektiv.

Jeg har beholdt kategoriene *bredde* og *dybde*, tilføyd ytterligere koder som fremtonet seg innenfor disse, samt at jeg opprettet en ny kategori, *breddefordypning*, med diverse nye koder som viste seg i fortolkningsprosessen. Hele datamaterialet er analysert i MAXQDA, en innholdsrik programvare for kvalitativ analyse.

3.5.5 Troverdighet, gyldighet og generaliserbarhet

Disse tre begrepene relaterer til hvorvidt funnene i en analyse kan bli reproduisert av andre forskere, i en annen tid, hvorvidt de anvendte metodene undersøker det forskeren ønsker å undersøke og hvorvidt den kunnskapen som blir produsert i en spesifikk situasjon kan bli overført til andre relevante situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg vil først ta stilling til disse begrepene med hensyn til dokumentanalyse, deretter med hensyn til semistrukturerte intervju og til slutt min posisjon som forsker.

3.5.5.1 Dokumentanalyse

Når jeg til å begynne med bestemte meg for at datamaterialet kun skulle bestå av eksisterende materiale, måtte jeg ta ekstra stilling til noen av utfordringene det har å by på. Bowen (2009) og Duedahl og Jacobsen (2010) poengterer at dokumenter som utgjør datamateriale i forskning stort sett ikke er skapt med slik bruk som formål, og dermed vil ikke nødvendigvis de utvalgte dokumentene inneholde nøyaktig den informasjonen som trengs for å svare på forskningsspørsmålene. Med dette i bakhodet var jeg forberedt på å være både kreativ og utforskende i arbeidet med dokumentet, og jeg var på dette stadiet også innstilt på at det kanskje kunne bli nødvendig å bringe inn ytterligere datamateriale dersom dokumentet ikke bød på de svarene jeg var ute etter.

Det var også viktig at jeg som kritisk-hermeneutisk fortolkende forsker påtok meg en viss objektivitet og transparens i analysearbeidet for å unngå at jeg bare listet opp en rekke utdrag som fikk dokumentet til å bære den meningen jeg ønsket. Duedahl og Jacobsen (2010) presenterer følgende som minstekriterier: «Dokumenter som man ønsker at anvende til at løse sit problem må som minimum vurderes ud fra fire kriterier: autenticitet, troværdighed, repræsentativitet og betydning i forhold til problemstillingen» (2010, s. 55). Disse kravene oppfylte jeg gjennom kildegransking, hvor jeg vurderte produksjonen av og konteksten til materialet med utgangspunkt i at ethvert dokumentets innhold i utgangspunktet må mistenkes for å være feil (Duedahl og Jacobsen, 2010). Dette gjorde jeg som en innledning til de tematiske analysene, hvor jeg gransket bakgrunnen til begge materialene i form av spørsmål som for og av hvem, når, hvor og på hvilken måte.

Innenfor samfunnsvitenskap har metoder som tar for seg dokumenter hatt en underlegen status, sammenlignet med metoder som observasjon, intervju og spørreskjema, noe Duedahl og Jacobsen (2010) mener at kan ha noe å gjøre med at dokumenter har blitt ansett som et felt for historikere. De forklarer at historikere har distansert seg fra samfunnsvitenskapelig forskning ved å gjøre dokumenter til grunnlaget for forskning, og samfunnsvitenskapelige forskere har distansert seg ved å gjøre de metodene og teoriene som er særegne for faget til sitt grunnlag. Videre peker de på dokumentenes natur som

en forsterkende forklaring, nettopp det at anvendelsen av dokumenter innebærer at forskeren ikke kan designe materialet slik at det retter seg etter en spesifikk problemstilling. Samt at ikke-skriftlige handlinger – for eksempel innenfor etnografi som handler om å studere kulturer – har større betydning for mennesker enn innholdet i de tekstene som utløste handlingene.

Det er her viktigheten av å presisere en annen side ved dokumenters natur kommer inn, nemlig at dokumenter ikke eksisterer i et vakuum. Skriftspråket blir til et annet sted og i en annen tid enn talespråket – som blir uttrykt gjennom tilstedeværende individer – altså under andre forutsetninger og hensikter som gjør at de kan bli anvendt på måter som ikke er mulig i talespråket. Det er med hovedvekt på dette – tekst som kilde til kontekst – at Duedahl og Jacobsen (2010) mener bruk av dokumenter, til å si noe om sosiale forhold, relasjoner og samfunnet i seg selv, i dag er i ferd med å bli legitimert innenfor samfunnsvitenskap. Fra dette perspektivet resonnerer jeg at fortolkning av et dokument kan være relevant i andre relevante situasjoner *innenfor* dokumentets kontekst.

3.5.5.2 Semistrukturerte intervju

Troverdigheten i et intervju, i transkripsjonen av det og til slutt i fortolkningen av det er noe jeg som forsker må ta stilling til dersom jeg skal kunne kalle funnene troverdige. Under selve intervjuet er det særlig i hvilken grad forskeren påvirker intervjudeltakerne med sin tilstedeværelse som blir problematisert. Det er tross alt intervjudeltakernes meninger om det aktuelle temaet jeg er ute etter, ikke meninger jeg som forsker har med meg inn i intervjuet (Creswell, 2014; Kvale og Brinkmann, 2010).

Vi utførte semistrukturerte intervju hvor vi stilte åpne, ikke-konfronterende spørsmål som la opp til at deltakerne fikk reflektere. Vi unngikk å stille ledende spørsmål som «Synes du at ...?» og holdt oss primært til spørsmål som «Kan du si noe om ...» og «Kan det tenkes at ...?». På den måten unngikk vi å komme med påstander som kunne farge deltakernes refleksjoner. Transkripsjonene ble utført ordrett, med tegnkoder for pauser og stemninger for å gjengi konteksten. Det at vi var tre intervjuere som delte på å transkribere kan ha ført til ulikheter i gjengivelsene. På en annen side var det en styrke ved at vi var tre intervjuere som utfordret hverandre i fortolkningsprosessen.

Spørsmålet om et intervjus generaliserbarhet er noe mer innfløkt. I et ytterpunkt stilles det spørsmål om hvorvidt det i det hele tatt er ønskelig, fordi et krav om generaliserbar kunnskap kan innebære at vitenskapelig kunnskap da må være universell og gyldig i alle tider, steder og kontekster, fra case til case (Kvale og Brinkmann, 2010). Det jeg finner mest hensiktsmessig er å også her vurdere hvorvidt intervjuene kan være relevante i andre situasjoner *innenfor* konteksten. Konteksten det er snakk om i dette prosjektet er bredde og dybde i kulturskolefeltet. Konteksten bak intervjuene var to kulturskolemodeller for kulturskolevirksomhet innen strykeopplæring³⁹ som har lyktes med å implementere både bredde og dybde. Felles for begge kontekstene er imidlertid tematikken bredde og dybde, og det er min mening at funnene relatert til denne tematikken på noen måter er generaliserbar for kulturskolefeltet ved at jeg har stilt grunnlagsspørsmål relatert til meningsinnholdet i begrepene. Enkelte aspekter er ikke generaliserbare. Instrumentalopplæring handler om å lære et håndverk med spesifikke teknikker, verktøy og undervisningsmetoder som ikke kan sies å være generaliserbare for andre kunstfag selv om de hører til under den samme konteksten. Dessuten

³⁹ Fiolin, bratsj, cello og kontrabass.

identifiserer ikke alle kunstfaglige retninger seg med håndverksbegrepet. Dermed må graden av generaliserbarhet bli avgjort av leseren og konteksten han/hun leser ut ifra.

3.5.5.3 Min posisjon som forsker

Jeg har hatt en kritisk innfallsvinkel til analyseprosessen for å kompensere for forskningseffekten jeg som forsker, med både oppveksts- og profesjonsbakgrunn fra en av de analyserte modellene, påvirker prosjektet med. Et kritisk blikk har hjulpet meg med å opprettholde en sunn distanse i et forskningsfelt hvor det ikke er hensiktsmessig å strebe etter fullstendig objektivitet. Denne distansen var mulig å oppnå i analysen av rammeplanen, men mer utfordrende i analysen av de to kulturskolemodellene hvor jeg analyserte intervju med meningsinnhold som var svært nærliggende i forhold til min for forståelse og ekspertise. Her måtte jeg ta stilling til hvorvidt jeg som forsker hadde tilegnet intervjudeltakerne *mine* meninger, eller om det var deres egne meninger som ble uttalt. Samtidig gav nærheten fra feltarbeidet meg innfallsvinkler til materialet som jeg kanskje ellers ikke ville hatt.

I dette prosjektet har jeg analysert materialet med et nytt blikk to ganger, først i arbeidet med *artikkelen* med fokus på ideologi, formål og praksis, og nå med fokus på bredde og dybde. Datamaterialet har altså blitt utsatt for gjentatt fortolkning i forskjellig tid og med forskjellige tilnærminger. Jeg har gått i dybden på materialet, distansert meg, for så å gå i dybden igjen fra en annen innfallsvinkel.

Kapittel 4 – Analyse og funn

Dette kapittelet består av tre deler. I den første delen beskriver jeg dokumentene, rammeplanen og *artikkelen*. I de to neste skal jeg besvare henholdsvis forskningsspørsmål «a) Hvordan blir bredde og dybde artikulert i *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning?*» og «b) Hvordan blir bredde og dybde artikulert i kulturskolemodellene Trondheimspyramiden og IRIS-prosjektet?» Temaanalysene er strukturert etter de kategoriene som jeg kom frem til at kan bidra til å nyansere diskusjonen om bredde og dybde: *bredde, dybde, kulturskole som skole, kulturskole som fritidsaktivitet, samspill/samarbeid* og *visjonærvirksomhet*. Disse temaene har jeg kodet etter gitte signaler fra diskursmodellen⁴⁰ og enkelte tilførte koder som jeg redegjør for underveis.

Først oppsummerer jeg imidlertid en elementær analyse av rammeplanen hvor jeg har tatt stilling til dokumentets anvendelighet som datamateriale⁴¹. Jeg har ikke gjort en elementær analyse av *artikkelen*, den blir bare beskrevet. Jeg er selv forfatter og må dermed stå for at teksten er det den gir seg ut for å være. Eventuelle feil er ene og alene *mine*.

I den elementære analysen tok jeg stilling til en rekke spørsmål om dokumentet. Dette er essensielt for at spørsmålene jeg senere stiller til dokumentene kan bli besvart med troverdig og gyldig kunnskap. Først så jeg på forankringen til dokumentet i form av visjoner og verdigrunnlag. Deretter vurderte jeg hvorvidt tematikken virket relevant for problemstillingen min. Troverdigheten til dokumentet i seg selv ble også vurdert med bakgrunn i politisk og institusjonell forankring og en vurdering av rammeplanutvalget. Til slutt gjorde jeg meg en oppfatning om hvilken målgruppe dokumentet sikter seg inn mot. Rammeplanen og *artikkelen* er ellers beskrevet innledningsvis i 1.3 Bakgrunn og relevans.

4.1.1 Ordskyer fra de tre programmene

Jeg har laget ordskyer for å visualisere ulike deler av rammeplandokumentet. Her presenterer jeg tre av dem. På grunn av en svært bred begrepsbruk i den kunstfaglige konteksten, konkluderte jeg med at en ordsky av hele dokumentet inneholdt for mange like ord, selv blant de mest fremtredende, samt at det er en relativt lik fordeling av bredderelaterte og dybderelaterte uttrykk i dokumentet som helhet. Det var dermed ikke hensiktsmessig å analysere det flettverket av forskjellige kunstfaglige uttrykk opp mot bredde og dybde, noe jeg overlater til den tematiske analysen. Det jeg derimot fant hensiktsmessig var å dele opp dokumentet etter overskriftene *Breddeprogrammet*, *Kjerneprogrammet* og *Fordypningsprogrammet* i både den generelle delen og i fagplanene. Nedenfor følger de tre ordskyene dette resulterte i, med en kort redegjøring for hva disse abstrakte visualiseringene kan peke på i forhold til bredde og dybde. Ordskyene er nokså kompakte, bestående av 123 ord hver, slik at alle ordene som er representert kan regnes som fremtredende, bare i større eller mindre grad.

Det å presentere et narrativ gjennom visualisering er ganske vanlig, spesielt innen journalistikk, men ved bruk av ordskyer går en del viktige aspekter ved det å skape et narrativ tapt. En ordsky kan ikke ta hensyn til hverken overflødig informasjon, kontekst,

⁴⁰ Se Figur 2 – Bredde- og dybde diskurser.

⁴¹ Se vedlegg 4.

4.2.1 Bredder

Idéen om bredde blir artikulert med begreper som allsidig kompetanse, kollektive verdier, mangfold, sosial inkludering, tilgjengelighet og underskog. Begrepet *mangfold* er sidestilt med *fordypning* i rammeplanens tittel og er det begrepet som tydeligst gir uttrykk for bredde. Begrepet har ikke en egen begrepsavklaring, dermed kan den tiltenkte betydningen antas å være noe som er variert eller mangesidig⁴⁶, i motsetning til enhet eller ensidig, samt at det tydelig blir knyttet opp mot breddebegrepet:

Det norske samfunnet består av mange ulike befolkningsgrupper og det er stor variasjon av kulturelle uttrykk. Økende geografisk mobilitet og internasjonalisering bidrar til at samfunnet er langt mer komplekst enn tidligere. Kulturskolen bør gjenspeile mangfoldet gjennom et bredt sammensatt tilbud i opplæringa, både når det gjelder undervisning, formidling og skapende virksomhet. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 8)

For eksempel skal styrket mangfold i tilbudet bidra til mangfold i rekrutteringen. Ytterligere artikuleringer i dokumentet: mangfoldet av kunst- og kulturfag som kulturskolen representerer, mangfoldet av kompetanser kulturskolen har som oppgave å utvikle innenfor disse og mangfoldet av kommunikasjonsmåter, sjangre og språk som kommer til uttrykk gjennom kunst- og kulturfag. Forankringen i FNs barnekonvensjon og UNESCOs konvensjon om vern av den immaterielle kulturarven gir uttrykk for kulturell mangfold som en sentral del av bredden i kulturskolen. Dette mangfoldet skal også anerkjennes og synliggjøres av skoleslaget motivert av fordeler kulturarven kan bidra med i opplæringen:

Møter med kulturarv viser elevene hvilken historisk og kulturell sammenheng de står i. Kulturarven som fortid; med dens produkter, tradisjoner og tankesett, som nåtid; gjennom elevenes referanser og skapende uttrykk her og nå, og som framtid; der elevene skal bruke det lærte i en hittil ukjent verden. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 6)

Det bør legges til rette for at kulturskolens personale får kjennskap til den samiske kulturen i Norge (jf. 1.1.2.). I relevante områder må det legges til rette for at samiske barn og unge kan utvikle sin kultur innenfor fellesskapets rammer. Kulturskolen bør også være bevisst på den ressursen det kulturelle mangfoldet utgjør i kommunen lokalt. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 24)

Samarbeid blir artikulert som et viktig verktøy for å sikre økt mangfold, både med grunnskolen, med kulturlivet og i interkommunale nettverk. Både mangfold og samarbeid om mangfold er fremtredende formål for hele kulturskolen, i alle deler av rammeplanen. Som jeg har vist, artikulerer mangfold *bredde*. Dersom samarbeid om rikere mangfold skal foregå innenfor alle deler av rammeplanen, tyder det på at bredde er et begrep som skal inngå også i motparten, altså dybde. Jeg vil gå dypere til verks på denne sammenhengen i diskusjonskapittelet når jeg tar fatt på begrepet *breddefordypning*.

Dette generelle fokuset på å både ivareta og strebe etter mangfold gjenspeiles i fagplanen for musikk. Mangfoldet av musikkjangrer, etnisiteter og tradisjoner påvirket av inntrykk fra hele verden bidrar til mangfold av kunstneriske uttrykk. Det blir trukket frem at musikken kan være en kulturell møteplass hvor fortiden blir ivaretatt gjennom historie og tradisjoner, som sammen med gjenspeiling av mangfoldet i nuet hvor elevene utgjør ressurspersoner i et levende kulturliv, former fremtiden.

⁴⁶ <https://www.ordnett.no/>

Når de unge får delta i flerkulturelle uttrykk og ta instrumentet sitt med inn i nye kombinasjoner av musikk, visuelle uttrykk, tekst og bevegelsesuttrykk, vil det kunne styrke kulturforståelse og yringsfrihet. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 46)

Hver fagplan inneholder et faghjul som visualiserer de respektive fagene som uttryksmiddel gjennom et mangfold av handlinger, aktiviteter og allmenndannende kvaliteter, som alle skal forstås i forhold til situasjons- og kulturkontekstene de finner sted i. Kontekster som jo også er preget av ulike mangfold. Selv innenfor fordypningsprogrammet som er dominert av dybdediskursen, er mangfold poengtert. For eksempel i læringsmålene hvor stort og variert repertoar blir vektlagt, samt samarbeid og samspill. Spesielt i forhold til dannelsesprosesser i opplæringen er det tydelig at både bredde og dybde blir artikulert av *mangfold*. Dannelsesprosesser er vektlagt både i bredde- og fordypningsprogrammet, hvor jo også historiske, kulturelle, sosiale og estetiske perspektiver inngår, som mangfold er en betydelig del av.

Det oppfordres til flerfaglig og tverrfaglig arbeid i alle kulturskolefagene på alle nivå, og det blir oppfordret til prosjekter og multimodale produksjoner som tilrettelegger for slike møter. Ensemblespill er trukket frem som en viktig del av instrumental- og vokalopplæringa i alle faser. Det å være gode forbilder for medelever artikulerer bredde gjennom dybde ved at elever som har kommet lenger, via spesialisering og individfokus, bidrar til å motivere yngre elever eller elever på lavere nivå. Dette bidrar til kontinuitet i bredden. Integrering og møter mellom kunstoffag gjennom felles prosjekter artikulerer dybde gjennom bredde ved at alle, også de som spesialiserer seg, får delta på flere arenaer. Dermed bidrar bredde til å oppfylle læringsmålet om å oppnå omfattende konserttrening og bred erfaring med ensemblespill og konsertproduksjon. Dessuten bringer etablerte korps, orkestre, kor og andre ensembler med seg et eget kulturelt fellesskap og et tradisjonsgrunnlag som elever fra alle programmer får ta del i (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 25, 59).

Bredde kommer også til uttrykk gjennom *sosial inkludering*, som i dette dokumentet i hovedsak handler om elevenes behov for, rett og tilgang til å delta på forskjellige måter i sosiale fellesskap. Sosial inkludering er forankret i kulturskolens samfunnsoppdrag, som sammenfaller med grunnskolens læreplanverk samt barnekonvensjonen:

Opplæringas mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2)

Artikkel 31

1. Partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet.
2. Partene skal respektere og fremme barnets rett til fullt ut å delta i det kulturelle og kunstneriske liv og skal oppmuntre tilgangen til egnede og like muligheter for kulturelle, kunstneriske, rekreasjons- og fritidsaktiviteter. (Barnekonvensjonen, 2003)

Dette blir oversatt til kulturskolens mål i form av at alle elever skal få mulighet til å utvikle kunnskaper og ferdigheter i kunstoffag, samt til å finne og formidle egne kunst- og kulturuttrykk. Dette innebærer blant annet at alle elever skal ha mulighet til å uttrykke seg overfor et bredt publikum via for eksempel konserter og forestillinger, og at alle elever skal få utviklingssamtaler hvor de får tilbakemelding og kan medvirke til sin egen undervisning. Sosial inkludering utgjør altså en stor del av kulturskolens *kollektive verdier*, som Jordhus-Lier (2018) poengterer at konkurrerer med *individualisme* i

dybdeleksjonen om å tilegne mening til *for alle*. I diskusjonskapittelet vil jeg diskutere hvorvidt kollektive verdier og individualisme faktisk er i et motsetningsforhold.

Sosial inkludering er tydelig vektlagt i rammeplanens beskrivelser av breddeprogrammet. Opptaket er åpent for alle som ønsker, og samarbeidsevne er vektlagt som mål. Gruppe- og ensembleundervisning er sentralt og artikulere i sin natur sosial inkludering, og videre kan undervisningsformen brukes til å gi tilbud til elever med spesielle behov eller til å tilby lek- og rytmikkbasert begynneropplæring. I fagplanen for musikk blir ensemblevirksomhet antydning som virkemiddel for å forberede elevene på et stadig mer globalisert samfunn. Verdi- og ansvarsbevissthet, personlig uttrykk og innlevelsessevne er kompetanser som blir vektlagt på alle nivå, artikulert ved at dette fremkommer av innledningen til fagplanen, som ikke er knyttet til et spesifikt program. Disse kompetansene blir utviklet gjennom forening av solo- og samspill og lytting som del av et kollektiv, hvor resultatet avhenger av alle (Norsk kulturskoleråd, 2016).

Sosial inkludering og *tilgjengelighet* går hånd i hånd. Dersom alle skal ha like muligheter til å delta, må kulturskolen kunne tilby friplasser og moderasjonsordninger, samt investere i utstyr og instrumenter, sørge for tilpassede lokaler og ha et tilbud for barn og unge med særlige behov. Gruppeundervisning hvor den ukentlige undervisningstimen blir slått sammen med andre elevers tidsressurs er en måte å organisere undervisningen på som illustrerer dette samspillet. Den samlede tidsressursen gjør at læreren kan dedikere mer tid til de ulike delene av timen som ikke krever et utelukkende individfokus, for eksempel oppvarming, teori og avrunding, og samtidig blir det en naturlig samspillsarena.

I rammeplanen blir fadderordninger foreslått for å styrke læringsmiljøet (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 26). Dette er et konsept som er vanlig i grunnskolen, men det er et ferskt konsept i kulturskolesammenheng. Fadderordninger legger til rette for alder- og nivåblanding hvor begge parter får utbytte ved at de yngre møter andre som har kommet lenger enn dem selv, og de eldre kan øve seg på å lære bort kunnskap, ta ansvar eller arrangere konserter. Dette gir uttrykk for sosial inkludering og spesialisering på samme tid. Overlappende undervisning er en enklere variant av fadderordningen som allerede er utbredt i kulturskolen. Her deltar eleven på timen før eller etter sin egen time, som regel innenfor samme alder og nivå, men i rammeplanen blir også alder- og nivåblanding foreslått, hvor elementer fra fadderordningen dermed kan spille inn (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 26, 60).

I breddeprogrammet er altså elevenes samarbeidsevne vektlagt, men en sentral intensjon er også bredt, institusjonelt samarbeid hvor sosial inkludering vil kunne foregå i samarbeid med et mangfold av institusjoner som har barn og unge som målgruppe. Grunnskole, videregående skole, SFO, barnehage, helseapparat, flyktningsetat, kirke, eldreomsorg, orkestre og korps er eksempler på institusjoner kulturskolen kan gå inn i samarbeid med for å bidra til fellesskap, deltakelse og ikke minst tilgjengelighet for alle som ønsker det (Norsk kulturskoleråd, 2016). Sosial inkludering gjelder også for kollegiet, hvor kollegial trivsel og arbeidsmiljø blant annet påvirkes av hvorvidt det er tilgang til felles møteplasser som for eksempel pauserom.

Disse artikuleringene kommer primært til uttrykk i de generelle delene og i breddeprogrammet, men et sterkt fokus på samarbeid og samspill – som artikulere sosial inkludering – i kjerne- og fordypningsprogrammene gjør at de blir uttrykt også der. I kjerneprogrammet skal læreren sette samspill i sentrum, og i fordypningsprogrammet

er det et mål at elevene skal oppnå *bred* erfaring med ensemblespill og konsertproduksjoner. Vurdering for læring er viet en del oppmerksomhet i dokumentet, og også her kommer sosial inkludering til uttrykk gjennom en oppfordring til elevrespons⁴⁷ og gruppevurdering som skal stimulere til reflekterte samtaler og inkluderende læringsmiljø. Igjen er det tydelig at bredde kommer til uttrykk i et samspill med dybde, her i form av sosial inkludering.

Spørsmålet om hvilken kompetanse en kulturskolelærer skal ha er viet en del direkte oppmerksomhet, samt at kompetansebehovet artikuleres som en naturlig konsekvens av dokumentets ambisjoner. I rammeplanen er det den *allsidige kompetansen* som er tydeligst artikulert ved at enhver kulturskolelærer, uavhengig av bredde og dybde, har et mangfold av roller: «Pedagog, utøver, leder av små og store grupper, organisator, prosjektleder, koordinator, inspirator, kulturbærer, vurderer og kollega.» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16) som fordrer ulike kompetanser: kunstfaglig kompetanse, didaktisk kompetanse, kommunikativ kompetanse, refleksjonskompetanse, relasjonskompetanse, lederkompetanse, læreplankompetanse, vurderingskompetanse og yrkesetisk kompetanse (Norsk kulturskoleråd, 2016). Allsidig kompetanse blir også uttalt ved at variasjon påpekes som en nøkkel for læring, hvilket fordrer et bredt spekter av metoder.

En *underskog*, altså mindre vegetasjon som vokser under og mellom større trær i et økosystem, er en metafor som dukker opp enkelte plasser i dokumentet. Metaforen artikulerer bredde ved at underskogen er nettopp det, *bred*. Den artikulerer imidlertid også dybde gjennom bredde fordi det er viktig for hele utdanningskjeden at underskogen finnes:

En moderne forståelse av det utøvende feltet tilsier et musikkollegium som representerer både en klassisk, tolkningsbasert musikktradisjon og en muntlig, gehørbasert tradisjon og som deler, utveksler og tar med det beste fra begge tradisjonene. Der det fins lærerkompetanse, bør en legge ekstra vekt på undervisningstilbud som er knyttet til instrumenter der rekrutteringen er mangelfull. En solid underskog er viktig for utdanningskjeden. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 46)

Metaforen kan forstås direkte knyttet til at bredde gir bredere tilgang på dybde innad i kulturskolekjeden, men også utad ved at kulturskolen som helhet utgjør en underskog for musikklivet, karriereløp i høyere musikkutdanning og profesjonell musikkutøving.

4.2.2 Dybde

Denne diskursen blir artikulert av individualisme, krav til deltakelse, kvalitet, spesialisering, spisset kompetanse og talent. Operasjonaliseringen av dybde blir tydeligst uttrykt av *spesialisering*. Selve begrepet er bare nevnt fem ganger i hele rammeplanen (s. 9, 11, 23, 57, 86) og er dermed på nivå med talentbegrepet som bare er nevnt fire ganger (s. 0, 11, 12, 45). Dermed må begrepet tolkes ut ifra dets generelle betydning – refleksivt som i *spesialisere seg* detaljert eller inngående i en faggren, virksomhet eller spesiell ferdighet⁴⁸ – og kontekstene i dokumentet som artikulerer det.

Allerede i innledningen og under kulturskolens formål, kommer *for alle* til uttrykk gjennom spesialisering ved at tilbudene i kulturskolen skal være relevante for alle som ønsker å kvalifisere seg for videregående opplæring og høyere utdanning innen kunstfag.

⁴⁷ Elever som gir hverandre tilbakemelding.

⁴⁸ <https://ordnett.no/>

Kulturskolen utgjør en sentral del i den sammenhengende utdanningslinjen (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 7). Dermed tilegner spesialisering mening også til underskogsbegrepet ved at kulturskolen ikke kan være en underskog for den videre utdanningskjeden uten å også tilby elevene å spesialisere seg. Dette underbygges av en relativ forståelse av spesialisering hvor noe – i dette tilfellet kompetanser – ikke kan være spesialisert uten at det ses i forhold til en annen spesialisering⁴⁹. I eksempelet nedenfor forstås hele skoleslaget som en fordypning sammenlignet med grunnskolen:

Kulturskolen skal gi et tilbud av høy faglig og pedagogisk kvalitet og representerer en vesentlig fordypning utover det obligatoriske skoleverket. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 5)

I forbindelse med samarbeidet med grunnopplæringa blir dette enda tydeligere artikulert i planen. Her skal kulturskolen sikte mot å styrke utdanningslinjen helt til profesjonell utøvende virksomhet, noe som antyder at kulturskolen sitt oppdrag ikke nødvendigvis slutter når eleven går videre i kjeden. Kanskje fortsetter eleven med samme instrumentallærer, kanskje tar læreren med seg eleven inn i profesjonelle arenaer når tiden er inne eller kanskje det oppstår samarbeidsprosjekter på tvers av alder og nivå mellom kulturskolen og utdanningsinstitusjoner høyere opp i kjeden.

Kulturskolen utgjør en viktig forberedelse til de studieforbereende utdanningsprogrammene Musikk, dans og drama samt studiespesialisering med formgivningsfag i videregående skole. Kulturskolen må sikte mot en kontinuerlig styrking av utdanningslinjen fra begynnernivå til profesjonell utøvende virksomhet, nasjonalt og internasjonalt. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 9)

Her kommer spørsmålet om hva slags kompetanse læreren i kulturskolen skal ha – spisset eller allsidig – til uttrykk. Rammeplandokumentet vektlegger at alle kulturskolelærere er utøvere og forvaltere av faget sitt og at kvaliteten i kulturskolen vil avhenge av en arbeidssituasjon som legger til rette for at de kan utvikle seg som utøvere og dermed sørge for kunstnerisk kvalitet og at de blir gode forbilder (Norsk kulturskoleråd, 2016). Spisset kompetanse inngår altså som én av mange kompetanser læreren skal tilegne seg, og kommer videre til uttrykk ved at rammeplanen vektlegger forskningsinformert og forskningsbasert undervisning samt deltakelse på fagkonferanser og i forskningsnettverk – som jo artikulerer både allsidighet og spesialisering:

Å ha lærere med videreutdanning på masternivå vil være et stort aktivum for den enkelte kulturskole. Det er et lederansvar å sørge for dette. Skolelederen bør formidle og oppdatere informasjon om hvor lærerne kan finne relevant forskning for sitt fag og stimulere til utprøving, publisering og deltakelse i fagkonferanser og forskningsnettverk, dessuten samarbeid med universitets- og høgskolesektoren. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 26)

I fagplanen for musikk foreslås et flerlærersystem som gjør at ulike spissede kompetanser bidrar til allsidighet, variasjon og utfylling, altså spesialisering artikulert ikke bare som noe som tilegner mening til *for alle* ved at spisset kompetanse er nødvendig for å tilby fordypning, men også som en del av bredden. Med et flerlærersystem kan problematikken med lærere som må undervise fag og kompetanser utenfor sin spesialisering omgås, og elevens totale behov kan bli ivaretatt på tross av spesialisering.

⁴⁹ Se 2.2 Bredde- og dybdediskurser – oppgavens teoretiske premiss.

Kjerneprogrammet har åpent opptak for alle med motivasjon for større undervisningsmengde og systematisk egeninnsats, og gis som både begynneropplæring og videregående opplæring (Norsk kulturskoleråd, 2016). Her artikulere både *spesialisering* og *egeninnsats* bredde ved at det skal være for alle som ønsker det. Fordypningsprogrammet derimot har opptaksprøver og gjør at spesialisering artikulere dybde som noe som ikke er for alle innenfor dette programmet. Imidlertid artikulere fordypningsprogrammet bredde ved at noe som *ikke er for alle* kan bidra til å *favne alle*. For eksempel ved at en elev som ønsker å søke fordypningsprogrammet, men ikke har noe fordypningsprogram å søke på, reiser et annet sted for å oppnå målene sine og dermed forsvinner ut av kulturskolen. Enda verre er faren for at eleven – ved at fordypningsprogrammet ikke eksisterer – slutter fordi han ikke ble bevisst på muligheten og dermed ikke kunne ta stilling til hvorvidt et fordypningsprogram eller et talentutviklingsprogram ved en annen institusjon var steget videre. Dermed artikulere spesialisering både bredde og dybde i rammeplanen.

I fagplanen for musikk er framføring trukket frem som en av flere nøkkelkompetanser i kjerneprogrammet samt at framføring er sentrale læringsmål også i bredde- og fordypningsprogrammene. Alle disse nøkkelkompetansene, øve, framføre, høre, lese og lage, artikulere hver for seg spesialisering ved at de utgjør faggrener som kan dyrkes til kompetanser. Hver for seg artikulere de dybde, sammen artikulere de allsidighet, altså bredde. Framføring fremheves imidlertid ytterligere som spesialisering ved at det i planen blir formidlet som uttrykk og berøring på et dypere plan, som jo fordrer en viss mengde dedikert arbeid rettet akkurat mot dette for at eleven skal kunne oppnå nevnte dybde. Et videre uttrykk for spesialisering er en oppfordring til å tilby spesialiseringkurs i kjerne- og fordypningsprogrammene, for eksempel kurs i komponering, lys og lyd, hørelære osv. (Norsk kulturskoleråd, 2016)

Rammeplanen vektlegger dannelsesprosesser i den helhetlige kunst- og kulturoplæringen, noe som gjenspeiles i fagplanene. I fagplanen for musikk handler det for eksempel om å se musikken i lys av historiske, kulturelle, sosiale og estetiske perspektiver ved å reflektere, tenke kritisk, stille spørsmål og verbalisere (Norsk kulturskoleråd, 2016). Her artikulere spesialisering *for alle* ved at dette er dannelsesprosesser som alle elevene skal få mulighet til å ta del i, og det er både spesialisering artikulert av dybde på individnivå, og spesialisering artikulert av bredde ved at dannelsesprosessene utgjør kollektive verdier i kulturskolen.

Spesialiseringaspektet ved kunstoppplæringen får gradvis mer og mer fokus i kjerne- og fordypningsprogrammet, med et tydelig preg allerede på begynnernivå i kjerneprogrammet hvor hele 12 læringsmål handler om at eleven dyrker ulike faggrener. Dette fører til et gradvis høyere individfokus, som er én av de kodene i materialet – *individualisme* – som utelukkende kan sies å informere én kategori, altså dybde. Individualisme står i et spenningsforhold til sosial inkludering og kollektive verdier, men jeg vil i det neste avsnittet vise til funn hvor individfokus og kollektivt fokus spiller på lag og ikke utelukkende kjemper om hegemoni.

Individfokus er kommet tydeligst til uttrykk i fordypningsprogrammet, hvor egeninnsats, karriereløp og spesialisering i et kunstnerisk håndverk er sentralt, og individuell undervisning dominerer. Her artikulere individualisme i hovedsak dybde, men ikke uanfektet. Samarbeidsevne er sidestilt med selvstendighet, også i fordypningsprogrammet, og dokumentet vektlegger institusjonelt samarbeid og

samarbeid med hjemmet. På den måten bringes individet, som det er fokus på, inn i det kollektive. Som forbilde, som medspiller og som rekrutt fra underskogen. Et annet eksempel er hvordan et individfokus kan samspille med *tilgjengelighet* innenfor breddediskursen. En elev som er blitt moden og selvstendig nok gjennom allsidig spesialisering kan få utvidet individuell undervisning hvor han får tilrettelagte oppgaver. Dette er en dobling av elevens tid i kulturskolen som blir mulig ved at individualisme artikulere bredde.

Kvalitet er et mye brukt ord i rammeplanen. Det artikulere dybde-diskursen i Jordhus-Lier (2018) sitt arbeid og her er det også kodet under dybde-kategorien. I de neste avsnittene presenterer jeg funn om hvordan kvalitet artikulere dybde, men også hvordan kvalitet artikulere bredde gjennom dybde. Begrepet er blant de ordene som ikke er avklart og som derfor må forstås ut ifra en generell betydning, i dette tilfellet ligger det en dualisme i ordets natur: 1) en tings måte å være på eller beskaffenhet og 2) grad av gode egenskaper⁵⁰. Ta for eksempel *kunstnerisk kvalitet* som A.-L. Østern (2017)⁵¹ analyserte i den norske rammeplanen og i skisser til en finsk rammeplan. Dette kan forstås både som ulike kunstneriske kvaliteter som evne til å frasere eller improvisere (beskaffenhet) eller kunstnerisk kvalitet forstått som resultat eller produkt (grad av gode egenskaper). Konteksten avgjør hvilken betydning som er tiltenkt, for eksempel ved bruk av adjektiv som *høy* og *god*. I dette dokumentet blir kvalitet artikulert som grad av gode egenskaper i 91 tilfeller og som kvaliteter eller egenskaper i til sammen fire.

Innholdet i undervisninga skal bidra til å utvikle håndverksmessig og kunstnerisk kvalitet, selvstendighet og samspillsevne. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 50)

I dette sitatet fra fagplanen for musikk er den umiddelbare tolkningen at det er snakk om høy håndverksmessig og kunstnerisk kvalitet. Dersom *kvalitet* ble byttet ut med *kvaliteter* kunne dette tolkes i en bredere forstand hvor innholdet skal bidra til å utvikle ulike kunstneriske og håndverksmessige kvaliteter slik at kvalitet også artikulere bredde. Dokumentet inneholder imidlertid ingen slike eksempler, noe som underbygger at kvalitet artikulere dybde i dette dokumentet.

Kunst- og kulturfagene er utstyrsfag, dvs. at en forutsetning for å utøve fagene på høyt nivå er knyttet til velutstyrte undervisningsrom og god kvalitet på utstyr, saler, scener, instrumenter og verktøy. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 27)

Her er betydningen tydelig, det er snakk om god kvalitet. Begrepet artikulere dybde i form av forutsetninger for utøvelse på høyt nivå, men det er formidlet som et generelt kunnskapsgrunnlag i kulturskolen, som vil si at kvalitativ dybde også artikulere bredde. Det er svært mange slike eksempler i dokumentet relatert til både undervisning, læring, rammer, kompetanse og virksomhet.

Talent og *talentutvikling* er to omstridte begreper. Det er gjort mye forskning på hva talent er og ikke er i form av arv og miljø⁵². I dette dokumentet er ordet talent brukt fire ganger, men det blir likevel artikulert implisitt enkelte steder. Rammeplanen legger til grunn et menneskesyn hvor alle mennesker har formsans og uttrykksbehov som kan utvikles gjennom opplæring (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 7). Dette er en nokså ufarlig

⁵⁰ <https://www.ordnett.no/>

⁵¹ Se 2.1 Kulturskolerelatert forskning i Norden.

⁵² Se 1.3.1 Begrepsavklaringer.

måte å artikulere talent på, ved at debatten om arv og miljø unngås. Det som er relevant i forhold til bredde og dybde er at iboende formsans og uttrykksbehov artikulerer talent som bredde ved at dette er den eneste måten talent blir artikulert på i dokumentet. Formuleringen «... opplæringen er talentutvikling fra første stund.» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 45) i fagplanen for musikk er noe mer dristig, men også her uavklart. Den eneste andre direkte artikuleringen har jeg allerede nevnt, altså at kulturskolen skal ivareta både bredde og talent, men også her unngås debatten ved at talent ikke blir avklart som begrep. De to andre artikuleringene henviser til andre institusjoners talentprogrammer og er derfor ikke relevante fordi slike programmer forbigår hele spenningsfeltet ved at de ikke har visjon om å være for alle (Jordhus-Lier, 2018; Stabell og Jordhus-Lier, 2017).

4.2.3 Kulturskole-som-skole

Denne diskursen blir artikulert av egeninnsats, karriereløp, kontinuitet/progresjon, lære et håndverk, lærer-forelder-elev-relasjon og tilpasset opplæring. Det er en dominerende diskurs i rammeplanen, og her presenterer jeg funn hvor kulturskole-som-skole gir uttrykk for bredde og/eller dybde. Allerede i innledningen oppsummerer ett kort sitat flere av signalene som jeg har kodet denne diskursen etter:

Opplæring i kulturskolefagene er individuelt tilpasset, langsiktig innrettet og kan gi elever en livslang interesse, for noen også et grunnlag for yrkesutdanning innen kunstfag. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 5)

Ved at institusjonen har *skole* i navnet sitt, at samfunnsrollen blir knyttet sammen med den generelle delen av læreplanen og at den vektlegger tilpasset opplæring og langsiktighet, artikulerer rammeplanen tydelig kulturskolen som skole. Som skole skal tilbudet bidra til barn og unges danning og artikulerer dermed både bredde og dybde ved at dannelsesprosesser foregår i mange sammenhenger, både på individnivå og i sosiale fellesskap (Norsk kulturskoleråd, 2016). I alle deler av rammeplanen som handler om undervisningen, blir egeninnsats uttrykt i form av konkrete læringsmål og forventninger til eleven. Dermed blir dybde artikulert i bredden ved at individualisme er med og preger skoleslaget på alle nivå og i alle aldre.

Det å lære et håndverk er vektlagt i rammeplanen på lik linje med kreativitet, kunstnerisk kompetanse, selvstendighet og samarbeidsevne. Et håndverk innebærer ulike grader av spesialisering avhengig av ambisjon og mål og artikulerer dermed dybde. Men også bredde i kraft av at *alle* elevene spesialiserer seg i et håndverk, uavhengig av ambisjon. Som skole får kvalitetsbegrepet i rammeplanen – og dermed artikuleringen av dybde – enda større vekt, for eksempel i oppfordringen til at kulturskolen kan inngå i fylkesmannens tilsyn, forutsetning om at alle kulturskoler som implementerer planen skal sørge for kvalitetssikring, høyt fokus på læringsmål og vurdering for læring og fokus på utdanningskjeden.

4.2.4 Kulturskole-som-fritidsaktivitet

Denne diskursen blir artikulert av *enkelt, fritidsklubb, lav pris, moro, motta og samarbeid med fritidsarenaer*. Uansett hvor dominerende skolediskursen er, vil kulturskolen også artikuleres som fritidsaktivitet, tydeligst gjennom artikkelen i FNs barnekonvensjon om rett til å delta i kulturelle og kunstneriske rekreasjons- og fritidsaktiviteter. *For alle* får et sterkt innhold gjennom bred rekruttering og deltakelse på arenaer i det lokale kulturlivet.

I det lokale kulturlivet møtes barn, unge og voksne på ulike arenaer for kunst- og kulturaktivitet. Gjennom deltakelse i frivillige organisasjoner, lærer barn og unge hvordan demokratiske fellesskap fungerer. I samarbeid med det profesjonelle kulturlivet, kan eleven møte viktige rollemodeller som kan få stor betydning for motivasjon og arbeidsinnsats. For korps, kor, teaterlag, dansegrupper og foreninger som benytter seg av opplæringstilbudet gjennom kulturskolen, skal skoleslaget være viktig støtte for å sikre kvalitet og kontinuitet. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 9)

Gjennom slike samarbeid med det lokale kulturlivet som det oppfordres til her, er det et tydelig uttrykk for mangfold og sosial inkludering. Ved at elevene i kulturskolen deltar i kulturlivet med kunsthagene sine, for eksempel i skoleorkester, SFO eller i Den kulturelle skolesekken, kan skillet mellom skole og fritidsaktivitet bli utydelig. Det kan påvirke dybden ved at egeninnsatsen kanskje ikke blir den samme når lek, moro, lav vanskelighetsgrad og det å være mottaker ikke bare får fokus, men faktisk er alt det handler om for enkelte. Det er veldig få artikuleringer av kulturskole-som-fritidsaktivitet, men de som kommer til uttrykk er sterkt forankret som en del av skoleslagets verdigrunnlag og gir mening til både bredde og dybde ved at det høye fokuset på *for alle* sørger for en underskog til dybden.

4.2.5 Samarbeid og samspill

Disse to begrepene tilegner mening til både bredde og dybde på forskjellige måter, og de kommer til uttrykk for både elever og lærere i rammeplanen. Gjennom både institusjonelt samarbeid og elevsamarbeid artikuleres *aldersblanding*, *nivåblanding*, *tverrfaglighet* og *arenamangfold*. Kulturskolen skal ha en rolle som lokalt ressurscenter hvor forpliktende samarbeid med barnehage, grunnskole, videregående skole, det lokale kulturlivet og profesjonelle aktører innen kunst- og kulturformidling skal styrke både kompetanse og kulturell utfoldelse, og elevenes deltakelse i kulturaktiviteter skaper arenaer for tilhørighet og sosialt fellesskap (Norsk kulturskoleråd, 2016).

Samspill er vektlagt i beskrivelsen av alle de tre programmene, og samarbeidsevne er vektlagt i kjerne- og fordypningsprogrammene, mens i breddeprogrammet vektlegges *samhandling* og samspill. I alle programmene, især i breddeprogrammet, artikulerer dette bredde ved at det tilrettelegger for inkludering, tilhørighet og fellesskap. Videre artikulerer begrepene dybde ved at nivå- og aldersblanding virker motiverende:

Hovedarenaene for elevenes læring er undervisningstimene og hjemmearbeidet. Men læring foregår også i andre sammenhenger. Å delta i ulike formidlingssammenhenger er en viktig del av en læringsprosess. Motivasjon styrkes særskilt når elevene får samhandle med andre som har kommet lengre enn en selv. Elevene må få mulighet til å undre seg og eksperimentere; til å være forskere. De må få oppdage uttrykksmidlene og ta dem i bruk. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 15)

Viktigheten av å delta i ulike formidlingssammenhenger blir trukket frem gjentatte ganger på forskjellige måter. Dette er en oppfordring til både samarbeid, samhandling og samspill mellom institusjoner, lærere og elever. Bredde kommer til uttrykk gjennom mangfoldet som oppstår gjennom samarbeid og samspill på et mangfold av arenaer og med et mangfold av kulturuttrykk, og dybden kommer til uttrykk ved at de resulterende mangfoldene sørger for ulike formidlingssammenhenger *for alle*, inkludert de som går et fordypningsprogram. Rammeplanen foreslår nokså kontroversielt mesterklasse som en formidlingssammenheng som kan tas i bruk på alle nivå forutsatt av trygge, positive og støttende rammer (Norsk kulturskoleråd, 2016). Her får én elev undervisning mens medelever lytter, stiller spørsmål eller gir kommentarer, noe som krever et visst

modenhetsnivå. Dette utgjør imidlertid en undervisningsform hvor dybde blir uttrykt av individualisme og bredde blir uttrykt av sosial inkludering.

4.3 Temaanalyse av IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden

I denne tredje analysedelen skal jeg analysere to kulturskolemodeller fra kulturskolefeltet. Analysen er strukturert etter de samme temaene som den foregående analysen, men kodene blir ikke presentert like kronologisk fordi funnene ofte artikulerte mange koder samtidig. Analysen inneholder en del lange sitater fra intervjumaterialet. I prosessen med å kode materialet oppdaget jeg at svært mange kategorier ble tildelt mange koder fra både bredde- og dybdebegrepet, derfor ble de lange utdragene nødvendige for å få frem helheten i samspillet mellom kategoriene. Til slutt fant jeg det hensiktsmessig å samle funn fra en ytterligere kategori, *visjonærvirksomhet*, som var et sentralt fellestrekk jeg kom frem til i sammenligningen av de to modellene i artikkelen.

I prosessen med å analysere modellene, har mine opplevelser og erfaringer betydning for hva jeg ser og hvordan jeg fortolker og argumenterer. Med nærliggende mener jeg at mine erfaringer og holdninger etter å ha vokst opp, jobbet, utøvet kunstfag i og forsket på TP, ikke er verken mulig eller hensiktsmessig å distansere meg fullstendig fra⁵³.

4.3.1 Bredde

Kulturskolemodellene IRIS og TP har en pyramidestruktur⁵⁴. Det første og mest opplagte uttrykket for bredde er det visuelle, altså den brede bunnen i pyramiden, som gradvis blir smalere for hvert nivå. I datamaterialet uttalte flere av deltakerne seg som videreformidlere av Kåre Opdals budskap om at alle mennesker er musikalske og skal få et musikktilbud. Dette tilbudet skulle være best mulig, rimeligst mulig for brukerne og for flest mulig. *Best mulig* er et uttrykk for at kvalitet er i fokus fra første stund, altså dybde i breddetilbudet. *Rimeligst mulig* handler om å gjøre tilbudet tilgjengelig som del av visjonen *for alle*, som igjen blir artikulert av *for flest mulig*.

Den brede bunnen i IRIS-pyramiden består av El Sistema-virksomhet. Her kommer mangfold tydelig til uttrykk i målet om å gi alle barn muligheten til å lære et instrument gratis:

El Sistema Norge oppstod som pilotprosjekt i 2012, der målet var å gi alle barn, uavhengig av bakgrunn og nasjonalitet, muligheten til å lære å spille et instrument gratis. I tråd med Abreus' ideologi om musikk som sosialt verktøy, skal systemet kunne utvikle barns selvtillit, mestringsfølelse og verdighet. Grunntanken i El Sistema har ligget til grunn for hele IRIS-prosjektet. Det at elevene skal spille sammen på alle nivåer, med tilpassede stemmer slik at de helt ferske kan spille sammen med de mest erfarne. (Viken, 2017, s. 84)

Det at elevene skal spille sammen på alle nivåer artikulerer både bredde og dybde. Når de helt ferske spiller sammen med de mest erfarne oppstår en alders- og nivåeblanding av ytterpunktene i pyramiden, noe som kan gi enda tydeligere rollemodeller for de minste, og muligheter for å opptre som forbilder, og kanskje som lærere, for de eldste. El Sistema har også fungert som inspirasjon til nye læringsarenaer i TP. Tre lærere fra TKK reiste til Venezuela for å observere El Sistema. Line, avdelingsleder og cellopedagog i TP,

⁵³ Se 3.5.5.3 Min posisjon som forsker.

⁵⁴ Se Figur 1 og Figur 2 i artikkelen (s. 83, 85).

trakk frem effekten av at elevene hadde mange oppmøter i uken, samt det at elevene følte seg utvalgt:

El Sistema er et fantastisk opplegg i Venezuela. [...] Når du først fikk være med der så var det veldig status, og det ga det en egenverdi i Venezuela. Og det gjorde at folk sto på veldig, og ungene trivdes veldig godt fordi de følte de var utvalgt. De møttes hver dag, de gjør vel det enda. De har en helt egen greie der, deres bestevenner omgås hver dag. Her [i Trondheim] er det foreldrene som bestemmer at ungene skal spille fiolin og cello, i hvert fall på mini. Vi sendte tre lærere for å observere og de ble så godt tatt imot og fikk se hvordan alt fungerte. (Line)

I Trondheim har dette møtet ført til et opplegg som i dag heter Rett i orkester eller RIO. Opplegget ble initiert på Kattem, et distrikt hvor rekrutteringen har vært dårlig, men hvor det kulturelle mangfoldet er stort. Elever fra 8 til 14 år deltar i samme orkester, noe som førte til at tilbudet på Kattem utviklet en egen identitet. De er ganske mange, de er der i hele to timer og de tar pauser sammen. Det har ført til et miljø med mye mangfold og sosial inkludering. Idéen fra El Sistema om å få mange barn *rett i orkester* har dermed gitt uttrykk for bredde, men også dybde gjennom bredde ved at det blir praktisert alders- og nivåablanding helt fra start.

Gruppeundervisning i ulike formater har vært en sentral del av breddetilbudet i TP. Line vektlegger at det har vært et veldig bevisst valg å sørge for at så mange som mulig skulle få undervisning i grupper til å begynne med. Dette mener hun har ført til gode læringsmiljøer hvor veldig mange blir godt kjent. Det blir en del av oppveksten til mange hvor sosialiseringen foregår både i timene og etter hvert i orkestrene hvor de både treffer medelever fra gruppene og nye elever i sitt nærområde. Dette artikulerer i hovedsak bredde gjennom sosial inkludering, men også tilgjengelighet spiller inn:

(Asbjørg) Gruppeundervisning har jo mange fordeler. Mye mer effektiv undervisning. For det du sier får du sagt til flere samtidig, også behøver du ikke hele tiden ha fokuset på én elev, men du kan bruke alle elevene på å si én ting [...] du kan variere det nettopp fordi du bruker alle. (Ragnhild) Og som jeg har forstått det, de som har gjort lite gruppeundervisning, eller aldri gjort det, de skjønner ikke at man kan undervise like godt når du har gruppe som når du har én elev. Det synes jeg er rart, fordi jeg ser ingen motsetninger i det. Du kan gjøre akkurat det samme selv om du har ei gruppe. Du bare trekker inn gruppen i det du gjør. (Asbjørg og Ragnhild)

Asbjørg og Ragnhild, instrumentalpedagoger i minioffet, reflekterte mye over fordeler med gruppeundervisning. Tidsressursen lærerne har til rådighet ble ofte trukket frem i datamaterialet som det mest begrensende i forhold til målet om å gi tilpasset opplæring til alle, innenfor både bredde og dybde (Norsk kulturskoleråd, 2016; Viken, 2017). Dette tyder på at en visjon om å tilby både bredde og dybde er ressursmessig sårbart. Det å tenke bredde i form av tilgjengelighet kan bidra til å oppnå balanse. I utdraget ovenfor reflekterer Asbjørg og Ragnhild rundt det at gruppeundervisningen bidrar til mer tilgjengelig tidsressurs ved at lærerne kan få frem et budskap til flere om gangen. Uttalelsen om en tilsynelatende mangel på forståelse for dette kan tyde på at det ligger et potensial her i form av samarbeid om erfaringsdeling. Dette sammenfaller med en uttalelse i rammeplanen om det samme: «Det ligger et stort faglig-pedagogisk potensial i videre utvikling av samvirket mellom individuell oppfølging og gruppeundervisning» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 10).

TP er situert i en universitetsby med i dag over 180 000⁵⁵ innbyggere. På spørsmål om hvorvidt TP har overføringsverdi til andre som ønsker å tilby både bredde og dybde, kom det frem ytterligere oppfordringer til mer samarbeid om erfaringsdeling. Flere påpekte at størrelse kan være avgjørende, og da primært i forhold til det å få på plass en solid bredde. Ragnhild sier at det ikke nødvendigvis må være en stor by for å tilby både bredde og dybde, men at det gjør det mye lettere å ha tilgang på et stort miljø.

I IRIS samarbeidet 34 kommuner i tre delprosjekter om rekruttering, bredde- og fordypningstilbud, pedagogisk kompetanseutvikling, erfaringsspredning og formidlingskompetanse (Viken, 2017). På denne måten fikk mindre kulturskoler delta i et stort nettverk. En av fordelene med dette var kompetansemangfoldet det førte til ved at både personer med spisset kompetanse og allsidig kompetanse delte erfaringer. Et slikt kompetansemangfold uttrykker bredde gjennom dybde i form av at ulike spisskompetanser bidrar til et kompetansemangfold. Asbjørg trekker frem lørdagsskolen som et lignende eksempel på en løsning hvor mindre kulturskoler kan oppnå dybde ved å samarbeide med hverandre og de store byene. Lørdagsskolen oppnår dermed større bredde ved å nå ut til distriktene, samt at flere kulturskoler kan gi et fordypningstilbud via bredden:

Lørdagsskolen tar jo med elever fra hele distriktet. Så der kan du komme inn om du startet på en mindre plass. Har du bredden, så får du toppen! (Asbjørg)

I TP kommer bredde også til uttrykk via sosial inkludering i et konkurranseperspektiv. På spørsmål om hvordan intervjuedtakerne opplevde effekten av prøvespill og konkurransen som kan oppstå i et fordypningsprogram, kom det frem at disse faktorene stort sett var preget av positive, lærerike og sosiale opplevelser⁵⁶. Sven Olav, instrumentalpedagog i TKK pekte på slike faktorer:

Det finnes god konkurranse og usunn konkurranse. Jeg føler vel egentlig at vi har stort sett klart å ha en god kultur på det. Jeg har følelsen av at de ungdommene vi jobber med innenfor talentutvikling, innenfor lørdagsskolen, er flinke til å ta vare på hverandre. Jeg har ikke inntrykk av at konkurransen er usunn. De har nok sikkert en følelse av at de har en slags form for hierarki kanskje, men det vil være naturlig i en sånn gruppe. (Sven Olav)

I IRIS Kammerorkester er det ikke opptaksprøver. Der var intensjonen å tilrettelegge for at møtet mellom likesinnede elever kunne skje tidlig, altså en sosial inkludering artikulert av både bredde og dybde. Line, avdelingsleder for strykeseksjonen i TKK, peker på opptaksprøvene som en ekstra tilgang på konsertering, mulighet for å sette milepælmål og sosial inkludering i form av en imøtekomende jury:

Jeg er tilhenger av opptaksprøver, fordi det er ikke noe som er så lærerikt som det å ha konkrete mål. Og hvis en lærer blir fulgt opp for å veilede eleven sin maksimalt, så skal det bli en heldig situasjon hvis de spiller for en jury som tar de godt imot. På lørdagsskolen har det blitt, altså på stryk, standardrepertoar, vi har prøve-prøve-prøvespill, prøve-prøvespill, og det skal ikke være skummelt, det skal være lærerikt. (Line)

På denne måten kommer bredde til uttrykk i Trondheimspyramidens fordypningsprogram. Ved at prøvespillet blir utført som en sosialt inkluderende arena hvor mange elever fra underskogen kan få prøve seg innenfor trygge rammer, får mange

⁵⁵ <http://www.ssb.no/>

⁵⁶ Det kan hende at elevene har en annen oppfatning av prøvespill og konkurranse, men det er utenfor omfanget i dette prosjektet.

mulighet til å spesialisere seg på instrumentet sitt med konkrete mål og individuell oppfølging. Dette sammenfaller med rammeplanens programinndeling hvor kjerneprogrammet skal være rekrutterende og forberedende for elever som ønsker å gå videre til fordypningsprogrammet (s. 22).

4.3.2 Dybde

I kulturskolemodellene ligger det første og mest opplagte uttrykket for dybde i spissen av pyramidemodellen. Her har eleven gjennom et sammenhengende utdanningsløp nådd et nivå som kan lede an til videre utdanning og profesjonelt virke som musiker. I den foregående delen om bredde, har det vært en tydelig operasjonalisering av et samspill mellom bredde og dybde. Funnene viser hvordan breddeperspektivet ikke bare artikulerer bunnen av pyramidene, men også toppen i form av at sosial inkludering og kollektive verdier henger sammen med individualisme og spesialisering. I denne delen viser funnene lignende samspill hvor dybde artikulerer bredde.

I IRIS-prosjektet lå det et formål til grunn om å gi et løft for musikkopplæringen for barn og unge i BTV-regionen. Her kommer dybde til uttrykk også for bredden ved at det er et fokus på økt kvalitet i hele tilbudet. I prosjektet var det et viktig mål at nivåene skulle møtes, grunntanken i El Sistema skulle ikke bare gjelde i bredden, men også i dybden ved at selv det øverste pyramidetrinnet møttes i samspill med det nederste. På denne måten oppnådde de ikke bare at de i toppen ble rollemodeller, men også at de i bunnen fikk fordypning ved at de var med på å skape kunstneriske uttrykk av en kvalitet som ikke ville vært mulig dersom nivåene var isolerte. I TP kommer også dybde til uttrykk i bredden. Også her er det tydeligst i form av nivå- og aldersblanding i samspillsammenhengene, ikke bare innad i de forskjellige nivåene i pyramidene, men også på tvers. For eksempel i Filiokus-opplegget hvor andreårselever får øve parallelt med skoleorkesteret tre til fire ganger hvert semester. På disse samlingene kommer Filiokus inn til aspirantorkesteret etter pause, så spiller de repertoaret sitt sammen med dem. Et annet uttrykk for bredde som uttrykker dybde handler om tilgjengelighet ved at Lørdagsskolen er et fordypningstilbud som ikke medfører økt pris for brukeren:

Det vi skryter av i Trondheim er at det er et gratis tilbud. Kommer du inn på Lørdagsskolen så betaler du ingenting mer enn om du går på ordinær undervisning. Så der har du den sosialistiske tankegangen igjen da. (Line)

Det er altså et fordypningsprogram som tilegner mening til *for alle* både gjennom bredde og dybde. Det at tilbudet ikke medfører økt pris artikulerer mangfold og tilgjengelighet ved at samme prinsipp om økonomisk likestilling ligger til grunn i både dybde og bredde.

Torild har vært med og spilt cello som forelder på minifolin. På samme måte som at jeg har vokst opp i TP og nå forsker på den, gav det henne personlig erfaring og innsikt som hun bygde på i sitt forskningsprosjekt. Hun gir klart uttrykk for begeistring med tanke på nivå- og aldersblanding hvor den eksisterende dybden motiverer bredden:

Når jeg har vært med og spilt cello, så har jo det vært konserter hvor du har grupper med disse her småttisene, surtspillende foreldre, og så har du noen flinkere elever. De får vist seg frem, og det er klart, det er veldig motiverende for de som er mindre, det å få høre noen som er bedre enn en selv. Ikke bare det at det finnes ulike nivå, men også det at de ulike nivåene møtes. (Torild)

Dybde kommer altså til uttrykk i bredden i begge kulturskolemodellene. I FoU-prosjektet om TP møtte vi et mer direkte uttrykk for dybde hos Ole Herman som hadde funnet veien videre ut i yrkeslivet som musiker:

Spiller man etyder og alt det kjedelige, får man det lettere senere. Det er i hvert fall lettere å motivere seg sånn. Spilleleden er vel det som motiverer meg, alltid gøy å spille konsert så lenge man har gjort forarbeidet tenker jeg da. Om man ikke gidder å gjøre jobben på forhånd, så er det ikke noe gøy å spille konsert eller prøvespill. [...] Har man et talent for noen ting, er det synd å ikke jobbe med det. (Ole Herman)

Ole Herman vektlegger spillelederen han opplevde mens han vokste opp i TP. Tidligere i intervjuet la han stor vekt på samspillet, men her er det egeninnsatsen som er i fokus. Egeninnsats blir vektlagt i rammeplanens kjerne- og fordypningsprogram, hvor viktigheten av det å øve, lære seg å øve og lære å bli sin egen lærer uttrykker dybde i form av spesialisering og individfokus fra et nokså tidlig stadium. Videre uttalte Ole at det er synd å ikke jobbe med talentet sitt. Arv og/eller miljø har vært emne for mang en diskusjon om hva som er myte og ikke. Den diskusjonen er imidlertid utenfor omfanget for dette prosjektet, men begrepet talent er likevel sentralt i artikuleringen av både bredde og dybde. For eksempel kan en elev ha talent til å frasere, talent til å spille raskt eller talent til å øve. Slike talenter kan lærerne i modellene identifisere uavhengig av hvilket syn en legger til grunn med tanke på opphavet til talentet:

(Ragnhild) Hvis vi oppdager en elev med spesielt talent, og det har vi gjort også på mini de første par-tre årene [...] I samarbeid med foreldrene kan man lage et ekstra opplegg for dem. (Asbjørg) Det har vi gjort første året også. Og det må vi gjøre, for ellers risikerer vi å miste de som er veldig kjappe hvis de ikke får utfordringer i forhold til det de har kapasitet til. Det går både på det evnemessige og på det at de jobber hjemme. (Asbjørg og Ragnhild)

Her kommer visjonen om talentutvikling fra første stund til uttrykk ved at opplæringen blir tilpasset til elevens kapasitet og behov helt fra start. Videre peker de begge på det at de kan sende elever fra én lærer til en annen ved behov som en styrke i modellen. Dermed kan dybde tilbudet tilpasses og komme inn tidligere, altså i bredden, når det er hensiktsmessig. Dette uttrykker de at kan være problematisk på mindre plasser hvor mindre kollegier og mulighetene for å kjøre parallell undervisning ikke nødvendigvis går an å få til. Når det gjelder toppen av pyramiden, trekker Ragnhild frem et poeng om at det ikke nødvendigvis er et mål at alle som følger hele løpet skal bli «TrondheimSolist» eller få jobb i TSO. Målet er fortsatt at de skal ha musikkglede, og for noen, slik som Ole Herman uttrykte for sin del, kommer denne musikkgleden gjennom systematisk egeninnsats og mestringsfølelsen det fører til. På denne måten tilegner dybde mening til *for alle* ved at dybde må til for at alle som ønsker det skal få mulighet til å oppfylle sine individuelle uttrykksbehov.

4.3.3 Kulturskole-som-skole

«Trondheims pyramiden er et systematisk og bredt opplærings- og utdanningssystem i Trondheim» (Viken, 2017, s. 84). Begrepsbruken i denne definisjonen fra artikkelen tyder på at kulturskole-som-skole-diskursen er dominerende i kulturskolemodellen, mens i IRIS-prosjektet er det primært det at prosjektet skal være et løft for kulturskolene i kommunene som uttrykker den. Et av de ellers tydeligste uttrykkene for dette handler om tilpasset opplæring. I TP uttrykte flere av intervjudeltakerne at de holder på med tilpasset opplæring i alt de gjør, både i grupper og med enkeltelever. Innenfor gruppen kan du observere at ungene er forskjellige, og dermed legger vekt på forskjellige ting:

Det vi gjør, er at vi prøver å fokusere på det vi ser de har bruk for, og variere ut ifra det. Det er viktig at de som går fort fram, får utfordringer som passer dem, og [de] som trenger lengre tid på ting får andre utfordringer igjen. (Asbjørg)

Asbjørg vektlegger her dybden i breddetilbudet hvor de tilpasser opplæringen allerede fra start dersom de ser at det er nødvendig. Sven Olav skulle derimot ønsket at de hadde enda mer spillerom med tanke på tilpasset opplæring i form av fleksibilitet. 20 minutter tidsressurs uttaler han at ofte blir lite med tanke på talentutvikling, og også han påpeker viktigheten av at talentutviklingen starter tidlig:

Altså, Lørdagsskolen er jo én ting. Der får vi jo ordentlig tidsressurs til hver enkelt elev, men dette med talentutvikling er jo noe som vi må starte før Lørdagsskolen. Der har vi nok, kanskje mange av oss, følt oss litt bundet av tidsressursen, at vi har hatt 20 minutter per elev. [...] Vi har vel etter hvert [sett] at det går an å tenke mer fleksibelt på det å lage et opplegg for de elevene som virkelig trenger det, også før Lørdagsskolen [...] i forhold til å bygge opp mot lørdagsskolen. (Sven Olav)

Tilpasset opplæring er altså med på å tilrettelegge for en balansegang mellom bredde og dybde, men det blir begrenset av ressurs. I tillegg handler tilpasset opplæring i begge kulturskolemodellene om å utvikle nye prosjekter eller undervisningsmodeller der lærerne ser at det er et hull i pyramiden, eller der lederne ser at det mangler rekruttering. Et eksempel på dette er det som oppstod når lærerne følte at de som ikke er helt på lørdagsskolenivå, men som ønsker å legge ned mer innsats, også må få noe ekstra i tilbudet som ivaretar deres behov. Da opprettet de Kammeraften, det som i dag heter Lillelørdag hvor elevene møtes én gang i måneden for teoriundervisning, samspill eller lignende. Sven Olav pekte på et grunnprinsipp som de praktiserte når det ble behov for å tilpasse opplegget etter individuelle forutsetninger:

Noen skoleorkestre har tenkt veldig streng alderskategorisering egentlig. Det er noe som vi i lørdagsskole- og talentutviklingsammenheng har sett litt bort ifra. Her er grunnsetningen til Vidar Hjemås at «E du dyktig nok, så e du gammel nok». Vi har heller laget et spesielt opplegg for yngre elever når vi har sett at det har vært nødvendig. [...] Vi har tatt inn både 9-åringer og 10-åringer, men det er litt viktig at vi da har et opplegg som er tilpasset det, for den gruppen. (Sven Olav)

Et annet aspekt ved skolediskursen som er med på å artikulere både bredde og dybde, er det sammenhengende forløpet med synlighet mellom nivåene, og samlokalisering med NTNU Institutt for musikk og TSO. Line svarte ganske raskt at vi ikke hadde hatt det gode miljøet vi har i Trondheim dersom noe av sammenbindingen mellom nivåene forsvant:

Mange hadde sluttet, de hadde ikke hatt noen å se opp til, få den inspirasjonen de trengte. Hadde det ikke vært for den kontakten vi har med NTNU nå med Unge Musikere, og videre opp til konservatoriet og TrondheimSolistene, så hadde folk forsvunnet. De hadde reist til Oslo på Baratt Due, der er det jo bra miljø. Det hadde vært veldig tungvint og slitsomt. Nå har vi en del elever som gjør det, de har kommet så tidlig inn at de har strekt seg så langt de kan, og da synes jeg det er greit. Det er viktig at hver enkelt gjør det som er viktig for dem. (Line)

Det sammenhengende forløpet og nærheten til både utdannings- og utøvermiljø gjør altså at skolediskursen artikulerer bredde og dybde ved at de begge er avhengige av hverandre i form av inspiratorer, rekrutter og kompetansemangfold for at de skal være bærekraftige. Torild bekreftet noe av det samme i sitt intervju, men hun påpekte også at selv om samlokalisering alltid gjør ting enklere, så er det ikke nødvendigvis gitt at man

jobber så mye mer sammen. Det må være etablert noen relasjoner i utgangspunktet, noe hun peker som en viktig suksessfaktor. Da vi spurte om hun hadde en hypotese når hun begynte på sitt prosjekt svarte hun at det hun forholdt seg til da var den hypotesen som andre hadde om at TrondheimSolistenes suksess var basert på TP. «Uten den hadde det kanskje ikke vært noe TrondheimSolistene» (Line).

Et siste uttrykk for skolediskursen som dukket opp i forhold til bredde og dybde handler om lek, som jo egentlig hører mest til innenfor fritidsaktivitet-diskursen. Asbjørg og Ragnhild har hatt en opplevelse av at det er mange som tror at lek bare er fjas og moro. Men de tror at man kan lære veldig mye gjennom lek:

(Ragnhild) Det at ungene synes det er artig å holde på, å prøve [...] de tar det jo som en lek, de skjønner ikke at de lærer egentlig, men det er masse vi kan få inn på den måten. (Asbjørg) Og ungene i den alderen, i 4-,5-,6-årsalderen lærer gjennom lek. [...] Det tror jeg vi kan si. Det med lek og musikkglede er et ord vi bruker veldig mye. Det brukte jo Kåre Opdal å si mye høyt. Det med musikkglede, hver gang jeg snakker med han snakker han om det. (Asbjørg og Ragnhild)

4.3.4 Kulturskole-som-fritidsaktivitet

Ovenfor kommer leken til uttrykk som læring, og gjør at skolediskursen er med på å artikulere bredde i form av lek. Samtidig kommer fritidsaktivitet-diskursen til uttrykk i TP, først og tydeligst i form av visjonen om at det skal være for så mange som mulig og så rimelig som mulig, men også gjennom mye lek, og gjennom at det foregår mye samarbeid med andre fritidsinstitusjoner, i hovedsak skoleorkestrene, som gjør at diskursen kommer tydelig til uttrykk parallelt med skolediskursen:

(Ragnhild) Jeg tror noe av det er at voksne og barn spiller sammen. De er på en måte på samme nivå i utgangspunktet. (Asbjørg) At foreldrene er med inn, og gjerne besteforeldre, at voksne er med og at det er satt sammen i grupper. (Ragnhild) Grupper er viktig, og den todelingen med én del spilling og én del musikk og lek for ungene, og der foreldrene får mer teknisk instrumentalundervisning. (Asbjørg og Ragnhild)

Musikkstunden er noe av det jeg husker tydelig fra min egen oppvekst i TP, og jeg visste ikke før jeg ble voksen at foreldrene også fikk undervisning mens vi var nede og lekte. Dette binder fritidsaktivitet-diskursen tett sammen med skolediskursen, og er i dette tilfellet et uttrykk for bredde i form av sosial inkludering. I Asbjørg og Ragnhilds øyne betyr leken at de jobber hardt sammen med elevene, de konsentrerer seg, og det hele foregår med mye variasjon. Dermed føler ikke elevene nødvendigvis at de jobber mens de spiller og spiller i løpet en time.

Med lek for læring med små barn er det etter min erfaring viktig med spisset kompetanse fra barnehage og/eller førskole. Dette er en kompetanse som jeg selv ikke har, og dette med å sette i gang lek, dans og moro samtidig som jeg hele tiden skulle ha en rød tråd om læring gjennom det hele, det har ikke vært like naturlig, på tross av at jeg har trivdes godt med å jobbe i disse gruppene. Torild pekte til spesifikke erfaringer som var knyttet til kompetansen som fantes omkring i kulturskolen, hvor lærerne virkelig hadde taket på ungene:

De leker, og det ser jeg når jeg har vært på filiokus nå med Marit Laugen, hun har taket på ungene altså, så det er noe med denne kompetansen som [jeg] forsker litt på selv, dette her med disse som er til stede, som lytter og får denne *driven* i undervisningen. Og samtidig vet hvordan de skal hjelpe. Dette med å være glad i barn. (Torild)

Når det gjelder skoleorkestrene, påpekte flere av intervjudeltakerne et spenningsfelt mellom fritidsarenaer, i dette tilfellet mellom skoleorkestrene i regi av UNOF og frivillige foreldre, og kulturskolen:

(Asbjørg) Kulturskolen har ikke [hatt] noe eget skoleorkester, fordi det var viktig at det skulle høre til ute på skolene, og ikke til kulturskolen. Andre steder har man et skoleorkester på kulturskolen, men her har vi bare lørdagsskolen. (Ragnhild) Det diskuteres, og er aktuelt nå fordi nå er det flere strykeorkestre som har problem. Hva kan vi gjøre for å hjelpe dem? (Asbjørg) De sliter med rekrutteringen fordi folk er veldig opptatte i dag, og har ikke så mye tid til å bruke flere dager i uken på musikken [...] de har ganske enkelt problem med å få tid nok til både spilling og orkester. (Asbjørg og Ragnhild)

Spenningsfeltet handler ikke om direkte spenning mellom kulturskolen og orkestrene, mer om det som ligger skjult i kulissene. Trondheim samarbeider med alle skoleorkestrene i byen om å sikre kvalitet i tilbudet ved å stille med dirigenter og bidra med rekruttering, noe som bidrar til dybde i fritidstilbudene. Ressursmessig er det en kjempefordel å gjøre det slik, for kulturskolen kunne ikke søkt om de samme midlene som orkestrene kan og dermed bidrar fritidsaktiviteten til både bredde og dybde i form av midler, men kulturskolen står ikke fritt til å bestemme hvordan hvert enkelt orkester skal organiseres med tanke på aldersgrenser, aldersblanding og nivåblanding. Utover dette har jeg selv erfart at elevenes deltakelse i fritidsaktiviteten blir med på å forme elevens opplevelse av kulturskolen. I orkesteret lærer de sitteholdning, konsentrasjon, samspill og så videre, men for enkelte er og blir det en fritidsaktivitet uten krav til egeninnsats eller deltakelse, hvor det sosiale, leken og kaka i pausen er i sentrum. Dersom dette farger over på kulturskolen, blir det med på å gi et inntrykk av kulturskole som fritidsaktivitet for enkelte elever med foreldre – og bare det. Ragnhild antydte at en medvirkende faktor også er det mangfoldet av aktiviteter barn og ungdom deltar på i dag, som gjør egeninnsats hjemme og oppfølging fra foreldre vanskelig:

Et tankekors er at de har tid til tre svømmetreninger i uken, det kan de gjøre. Tid til tre fotballtreninger i uken. Men flere oppmøter i musikk går ikke. [...] Det kan være et tankekors, men det ligger mest i det at det kreves mer fordi det skal forberedes. Mens i fotballtrening så trener du der. (Ragnhild)

4.3.5 Samarbeid og samspill

På mange måter har både samarbeid og samspill fremtonet seg som nøkkelord både i rammeplanen og i de to modellene. De viktigste fellesnevnerne for modellene er at de tilbyr både bredde- og fordypning, og at de bygger på et omfattende samspill på flere nivå: musikalsk, organisatorisk, kompetanse- og nettverksmessig (Hølås et al., 2014; Viken, 2017). I TP har samarbeidet med det profesjonelle kulturlivet utviklet seg de siste årene. Line pekte i 2014 på hvordan Lørdagsskole-elevene fikk være med inn på profesjonelle kulturarenaer:

Vi har samarbeid med TSO jevnlig, hvor Lørdagsskole-elevene får spille med dem. Vi har innpass på teateret, hvor de får samarbeide med Trøndelag Teater. De får jobbe med profesjonelle skuespillere. Veldig inspirerende. Vi er også ute i andre miljø, jeg har hatt ansvar for eksterne prosjekter hvor jeg har sendt elever rundt omkring i hele byen i forskjellige foredrag og konferanser, møter her og der også veldig viktig. Vi har også et veldig nært samarbeid med politikerne. Vi får lov til å komme inn og spille på bystyremøte. Så én gang i måneden innleder vi bystyremøtet med et kunstnerisk innslag. Veldig viktig. (Line)

I *artikkelen* innledet jeg beskrivelsen av kulturskolemodellene med å vise til en kulturskolegalla under Trondheim kammermusikkfestival 2015 hvor hele TP ble synliggjort i én og samme konsert (Viken, 2017, s. 81, 82). De minste spilte for de som hadde vært de minste for 30 år siden og omvendt, og de optrådte sammen med et utvidet arrangement av Kåre Opdals minifiolinsang, «Jeg kan spille fiolin». I Trondheim har samarbeidet med TSO blitt videreført ved at RIO og alle skoleorkestrene i byen spiller en konsert kalt «Orkesterfest» sammen med TSO. Her er det gratis inngang, noe som bidrar til det kulturelle mangfoldet. På denne måten har det oppstått nok en arena hvor nivåer og ulike aldre møtes i samspill, hvor både bredde og dybde kommer til uttrykk. Sosial inkludering kommer til uttrykk ved at alle som deltar i RIO eller i skoleorkester får mulighet til å delta på en sosial arena med likesinnede fra andre områder. Mangfoldet blir ivaretatt gjennom det sosiale, gratis inngang og verdigrunnlaget i RIO. Kvaliteten sikres av de profesjonelle aktørene i samarbeid med mangfoldet av både spissede og allsidige pedagoger, samt at dybden kommer til uttrykk i kraft av det at bredden får agere med kunstneriske uttrykk på en profesjonell arena.

Et annet uttrykk for kompetansemangfold, altså at både spisset kompetanse og allsidig kompetanse fungerer i samspill, ble presisert av Sven Olav som en suksessfaktor i utviklingen av miniopplegget:

På stryk begynner vi jo med ganske unge elever, og det å arbeide med småbarn, førskolebarn er jo et eget fag, og Kåre hentet jo inn en del bærekrefter som for eksempel hadde sin basis i førskole med stryk og som da hadde god erfaring med arbeid i denne aldersgruppen. Og som kanskje gjorde først og fremst det fremfor det å være klassisk utdannet musiker eller fiolinist. [...] Den kompetansen har vært vellykket. Jeg må si at jeg har veldig stor respekt for de som kommer inn i systemet med den førskolemetodiske bakgrunnen. De har vært med å utvikle hele konseptet med begynneropplæringen. (Sven Olav)

Asbjørg og Ragnhild var to av de som ble hyret inn fra en slik bakgrunn. De peker på at samarbeidet de praktiserer i begynneropplæringen har blitt gradvis mer strukturert etter hvert. Til å begynne med hadde de hver sine grupper hvor de møttes til generalprøver og konserter, men nå sørger de for faste fellestimer på minifiolin. Dermed oppnår de også en arena hvor nye lærere jobber sammen med de som har holdt på en stund:

(Asbjørg) Nå prøver vi å ha slike faste fellestimer på mini. At vi jobber i lag altså. Så det er ingen som kommer på mini og blir kasta ut i det uten å vite hva vi andre gjør. (Ragnhild) Og det er også med å skape identitet og tilhørighet til miniopplegget, [og] kanskje også til kulturskolen. [...] Det er jo det vi har prøvd å bygge videre på med Filiokus-opplegget, [...] det at de møtes litt oftere enn bare til den siste konserten før sommeren. (Asbjørg og Ragnhild)

I tillegg kommer kompetansemangfoldet til uttrykk ved at lærerne ikke tviholder på elevene sine, de tør å sende dem videre eller lete etter nye konstellasjoner av organisering og arbeidsmåter for å tilpasse opplæringen etter individuelle behov. Torild trakk frem akkurat denne autonomien og fleksibiliteten når hun fortalte om sin opplevelse som mor i TP:

«Vet du hva nå, nå skal vi rokkere litt om», for kanskje er det en som begynner å bli veldig god? [De] prøver å finne nye konstellasjoner, og også oppmuntre til at kanskje du skal prøve med litt kammermusikk. Altså det at de har lov da eller myndighet, mandat til å, i motsetning til vanlig skole hvor det er klasser, si at nei nå skal vi teste denne eleven. Den skal begynne med [kammermusikk] eller skifte over til en annen lærer, [for] nå er jeg ferdig. [...] At de ikke holder på elevene sine men sender de fra seg sånn at elevene, de

som ønsker det får utfordringer. Så det er denne tilpassede opplæringen og den fleksibiliteten som er kjennetegnet ved Trondheimspyramiden. (Torild)

I IRIS-prosjektet lå både samarbeid og samspill til grunn for hele virksomheten. For å i det hele tatt kunne realisere El Sistema-ideologien i en såpass stor region, ja så måtte de samarbeide. Kommunene samarbeidet innad i hvert delprosjekt, delprosjektene samarbeidet på tvers, det ble samarbeidet om egne prosjekter som storkonsert og regiontreff, og alle samarbeidet med prosjektledelsen. Alt for å oppnå et tilbud hvor både bredde og dybde var representert, og hvor alle nivåene kunne møtes. Rut Jorunn, prosjektleder i IRIS-prosjektet, trakk frem det at de har fått utprøvd noen opplæringsmodeller som en suksessfaktor. I det ligger det da at de har fått ressurser til utprøving, hvor Dextra Musica har hatt høy tillitt til utføring av diverse tiltak, noe som førte til en gjensidighet som bidro til å skape veldig mye. Og så trekker hun frem at det skal bli spennende å se bærekraften i det hele, hva kan leve videre av seg selv, hva trenger videre støtte i form av ressurser og gjennomføringskraft?

I datamaterialet er samspill fremtonet som en grunnforutsetning for å kunne tilby et sammenhengende utdanningsforløp hvor både bredde og dybde er representert. Jeg har vist hvordan modellene legger til rette for sosial inkludering, mangfold, kvalitet og spesialisering gjennom samspill, men det ligger også et annet litt mindre opplagt konsept i idéen om samspill som læringsarena. Elevene får trening i det å skape noe, ikke bare sammen med andre, men også *samtidig* med andre:

Det som er så morsomt, er når TSO har skidag så har de med ungene, og da gjelder det om å gå løypa to ganger på samme tid. Ikke om å gå fortest, men å bruke nøyaktig samme tid. Timing! Og det gjelder også i samspill, ikke om å spille fortest, men å spille sammen og bruke like mye tid. (Ragnhild)

TSO sin skidag er selvsagt ikke i regi av noen av modellene, men Ragnhild bruker det som et bilde på noe av det de driver med gjennomgående i hele TP, hvor samspill fører til læring gjennom lek, moro, deltakelse og samhandling. Og ikke minst læring gjennom spesialisering ved at samspillsarenaer legger til rette for at de som ønsker spesialisering og spisset tilbud kan få det, og fortsatt delta i og bidra til bredden.

4.3.6 Visjonærvirksomhet

I IRIS førte den samlede virksomheten til en del arbeid utover den ressursen som var tilgjengelig, som ikke nødvendigvis ble tildelt noen konkrete roller. Med andre ord fantes det et bredt og visjonært engasjement for prosjektet, som gjorde at flere tok på seg oppgaver og ansvar som det ikke nødvendigvis fantes ressurser til. I TP var visjonen og engasjementet for verdien tydelig, især ved at alle intervjudeltakerne trakk frem Kåre Opdal. De uttalte seg som videreformidlere av hans budskap om at alle mennesker er musikalske og skal få et musikktilbud. Dette tilbudet skulle være best mulig, rimeligst mulig for brukerne – og for flest mulig. Dette er en ideologi som er gjennomgående både for IRIS og TP: Alle som vil, kan få drive med musikk og få muligheten til å utvikle seg opp til et profesjonelt nivå (Viken, 2017).

Det å få til fruktbare samarbeid med kulturskoleiere ble trukket frem som en utfordring blant flere intervjudeltakere. Line trakk frem det at kulturskolen må forholde seg til det politikerne sier at de skal gjøre, for eksempel så har Rita Ottervik uttrykt ønske om å nå ut til bydeler med lav rekruttering og dermed tildelt ekstrabevilgninger for å oppnå dette, og da er det kulturskolens oppgave å følge opp. Samtidig er det mange politikere som

ikke vet hva alt dette egentlig handler om, og da er det rektors oppgave å formidle og informere slik at de får delt mest mulig kunnskap om kulturskolen til skoleeier.

Derfor har vi startet både Døråpner og Kattem-prosjektet, [RIO], og tatt inn alle på ventelisten. De har gått foran andre på ventelisten, slik at vi skal få i gang et miljø der. Vi er veldig styrt av det, viktig at vi følger det politikerne sier vi skal gjøre. (Andreas) Hvilken påvirkning kan dere ha på dem? (Line) Vi må informere dem, mange av politikerne vet veldig lite om veldig mye. Men vi kan også påvirke dem ved å komme på bystyremøtene som vi gjør. (Line)

Samarbeidet foregår altså både i interne og eksterne nettverk om å få mest mulig ut av de tilgjengelige ressursene, og om å få ressurser dit det trengs mest. Her kan det tenkes at også rektor driver visjonærvirksomhet for å oppnå gode nettverk. En kartlegging av hvorvidt rektorer jobber mye utover sin arbeidstid er utenfor omfanget av dette prosjektet, dessuten har ikke datamaterialet inkludert noen rektorer. På spørsmål om hvorvidt skoleeier er klar over hva slags arbeid som legges ned i kulturskolen, sier Sven Olav:

Ja, de er jo klar over at vi har et talentutviklingstilbud. Jeg tror ikke de er klar over at vi lærerne gjør en veldig, veldig mye større innsats enn det vi strengt tatt får betalt for, for å si det sånn. For å legge grunnlaget for det talentutviklingstilbudet. (Sven Olav)

Allerede har både Rut Jorunn og Kåre Opdal blitt nevnt flere ganger som personer med visjoner og stort engasjement. De har begge vært nettverksbyggere hvor de har spilt på de riktige folkene. Torild omtalte det som at de hadde en felles klangbunn og entusiasme for dette med strykeopplæring og gruppeundervisning, og at de var veldig flinke til å få til komplementære former for kunnskap.

Kapittel 5 – Avsluttende drøfting

I dette masterprosjektet har hovedmålet i den første delen av problemstillingen vært å bidra med kunnskap om meningsinnholdet i begrepene *bredde* og *dybde* slik de kommer til uttrykk i ulike deler av kulturskolefeltet. Meningsgrunnlaget datamaterialet presenterer har kommet fra to steder. Det første er Norsk kulturskoleråds stemme i rammeplanen, og det andre er fra tre lærere, én leder, én forsker og én musiker i intervjumaterialet. I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for meningsinnholdet ved å vise hvordan analysen svarer på forskningsspørsmålene: «a) Hvordan blir bredde og dybde artikulert i *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning?*», og «b) Hvordan blir bredde og dybde artikulert i Trondheimspyramiden og IRIS-prosjektet?». Etter å ha sett på meningsinnholdet i de to casene, vil jeg besvare den andre delen av problemstillingen: Hva kan meningsinnholdet i begrepene bredde og dybde i kulturskolefeltet fortelle om muligheter og utfordringer i møte med implementeringen av kulturskolens rammeplan?

I kapittel to presenterte jeg et bredt spekter av forskning og teori for å bidra med å nyansere begrepene. Ved å se på samspillet mellom casene, og ved å se delene i lys av det helhetlige forsknings- og teorifeltet og visa versa, vil jeg diskutere muligheter og utfordringer relatert til implementeringen av en rammeplan med ambisjon om at alle kulturskoler skal kunne lykkes med å tilby både bredde og dybde. I analysen hadde jeg et kritisk-hermeneutisk perspektiv som gir rom for å fortolke ideologikritisk. I denne sammenhengen betyr det at jeg gjorde meg oppfatninger underveis om hvorvidt meningsinnholdet i kulturskolemodellene speilet idealene som blir presentert i rammeplanen, eller om det fantes noen spenningsfelt mellom formål, ideologi og praksis i de to casene. Denne måten å se på datamaterialet på vil prege diskusjonen som følger etter oppsummeringen av de viktigste funnene.

5.1 Problemstillingens første del: meningsinnhold

Presentasjonen av funnene i de foregående analysene kan være noe forvirrende å lese ved at uttrykk som «dybde i bredden» og «bredde i dybden» er mye brukt, og ofte om hverandre. I denne oppsummeringen har jeg forsøkt å tydeliggjøre dette noe ved å plassere «(bredde)» og «(dybde)» bak implisitte artikuleringer. Jeg oppsummerer primært de tydeligste uttrykkene for bredde og dybde, mens de ytterligere kategoriene trekkes inn underveis i den påfølgende diskusjonen.

5.1.1 Rammeplanen

BREDDE kom først til uttrykk gjennom fokuset på mangfold. Det at styrket mangfold i tilbudet skal bidra til mangfold i rekrutteringen, et mangfold av andre uttrykk for begrepet, samt forankringen i FNs barnekonvensjon og UNESCOs konvensjon om vern av den immaterielle kulturarven gjør mangfold til en sentral del av bredden. Jeg har vist hvordan dette mangfoldet kommer til uttrykk også i rammeplanens fordypningsprogram, samt at *samarbeid* om økt mangfold har vært vektlagt. Dannelsesprosesser (dybde) gav uttrykk for mangfold (bredde) i kraft av historiske, kulturelle, sosiale og estetiske perspektiver. Dette pekte på at breddebegrepet også inngår i dybdebegrepet, altså ikke som en dikotomi hvor det ene ekskluderer det andre.

Dikotomien ble videre avkrefet gjennom fortolkning av andre begreper som artikulerte både bredde og dybde, for eksempel at samarbeid om rikere mangfold skal foregå

innenfor alle deler av rammeplanen. Kulturskolens rammeplan oppfordrer til flerfaglig og tverrfaglig arbeid på alle nivå, hvor prosjekter og multimodale produksjoner skal tilrettelegge for slike møter. Dette ga uttrykk for at kulturskolens virksomhet skal foregå på et mangfold av arenaer, med både alders- og nivåblending. På den måten ble dybde artikulert av at slike møter gjør at de eldre eller viderekomne blir forbilder via spesialisering og individfokus. Forbildene motiverer bredden videre i et arenamangfold hvor opplæringen hele tiden foregår i et sammenhengende forløp. Videre er *underskog* en metafor som blir brukt i rammeplanen. Underskogen artikulerer hovedsakelig bredde, men også dybde gjennom bredden ved at det er viktig for hele utdanningskjeden at underskogen finnes, internt i kulturskolen, og eksternt ved at kulturskolen som helhet utgjør underskogen i en sammenhengende utdanningskjede.

Analysen bekreftet at sosial inkludering utgjør en stor del av meningsinnholdet i breddebegrepet slik det kommer til uttrykk i rammeplanen. Samspill i form av ensemblevirksomhet i fagplanen for musikk fremsto som et viktig verktøy for å forberede elevene på en stadig mer globalisert fremtid, og analysen viste hvordan sosial inkludering og tilgjengelighet påvirker hverandre, ikke bare med tanke på elevene. Den kollegiale trivselen ble også trukket frem som noe som blir påvirket av hvorvidt det er tilgang på felles møteplasser.

Den *allsidige* kompetansen fremstod i rammeplanen som et dominerende mål for opplæringen versus en spisset kompetanse. Dette kom til uttrykk gjennom mangfoldet av roller læreren har, som alle fordrer ulike kompetanser, samt at variasjon ble uttalt som en nøkkel for læring. Dette henger også sammen med et gjennomgående fokus på samarbeid på flere nivå, både internt og eksternt.

DYBDE blir som nevnt artikulert av underskogbegrepet. Dersom tilbudene i kulturskolen skal være relevante for alle som ønsker å kvalifisere seg for videregående opplæring og høyere utdanning innen kunsthøgskolefag, tilsier underskogbegrepet at kulturskolen må kunne tilby spesialisering, samt sørge for oppfølging som kan føre til profesjonell virksomhet. Innenfor dybdediskursen uttrykte rammeplanen at kjerneprogrammet gir uttrykk for dybde i bredden gjennom åpent opptak til et tilbud med mer undervisning (dybde). Fordypningsprogrammet, med opptaksprøver, artikulerer bredde i dybden ved at noe som ikke er for alle kan bidra til å favne alle. En ytterligere artikulering av dybde i bredden er alle nøkkelkompetansene i kjerneprogrammet som hver for seg uttrykker spesialisering, men som sammen vil utgjøre allsidig kompetanse (bredde).

Rammeplanen vektlegger dannelsesprosesser i den helhetlige kunst- og kulturoplæringen, hvor spesialisering gir mening til *for alle* ved at dette er dannelsesprosesser som alle elevene skal få mulighet til å ta del i. Samtidig viser disse prosessene både dybde artikulert av spesialisering på individnivå, og bredde artikulert av spesialisering ved at dannelsesprosessene utgjør kollektive verdier i kulturskolen.

Kvalitet ble konstatert som et begrep der meningsinnholdet omhandler dybde, men som gjelder i alle rammeplanens programmer, altså fra breddeprogram til fordypningsprogram, uttrykt av et mangfold av eksempler i dokumentet. *Talent* og *talentutvikling* som gir uttrykk for spesialisering og individualisme, kommer ikke til uttrykk i rammeplanen. Derimot uttrykker iboende formsans og uttrykksbehov talent som bredde ved at dette er den eneste måten talent blir artikulert på i dokumentet, altså «talentutvikling fra første stund».

5.1.2 Intervjuene

BREDDE kommer tydeligst til uttrykk i pyramidestrukturen disse modellene er visualisert med, hvor den brede bunnen fører til en spisset topp gjennom et sammenhengende forløp. Et sentralt funn var den store graden av visjonærvirksomhet og frivillighet som intervjudeltakerne pekte på at var suksessfaktorer for det systemet de har i dag. Som i analysen av rammeplanen, kom det gjennomgående frem mange funn hvor bredde gav uttrykk for dybde og visa versa. Et av de tydeligste eksemplene lå i ideologien om at tilbudet skulle være best mulig (dybde), rimeligst mulig for brukerne og for flest mulig (bredde).

Begge modellene, som er kontekst for intervjuene, har hentet inspirasjon fra El Sistema. I TP gjennom erfaringsdeling som har ført til egne prosjekter, og som grunnverdi i IRIS, hvor målet er å gi alle barn muligheten til å lære et instrument gratis. I IRIS-prosjektet har El Sistema vært en grunntanke, spesielt ved at alle nivåene i pyramidene skulle møtes. I Trondheimspyramiden møtes også nivåene, men oftere i form av at neste nivå blir synlig for det foregående. Denne nivå- og aldersblandingen, kombinert med kulturell, kunstnerisk og sosial utfoldelse på et mangfold av arenaer, har gitt uttrykk for et stort mangfold og sosial inkludering (bredde). Dybde kommer imidlertid også til uttrykk gjennom de elevene som blir forbilder for de mindre. I Trondheimspyramiden ble gruppeundervisning uttalt som en suksessfaktor, især i bunnen av pyramidene på minifiolin, i storgruppe og i filiookus. Denne undervisningsformen bidrar til å effektivisere tidsressursen ved at lærerne både kan formidle et budskap til flere om gangen, og de kan organisere gruppene parallelt for å tilrettelegge for samarbeid uten at det krever mer ressurs eller går på bekostning av tilpasset opplæring.

DYBDE ble uttrykt som svært krevende når det gjelder tidsressurs. Dette er mest begrensende for idéen om tilpasset opplæring *for alle*. Dette tydet på en sårbarhet som gjør seg gjeldende i et system som skal ivareta både bredde og dybde, noe modellene imøtekommer ved å fokusere på arbeidsmåter som gjør begge deler mer tilgjengelig, blant annet gjennom effektivisering. Effektivisering kan derimot gå på bekostning av det som ble betraktet som kvalitet, og her kom samarbeid og samspill inn som viktige verktøy. Videre kom det frem at størrelsen på miljøet er viktig for å få en bred nok underskog, og det å være samlokalisert med høyere musikkutdanning – som også bygger på musikk som et håndverk – var en suksessfaktor for Trondheimspyramiden.

IRIS-prosjektet var et regionalt prosjekt, altså ikke samlokalisert med et spesifikt universitet eller et stort miljø. Her foregikk samarbeidet mellom 34 kommuner, hvor mindre kulturskoler fikk delta i et stort nettverk. Dette førte blant annet til nye muligheter for erfaringsdeling. I Trondheimspyramiden har Lørdagsskolen hatt lignende utadrettede nettverk. Dermed oppnår lørdagsskolen større bredde, og flere kulturskoler kan gi et fordypningstilbud via bredden. Modellene hadde noe ulik tilnærming til opptak på fordypningstilbud. I IRIS gjorde El Sistema-ideologien at de ønsket å tilrettelegge for møter mellom likesinnede så tidlig som mulig. I Trondheimspyramiden ble opptaksprøver sett på som en god arena for konsertering gitt at rammene er gode. Utover disse uttrykkene, artikulere Lørdagsskolen dybde i bredden ved at tilbudet ikke medfører økt pris, noe som ivaretar mangfoldet også i det øvre sjiktet av pyramidene.

Den skjulte, nærmest undertrykte artikuleringen av talentbegrepet slik vi er vant med å bruke det i fagfeltet i dag utgjør et sentralt funn. Talent kom tydeligst til uttrykk som dybde i *bredden* hvor lærerne kan identifisere ulike former for talent tidlig. Opplæringen

blir tilpasset til elevens kapasitet og behov helt fra start. Også det at lærerne kan sende elever fra én lærer til en annen ved behov ble uttalt som en styrke. Dermed kan dybdetilbudet tilpasses og komme inn tidligere, altså i bredden, når det er hensiktsmessig, og de som opplever spilletglede som et resultat av egeninnsats kan bli ivaretatt tidlig. Begrepet *talent* er altså ikke utelukkende et uttrykk for dybde hvor individets utvikling av håndverksmessige ferdigheter er i fokus. Dette tydet på at semantikken i begrepet er i endring, fra at talentbegrepet tidligere har handlet om spesialisering og individualisme i en dikotomi med bredde, til en forståelse av talent som omfatter dybde og bredde i et gjensidig samspill.

5.2 Problemstillingens andre del: muligheter og utfordringer

Datamaterialet har vist at meningsinnholdet i begrepene bredde og dybde ikke er artikulert som dikotomier i hverken rammeplanen eller i intervjumaterialet. Derimot er de gjensidig avhengige av hverandre i mange konstellasjoner av forskjellige nivå, arenaer, kompetanser og nettverk. Begrepene er i et stadig samspill om å styrke både kvaliteten og mangfoldet i hverandres tilbud. De mulighetene og utfordringene jeg presenterer i de neste delene handler i stor grad om hvilken verdi kulturskolemodeller som IRIS og TP kan ha som foregangsmodeller i kulturskoleutviklingen. Det norske samfunnet er preget av stadig økt mangfold, globalisering og akademisering (Angelo et al., under utgivelse; Norsk kulturskoleråd, 2016; NOU 2010: 7). Jeg vil i de følgende delene foreslå noen mulige retningsvalg som kan bidra til kulturskoleutviklingen, på vei til mangfold og fordypning.

5.2.1 Skreddersydd rammeplan

Et sentralt funn i analysen av rammeplanen er at den har et høyt ambisjonsnivå. Dette gjør blant annet at intensjonene dreier seg om både måloppnåelse og kvalitetssikring på alle nivå, om å sikre både økt mangfold og tilpasset fordypning og om økt samarbeid om kompetanse- og kunnskapsutvikling internt og eksternt. Kulturskolemodellene spiller dette ambisjonsnivået ved at de oppfylder mange av ambisjonene som kom til uttrykk i analysen, samt at det ble påpekt store ressursbehov i både analysen og i *artikkelen*. Dette fører med seg både muligheter og utfordringer som handler om hvorvidt rammeplanen har tatt hensyn til ulike institusjoners forutsetninger og kapasitet, og hvorvidt slike modeller kan få en aktiv rolle i arbeidet med å utvikle bærekraftige løsninger for fremtiden.

Et svært høyt ambisjonsnivå kan virke mot sin hensikt for mindre kulturskoler som kanskje vil ende opp med å vurdere at de ikke har mulighet til å oppfylle rammene og rett og slett ikke implementerer planen. I analysearbeidet hadde jeg et separat system for å markere henholdsvis *hensyn til kapasitet* i rammeplanen og *visjonærvirksomhet* i modellene. Jeg lokaliserte tre tilfeller hvor rammeplanen tok slikt hensyn (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 21, 25, 50), ellers ble det ikke differensiert mellom ulike kulturskoler. På en annen side kan det være positivt for å synliggjøre at det trengs mere ressurser og mer gjennomføringskraft, og kanskje er dette bevisst fra Norsk kulturskoleråd sin side.

Begge kulturskolemodellene har vist et stort omfang og et stort ressursbehov, herunder stort behov for rekruttering, høy og variert kompetanse, visjonærvirksomhet og samarbeid og nettverk på flere nivå. Dette gjenspeiler tidligere funn og uttalelser om modellene (Høllås et al., 2014; Oddane og Wennes, 2015; Rønning, 2017; Viken, 2017).

Alle disse forutsetningene for å lykkes med å tilby både bredde og dybde gjør det vanskelig å lage en standardisert plan for hele skoleslaget fordi det ikke kan forventes – med dagens kommunestyrtede ressurstildeling – at alle kulturskoler skal kunne dekke alle disse behovene. Dermed vil jeg argumentere for at den nye rammeplanen, med sine ambisjoner om å ivareta både bredde og dybde, mangfold og fordypning, kvalitetssikring i form av målbarhet, samarbeid, kulturskolen som lokalt ressurscenter med mer, virker å være skreddersydd med kulturskolemodeller som de jeg har undersøkt, som mal. Dette er en bra ting, nettopp fordi det betyr at rammeplanens visjoner kan sies å være basert på suksesshistorier, men det innebærer utfordringer for overføringsverdien i skoleslaget. Det kan derfor være av stor verdi å igangsette flere pilotprosjekter slik som IRIS-prosjektet hvor det blir inngått samarbeid i store regioner mellom mange kulturskoler, hvor filantropisk virksomhet bidrar til å møte utfordringer med hensyn til ressursbehov.

Iris er den greske gudinnen som var bindeleddet mellom gudeverdenen og menneskene, og i IRIS-prosjektet er dette bildet brukt for å illustrere kulturskolene som et bindeledd mellom elevenes grunnopplæring, deltakelse i fritidskulturliv og det å kvalifisere til videre studier. Slik sammenbindende virksomhet er utfordrende, ressurskrevende og krever engasjement utover kulturskolens tilgjengelige ressurser for å virkelig lykkes. Alle funnene om visjonærvirksomheten som finner sted i modellene tyder først og fremst på et stort engasjement for det å tilby både bredde og dybde i én og samme modell. Men det uttrykker også sårbarheten som har kommet til uttrykk i balansegangen mellom bredde og dybde. Visjonærvirksomhet kan føre til gode resultater, som det har gjort i både IRIS og TP, og i og for seg er det viktig å kunne vise til disse resultatene. Men på en annen side oppstår det et dilemma ved at ressursbehovet som ligger bak kan bli undergravd. Dersom det er slik at styrende institusjoner som politikere og skoleeiere tildeler ressurser basert på hvilke ressursbehov som har ligget til grunn for tidligere suksesshistorier, synes det avgjørende at slik visjonærvirksomhet blir dokumentert.

Dette prosjektet er et bidrag til en slik dokumentasjon, men jeg vil argumentere for at rapporter og søknader om midler til nye prosjekter bør dokumentere hvor mye frivillighet som skjuler seg bak resultatene. Med tanke på implementering av rammeplanen vil jeg argumentere for det samme. I innledningen pekte jeg på fokuset rammeplanen har på kvalitetssikring av kulturskolens tilbud gjennom bruk av ståstedsanalyse, hvor målet er å skape felles refleksjon over kulturskolens praksis og hvilke områder skolen vil prioritere i utviklingsarbeidet sitt. Dette kvalitetssikringsarbeidet kan inkludere å dokumentere graden av frivillighet som ligger bak en vellykket implementering på lik linje med dokumentasjon av faktiske resultater. Dette vil bidra til å utvikle noe som er basert på visjonærvirksomhet og frivillighet til noe bærekraftig.

5.2.2 Skole//fritidsaktivitet

Under disse kategoriene viste jeg funn som konstaterte at kulturskole som skole er et dominerende tema, for eksempel gjennom fokuset på å lære et håndverk hvor progresjon og egeninnsats er vektlagt. Som skole skal tilbudet bidra til barn og unges danning og artikulere dermed både bredde og dybde ved at dannelsesprosesser foregår i mange sammenhenger, både på individnivå og i sosiale fellesskap. Dybde kom dermed til uttrykk i bredden ved at individualisme er med og preger skoleslaget på alle nivå og i alle aldre. Et håndverk innebærer ulike grader av spesialisering avhengig av ambisjon og mål og artikulere dermed dybde. Men også bredde i kraft av at *alle* elevene spesialisere seg i et håndverk, uavhengig av ambisjon. Den norske kulturskolen er utviklet fra

musikkskolen, hvor håndverksopplæring på et instrument var innholdet. Dette er noe av den grunnleggende essensen i kulturskolen og er fundamentert i virkelighetsforståelser om hva kunst er, og hvordan denne forståelsen informerer både ideologier, kompetansebehov og pedagogens evne til å reflektere over egen profesjonsutøvelse. Dette henger sammen med grunnlagstenkning innen kunstfagdidaktikk (Angelo, 2012, 2014; Angelo og Kalsnes, 2014b; Angelo et al., under utgivelse; Hanken og Johansen, 2014; Rønningen, 2010). Motsatt kunne en også tenke seg en virkelighetsforståelse basert på et annet kunstsyn, for eksempel på kunst som et relasjonelt fenomen – noe som kunne bygd frem en kunstfagdidaktikk som ikke sentrer rundt håndverk og individ. En slik tenkning om kunstfag og kulturskole finnes også, selv om dette ikke er premisset i dette prosjektet (Bourriaud, 2002; Hovde, 2013; Small, 1998; Ulrichsen, 2014).

Som skole får kvalitetsbegrepet i rammeplanen stor vekt. For eksempel i oppfordringen til at kulturskolen kan inngå i fylkesmannens tilsyn, forutsetning om kvalitetssikring, høyt fokus på læringsmål og vurdering for læring og fokus på utdanningskjeden. Altså på alle nivå. Kunstnerisk kvalitet er imidlertid et begrep som ble nevnt ved flere anledninger, og jeg slutter meg til A.-L. Østern (2017) som konkluderer med at meningsinnholdet i begrepet er vanskelig å definere i kulturskolens rammeplan, noe som gjør at det er opp til den enkelte profesjonsutøver, skole og skoleeier å gi begrepet et tydelig innhold. Cabedo-Mas (2017) viste til at ulike praksiser initiert av visjonære lærere og skoler innen kunstoppplæring hadde ført til *peacebuilding*, noe som kort sagt omhandler oppnåelse av fredelige, sosiale og samfunnsmessige kompetanser. Læreplanverkene nevnte imidlertid ikke kunstoppplæring som bidrag til læringsverdier eller det de samler under begrepet *peacebuilding*, noe som gjør det vanskelig å legitimere en bærekraftig visjon. Dette kan sammenlignes med rammeplanen, ikke ved at den ikke nevner eller tar stilling, men ved at enkelte sentrale begreper, som i dette eksempelet med *kunstnerisk kvalitet* både kunne vært redegjort for, og forankret i forskning og teori. En rammeplan som oppfordrer til styrket kunnskapsgrunnlag i skoleslaget bør gå foran med et godt eksempel.

Fritidsdiskursen var imidlertid ikke fraværende hverken i rammeplanen eller modellene. Diskursen kom tydeligst til uttrykk gjennom forankringen i FNs barnekonvensjon om rett til å delta i kulturelle og kunstneriske rekreasjons- og fritidsaktiviteter, hvor bred rekruttering og deltakelse på arenaer i det lokale kulturlivet uttrykte *for alle*. I modellene pekte jeg på at skillet mellom skole og fritidsaktivitet kan bli utydelig gjennom det mangfoldige samarbeidet med eksterne fritidsinstitusjoner, og jeg presenterte funn relatert til samarbeid og samspill, to begreper som analysen stadig vendte tilbake til. Dette funnet sammenfaller med Jordhus-Lier (2018) sine funn relatert til denne diskursen. Gjennom både institusjonelt samarbeid og elevsamarbeid kom både aldersblanding, nivåblanding, tverrfaglighet og arenamangfold til uttrykk i begge analysene samt i *artikkelen*, og jeg viste hvordan dette på forskjellige måter gav uttrykk for både bredde og dybde. Fritidstenkningen kan virke å være nødvendig for å involvere ulike aktører, noe modellene viser at er et viktig bidrag for å blant annet skaffe ressurser fra flere hold. I det diskursteoretiske feltet er i stor grad begrepene *samspill* og *samarbeid* adskilt, hvor det ene som regel handler om å spille sammen i ensembler og det andre handler om samarbeid på institusjonelt nivå og lærernivå.

5.2.3 Breddefordypning

I denne delen forsøker jeg å videreutvikle Stabell og Jordhus-Lier (2017) sitt begrep, *breddefordypning*. Dette er motivert av arbeidet mitt med modellene, hvor jeg har reflektert over det gjensidige samspillet mellom bredde og dybde i lang tid. Da jeg ble introdusert for begrepet første gang i forbindelse med IRISforsk, startet en lang prosess med å vurdere andre former for sammenstilte begrepspar som *fordypningsbredde*, *dybdemangfold* osv. Datamaterialet har gitt uttrykk for mange slike, men for ikke å rote til begrepsapparatet, har jeg heller gjort et forsøk på å forstå og nyansere breddefordypning på flere måter. Jeg ser på *artikkelen*, datamaterialet, teori og forskning til å si noe om en mulig helhet hvor samspill og samarbeid går hånd i hånd. Jeg vil argumentere for at de sammen kan bidra til å konstituere et teoretisk meningsinnhold om bredde og dybde i kulturskolefeltet.

Stabell og Jordhus-Lier (2017) har allerede foreslått en forståelse av rammeplanens fordypningsprogram som et breddefordypningsprogram hvor spesialisering diskursen ikke er dominerende. De poengterer viktigheten av at flere barn og unge får oppleve gleden ved å mestre et instrument, også i fordypningsprogrammet (Stabell og Jordhus-Lier, 2017). I mitt datamateriale har jeg underbygd en slik forståelse ved at jeg pekte på funn som artikulerte bredde i dybden. Jeg har imidlertid vist til mange forskjellige slike funn som går begge veier, hvor det ene begrepet får innpass i det andre, og også eksempler på at de var gjensidig avhengige av hverandre for å oppfylle suksessfaktorene i pyramidemodellen.

Dersom for eksempel spesialisering på ulike måter er en forutsetning for bredden, hvilken kompetanse er da nødvendig i profesjonsutøvelsen? I rammeplanen kom det klart til uttrykk at *alle* kulturskolelærere er utøvere og forvaltere av faget sitt og at kvaliteten (dybde) i kulturskolen vil avhenge av tilrettelegging for lærernes kunstneriske utfoldelse. Dette tydet på at spisset kompetanse skal inngå i kompetansemangfoldet som jeg påpekte tidligere. Spisset kompetanse i et tilbudsmangfold fører med seg en problematikk som Jordhus-Lier (2018) kaller for *out-of-field teaching* hvor lærerne må undervise utenfor sin spesialisering. I hvilken grad dette foregår påvirker kvaliteten i opplæringssystemet. I analysen viste jeg hvordan rammeplanen, uten at det var uttalt som en eksplisitt hensikt, omgår dette ved å foreslå et flerlærersystem. Dersom vi ser dette avsnittet i lys av breddefordypning, er det nærliggende å tenke at det også kan definere dybde i bredden. Utøverne og forvalterne av faget med sine egne kunstneriske uttrykk samarbeider om å utvikle et helhetlig og kvalitativt breddetilbud. De spiller på hverandre, de samspiller med hverandre og de samspiller med elevene.

5.2.4 Pyramidal suksess

Gjennom mange års arbeid i og med de to kulturskolemodellene jeg viser til, har jeg oppfattet at visse rammer er viktige når det gjelder det å kombinere bredde og dybde innad i én og samme skole eller prosjekt. I *artikkelen* illustrerte jeg opplæringsarenaene i IRIS og TP i pyramideform, og jeg diskuterte hvordan disse rammene ble artikulert i begrepene *ideologi*, *formål* og *praksis*. Artikkelen viser at begrepsparet *bredde og/eller fordypning*, slik jeg formulerer det der, er sammenfiltret og utgjorde starten på et ønske om å avkrefte dikotomien. I analysen tydeliggjorde jeg hvor sammenflettet meningsinnholdet i de to begrepene faktisk er. Dette betyr imidlertid ikke at dikotomien ikke eksisterer, tvert imot kan den være særdeles inngrodd i andre kulturskolevirkosheter, prosjekter, politiske strukturer eller i litteratur som jeg ikke har

dekket. Det synes ut fra prosjektet å være grunn til videre samarbeids- og nettverksbygging både *i* og *mellom* institusjoner som har en visjon om å tilby både bredde og dybde. Til slutt i den vedlagte artikkelen, påpeker jeg sentrale likheter mellom modellene slik:

De tydeligste likhetene mellom modellene er det bakenforliggende visjonære engasjementet som overgår knapphet på tids- eller økonomiske ressurser, utstrakt bruk av samspill, men samtidig med mulighet for individuell oppfølging når ferdighetsnivået tilsier det, samt et målrettet fokus på samarbeidsnettverk for ledere og pedagoger. (Viken, 2017, s. 93)

I dette prosjektet har jeg forlatt fokuset på ideologi, formål og praksis, men de er likevel der som motivasjon og inspirasjon. En ny analyse av datamaterialet har underbygd de viktigste fellesnevnerne mellom modellene ved at ideologi, formål og praksis kom til uttrykk igjen i form av ulike artikuleringer av bredde og dybde. I teorikapittelet stilte jeg et ontologisk spørsmål til de kunstfagdidaktiske fokusområdene. Hva er musikk – ikke minst hva er kunstfag? Jeg etablerte at det er en vesensforskjell mellom en ideologi om musikk som blir konstituert av samfunnet versus en ideologi om musikk som skaper sitt eget innhold på forskjellige måter – for eksempel som et håndverk – og dermed er konstituerende *i* samfunnet.

Både modellene og rammeplanen har formål som er tydelig forankret i ideologiske grunnlag. Uttrykk som «for alle», «talentutvikling fra første stund», «kvalitet i alle ledd» og «kunsten former identitet» – for å nevne noen – gjennomsyrrer datamaterialet både i toppen og bunnen av den pyramidale suksesshistorien. Disse er imidlertid alle kollektive verdier. Men hva slags samfunn er det kulturskolens *samfunnsrolle* skal være med å konstituere disse verdiene i? Og hva med individet, har det gått tapt noe på veien mot mangfold som går på bekostning av den enkelte? Mangelen på en dypere tenkning om ulike *kunstontologier* er igjen nærliggende å trekke frem i et skoleslag som er såpass sterkt forankret i kollektive ideologier. Virkelighetsdefinerende spørsmål er kanskje mye å pålegge planutviklere å skulle ta stilling til. Likevel vil jeg igjen argumentere for at med økt fokus på akademisk drift i rammeplanen, følger et ansvar om å utfordre etablerte strukturer og maktposisjoner som kan ha grodd fast i fagfelt og institusjoner med lange tradisjoner. Helt ned på et fundamentalt kunnskaps- og virkelighetsnivå. Slik skapes bærekraftige kollektive verdier hvor virkeligheten gjenspeiler det ideologiske verdigrunnlaget. Bare fremtiden vil vise om implementeringen av rammeplanen faktisk fører til bærekraftige endringer, til et semantisk skift eller til mer produktive mennesker. Rammeplanen baner vei for både mangfold og fordypning, men veiene kan fortsatt gå i ulike retninger. Retninger som profesjonsutøveren, lederen, skoleeieren, politikeren – og kanskje du og jeg – kan være med å definere.

5.3 Tilbakeblikk, bidrag og videre forskning

Enhver masteroppgave skal gi et lite kunnskapsbidrag tilbake til det feltet den er posisjonert i. Min masteroppgave er posisjonert innenfor kulturskolerelatert forskning gjennom fokus, datamateriale og forskningsgjennomgang. Et substansielt kunnskapsbidrag tilbake til dette feltet, er en nyansering av meningsinnholdet i begrepene bredde og dybde. Prosjektet har antydnet et semantisk skift i feltet, hvor begreper som mangfold, underskog, talent og fordypning har fått nye nyanser eller fordypet mening. Metodologisk har jeg i masteroppgaven kombinert en dokumentanalyse og en metastudie av tidligere feltarbeid. Dette kan også ses som et lite kunnskapsbidrag.

I dette arbeidet kunne flere dokumenter og flere informanter blitt inkludert for å ha et bredt nok materiale til en casestudie. I denne oppgaven har en litt snevrere gjennomgang kombinert med feltarbeid gjennom flere år likevel gitt mulighet til å gå i dybden på kulturskolens rammeplan og de to modellene.

Jeg har gjennom analyse av meningsinnholdet i begrepene bredde og dybde, i ulike deler av kulturskolefeltet, vist både muligheter og utfordringer den enkelte kulturskole og Norsk kulturskoleråd går i møte med implementeringen av den nye rammeplanen. Gjennom redegjøringen av meningsinnholdet i ulike deler av feltet, bidrar prosjektet også i utviklingen av en felles, kvalitativ fagterminologi hvor både konkret begrepsbruk og iboende semantikk kan fremstå som mer homogen. I denne masteroppgaven har jeg tatt grundig fatt på det kulturskolerelaterte forskningsfeltet, uten at det utgjorde et analyseobjekt. En mulig retning for videre forskning kan være en metastudie som tar for seg både kulturskolerelatert og kunstbasert forskning, helst i triangulering med *kunstbaserte* metodologier som kan kaste nytt lys over utviklingen. Slik kan fagspråkenes – og ikke minst *kunstspråkenes* – semantikk bli utforsket, kontekstualisert og artikulert videre.

Litteratur⁵⁷

- Aglen, G. S. og Karlsen, S. (2017). «Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor – hva innebærer det?». I E. Angelo, A. Rønningen og R. J. Rønning (red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Angelo, E. (2002). *Musikkskolelæreres yrkeskompetanse: En oppgave om hvilke krav som stilles til musikkskolelæreres yrkeskompetanse – og hvordan faglærerutdanningen i musikk forbereder til å møte disse kravene* (Hovedoppgave, Norges musikkhøgskole / Høgskolen i Tromsø).
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3266.1847>
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Angelo, E. (2014). Kunstner eller lærer? Et illustrerende profesjonsdilemma i det musikk- og kunstpedagogiske landskapet. I E. Angelo og S. Kalsnes (red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E. og Kalsnes, S. (2014a). Innledning. I E. Angelo og S. Kalsnes (red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E. og Kalsnes, S. (red.). (2014b). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.13140/2.1.4795.3928>
- Angelo, E., Rønningen, A. og Rønning, R. J. (red.). (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet : IRIS - den doble regnbuen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Angelo, E., Varkøy, Ø. og Georgii-Hemming, E. (under utgivelse). *Notions of Mandate, Knowledge and Research in Norwegian Classical Music Performance Studies*.
- Barnekonvensjonen. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Hentet fra <https://regjeringen.no>
- Bergstrøm, E. C. (2017). *En dokumentanalyse av Ludvigsenutvalgets NOUer om fremtidens skole og læreplanene for steiner- og montessoriskolen i Norge* (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim). Hentet fra [https://www.academia.edu/33963581/Fremtidens skole med fortidens pedagogikk?source=swp_share](https://www.academia.edu/33963581/Fremtidens_skole_med_fortidens_pedagogikk?source=swp_share)
- Bohlman, P. V. (1999). Ontologies of music. I N. Cook og M. Everist (red.), *Rethinking Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Dijon: Presses du réel.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. og Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cabedo-Mas, A. (2017). The role of the arts in education for peacebuilding, diversity and intercultural understanding: A comparative study of educational policies in Australia and Spain. *International Journal of Education & the Arts*, 18(11). Hentet fra <http://www.ijea.org/v18n11/>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.; International student ed. utg.). London: SAGE Publications.

⁵⁷ Referansestilen er basert på APA-norsk-bokmål-2018, med personlig tilpasning (f.eks. ingen bruk av ampersand, korrekt bruk av bindestrek/tankestrek, norske henvisninger til deler i tidsskrift/bokserier, norske anførselstegn osv.). Oppføring av sidetall for kapitler/deler i reviderte bøker er utelatt.

- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research : meaning and perspective in the research process*. London: SAGE Publications.
- Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L., Selander, S. og Østern, T. P. (red.). (2019). *Dybdelæring: en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duedahl, P. og Jacobsen, M. H. (2010). *Introduksjon til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Eliassen, K. O. og Prytz, Ø. (red.). (2016). *Kvalitetsforståelser. Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur*. Oslo: Kulturrådet.
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som "mangfold og fordypning". *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 6(1).
<https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Emstad, A. B. og Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning - et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.489>
- Gustavsen, K. og Hjelmbrække, S. (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet* (TF-rapport 255). Hentet fra <https://www.telemarksforskning.no/publikasjoner>
- Hanken, I. M. og Johansen, G. (2014). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hovde, S. S. (2013). *Global musicking: om innvandring og den farlige forskjelligheten* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet, Trondheim.
- Hølås, L. M., Viken, A. og Waage, S. (2014). TrondheimsPyramiden [FoU]. NTNU, ikke publisert.
- 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, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Den generelle delen av læreplanen. Hentet fra <https://udir.no>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg., T. M. Anderssen og J. Rygge, overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leseth, A. B. og Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt : en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk kulturskoleråd. (2003). *Rammeplan for kulturskolen: på vei til mangfold*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- Norsk kulturskoleråd. (2014). Virksomhetsplan for Norsk kulturskoleråd 2015–2016. Hentet fra <https://www.kulturskoleradet.no/>
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: mangfold og fordypning*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- Norsk kulturskoleråd. (u.å.). Norsk kulturskoleråd. Hentet fra <https://www.kulturskoleradet.no/>
- NOU 2010: 7. (2010). Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 24. oktober 2008: avgitt til Kunnskapsdepartementet 1. juni 2010. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- NOU 2013: 4. (2013). Kulturutredningen 2014. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- O'Leary, Z. (2010). *The essential guide to doing your research project*. London: Sage Publications.
- Oddane, T. og Wennes, G. (2015). Ledelse for læring i et ekspertmiljø. I E. Angelo og A. B. Emstad (red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole: skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Rasmussen, B. (2017). Arts education and cultural democracy: The competing discourses. *International Journal of Education & the Arts*, 18(8). Hentet fra <http://www.ijea.org/v18n8/>
- Rønning, R. J. (2017). Hva er IRIS-prosjektet sitt bidrag til norsk kulturskoleutvikling? I E. Angelo, A. Rønningen og R. J. Rønning (red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Rønningen, A. (2010). Musikkbegrepet som sort boks. Et forsøk på en dekonstruksjon av begrepet musikk i vestlig tenkning, med utgangspunkt i en lærebok i musikk for ungdomsskolen. *Nordic Research in Music Education, Årbok vol. 12(2010)*. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/172237>
- Rønningen, A., Angelo, E. og Rønning, R. J. (2017). IRISforsk: Erfaringer med en modell for forskning og utvikling i et profesjonsfelt. I E. Angelo, A. Rønningen og R. J. Rønning (red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Small, C. (1998). *Musicking : the meanings of performing and listening*. Hanover, N.H: University Press of New England.
- Stabell, E. M. (2018). *Being talented - becoming a musician: a qualitative study of learning cultures in three junior conservatoires* (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Stabell, E. M. og Jordhus-Lier, A. (2017). Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering. I E. Angelo, A. Rønningen og R. J. Rønning (red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Sæthre-McGuirk, E. M. (2009). *Kulturskolen: utviklingen av de kommunale kulturskolene som gode lokale ressursentre*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen og Norsk kulturskoleråd. Hentet fra <http://kunstkultursenteret.no/>
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulrichsen, G. O. (2014). *Deltakende kunstnere på en pedagogisk arena: En dialogbasert studie som ser på hvordan relasjonelle aspekter utgjør rammeverk for kunstdidaktisk utøvelse* (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2430799>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Grunnskolens Informasjonssystem. Hentet fra <https://www.gsi.udir.no/>
- Viken, A. (2017). IRISprosjektet og TrondheimsPyramiden. I E. Angelo, A. Rønningen og R. J. Rønning (red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole: profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole : to sider av samme sak? I E. Angelo, A. Rønningen og R. J. Rønning (red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Østern, A.-L. (2017). Begrepet kunstnerisk kvalitet i den norske kulturskolens rammeplan «Mangfold og fordypning», utfordret med et sideblikk til finsk «grundundervisning i kunst». *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.647>
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5, Part 1). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>

Vedlegg

Vedlegg 1: «IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden»

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vedlegg 4: Elementær analyse av rammeplanen

Forskning og utvikling i kulturskolefeltet

IRIS – den doble regnbuen

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



KAPITTEL 5

IRIS-prosjektet og Trondheimspyramiden

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

Abstract

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

Innledning

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

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

De to modellene

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

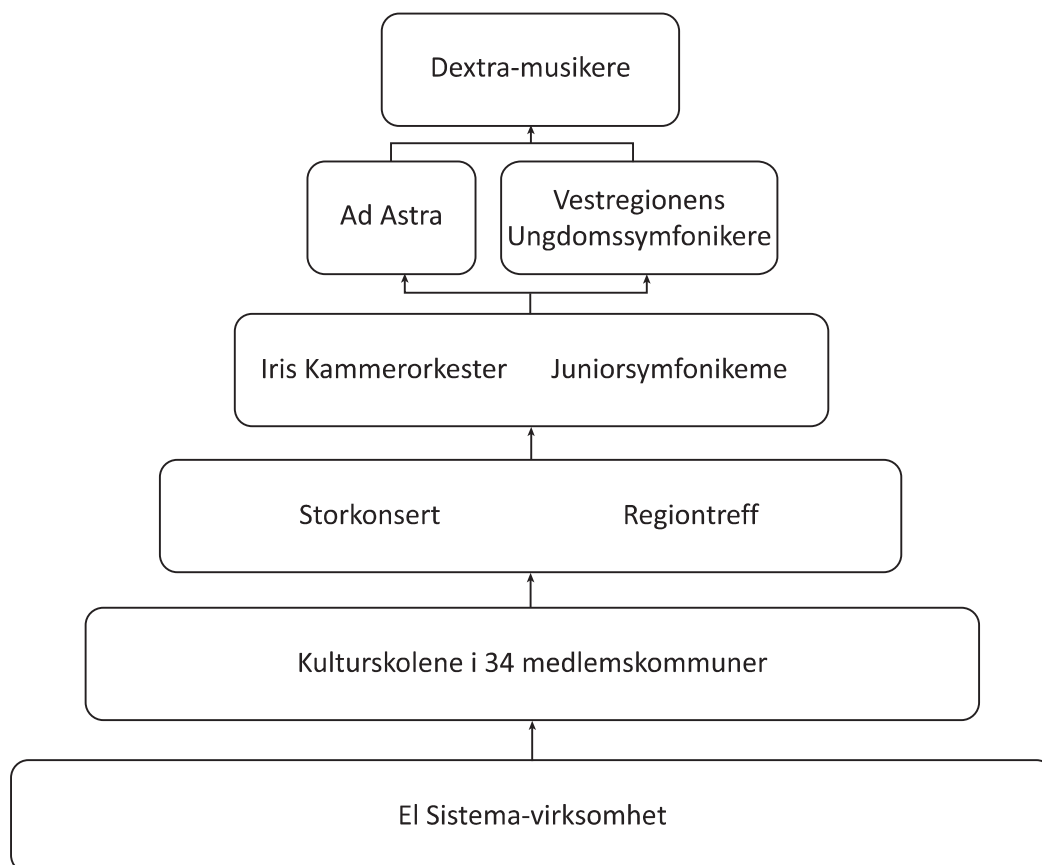
kulturskoleutviklingen i Norge. På konserten ble et helt kulturskolesystem – Trondheimspyramiden – hedret. Store som små opptrådte både sammen og etter hverandre på scenen, fra de yngste spirene på minifiolin til tidligere elever som har tatt veien ut i yrkeslivet som musikere. Gallaen het «Jeg kan spille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

IRIS-prosjektet

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

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

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



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

Disse tre delprosjektene samarbeidet om rekruttering, bredde- og fordypningstilbud, pedagogisk kompetanseutvikling, erfaringsspredning og formidlingskompetanse i store deler av BTV-regionen. Flere av komponentene i IRIS-prosjektet gikk på tvers av delprosjektene, for eksempel storkonsert, regiontreff, pedagogiske tiltak og prosjekter som Ad Astra². Nettverket av læringsarenaer i prosjektet kan illustreres i følgende modell:

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

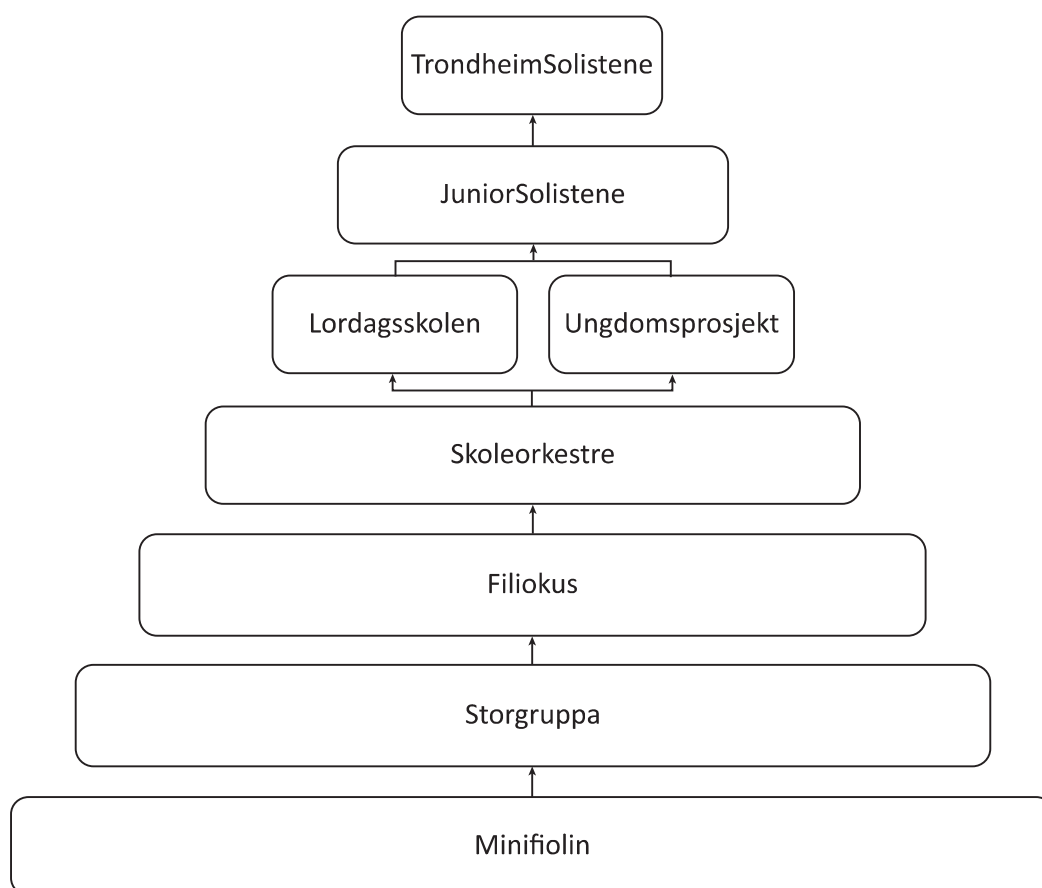
² Ad Astra er et samarbeidsprosjekt mellom kulturskolene i Sandefjord, Larvik, Stokke og musikklinjen ved Sandefjord videregående skole (SVGS).

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

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

Trondheimspyramiden

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



Figur 2 Læringsarenaene i Trondheimspyramiden fra bredde til fordypning.

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

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

Forskjeller og likheter

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

Ideologi

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

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

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

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

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

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

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

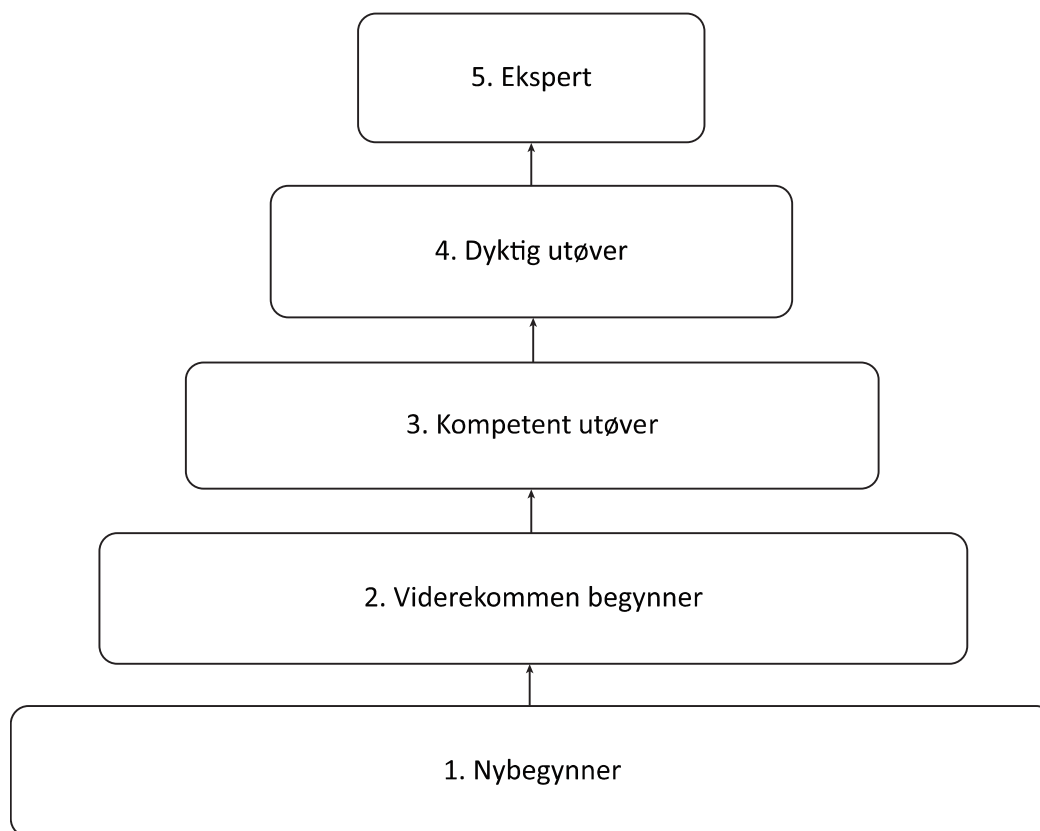
«Det jeg synes er spesielt fint å kunne dra frem, er IRIS Kammerorkester som et eksempel på hvordan det har vært jobbet, fordi det har vært en [...] bevisst bruk av unge Dextra-musikere. De som er unge, men som har et veldig høyt nivå [...] er i samspill med kulturskoleelever som ligger på et lavere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

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

Formål

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

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



Figur 3 Tilpasset modell for ferdighetsutvikling i pyramideform³

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

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

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

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

Praksis

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

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

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

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

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

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

Oppsummering

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

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

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

Referanser

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

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

Nettkilder

www.irisprosjektet.no

Intervjuguide

Husk innledningsvis: Vi står i fare for å stille spørsmål utenfor ditt kompetanseområde. Det er lov til å si "pass" så går vi videre.

- Hva er din bakgrunn, og hvorfor valgte du å forske på akkurat Trondheimspyramiden?
- Hva var din hypotese?
- Hvordan forsket du på emnet? Hvilke metoder? Hadde du intervjuer, observasjon?
- Hvilke rammefaktorer tror du har ført til at Trondheimspyramiden fungerer?
- Samlokalisering av Trondheim kommunale kulturskole og Institutt for musikk i 1987, hadde det noe å si for læringsmiljø og rammefaktorer i Trondheimspyramiden?
- Mini-opplegget ved TKMK blir betraktet som en «underskog». Hva menes med dette? Hva har det å si i forhold til skoleorkestre og kammergrupper som lørdagsskoleorkesteret på mellom- og viderekommende nivå?
- «Sammenhengende musikkutdanningsforløp», er dette et viktig element? Er samarbeid mellom utdanningsnivåene en faktor?
- Fra et tverrfaglig perspektiv, hvilke forutsetninger trengs for å sette i gang lignende tiltak andre steder?
- Etter å ha utført forprosjektet ditt, hva er ditt inntrykk? Har du noe mer du ønsker å tilføye?
- (Trondheim har et bredere kammermusikktilbud for strykere enn mange andre byer og kanskje andre land. Hva har det å si for læringsmiljøet?)
- (Opptaksprøver i ung alder dukket opp med lørdagsskolen. Er dette et godt konsept?)

Informasjonsskriv vedrørende intervju

Dette er et informasjonsskriv til deg angående et datamateriale som ble samlet inn i forbindelse med et FoU-prosjekt i 2014. Nå har jeg et formål om å undersøke følgende problemstilling i et masterprosjekt, blant annet ved bruk det nevnte datamaterialet:

Formål

Hvordan blir bredde og dybde operasjonalisert i kulturskolefeltet?

Datamaterialet ble samlet inn på lydopptak via personlige intervju og gruppeintervju.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er utelukkende meg som har tilgang opplysningene.
- Datamaterialet er kryptert for å hindre at uvedkommende får tilgang.
- Deltakerne vil kunne gjenkjennes ved navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet blir avsluttet 31.12.2019. Personopplysningene blir oppbevart uten personopplysninger (koblingsnøkkel blir slettet, identifiserbare opplysninger blir omskrevet og lydopptak blir slettet).

Dine rettigheter

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

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

Vedlegg 3

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Andreas Viken, briolist@gmail.com eller 47 66 07 70
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no eller 93 07 90 38
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Andreas Viken

Elementær analyse av rammeplanen

Visjonen for kulturskolen presenteres allerede innledningsvis i rammeplanen. Norsk kulturskoleråds visjon er: «kulturskole for alle», hvilket innebærer at «Kulturskolen skal kjennetegnes av høy kvalitet og rikt mangfold, og skal ivareta både bredde og talent» (s. 0). Det understrekes videre at kulturskolene i fremtiden skal «... kunne tilby større fleksibilitet i organisering av sine tilbud samt gi tydeligere beskrivelser av mål, innhold og arbeidsmåter» (s. 5). Denne ambisjonen om fleksibilitet, og om tydelige beskrivelser av kulturskoetilbudene vil, ifølge planen (s. 0), kunne møtes gjennom realiseringen av den.

I rammeplanens forord blir den norske kulturskolen presentert som et unikt skoleslag, primært i kraft av at skoleslaget har vært hjemlet i *Opplæringsloven* siden 1997, men uten ytterligere utdyping av hva det er som gjør skoleslaget unikt, og i forhold til hva. I innledningen blir kulturskolens oppgave om å utvikle kunstfaglig kompetanse og uttrykksevne så vel som kreativitet, kritisk sans, kulturell og sosial kompetanse presentert, etterfulgt av en eksplisitt påstand, uten videre redegjøring, om at dette er grunnleggende for livsmestring og danning (s. 5). Dokumentet presenterer altså en del eksplisitte påstander som leseren må akseptere som sannheter for at tekstens betydning kan gi mening. Slike utsagn kan senke dokumentets troverdighet.

Ved første øyekast virker dokumentet anvendelig som datamateriale i forhold til problemstillingen min ved at begreper som mangfold, bredde, talent og fordypning har blitt nevnt flere ganger allerede i dokumentets tittel, forord, innledning og etterord. Dermed kommer bredde- og dybdetematikken tidlig til uttrykk. Forordet og innledningen inneholder enkelte uavklarte påstander, men også konkrete formål og verdier med relevant tematikk.

Jeg har tilgang på det originale dokumentet, men det fremkommer ikke når det ble utgitt. I *Veiledning for lokalt rammeplanarbeid* (Skaar, Domaas, Wilhelmsen og Christiansen, 2015) fremkommer det at rammeplanen ble vedtatt på Norsk kulturskoleråds landsmøte i 2015 som på daværende tidspunkt bestod av en medlemsbase på 419 av landets 428 daværende kommuner. På Norsk kulturskoleråd sine nettsider kommer det frem at rammeplanen ble utgitt i full versjon i 2016. Det originale dokumentet er offentlig tilgjengelig på Norsk kulturskoleråds nettsider og ved biblioteker.

Dokumentet fremstår som troverdig i form av at det bygger på to av Norsk kulturskoleråd¹ sine føringsdokumenter: den forrige rammeplanen *På vei til mangfold* (Norsk kulturskoleråd, 2003) og *Strategi 2020* (Norsk kulturskoleråd, 2017), samt offisielle styringsdokumenter: *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2006), *Kulturløftet I* og *Kulturløftet II*, *Kulturskolen: utviklingen av de kommunale kulturskolene som gode lokale ressursentre* (Sæthre-McGuirk, 2009), *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013: 4) og *Meld. St. 20 (2012–2013) På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2013), samt *Opplæringsloven*, FNs barnekonvensjon og UNESCOs konvensjon om vern av den immaterielle kulturarven. Dokumentet er sterkt forankret politisk og kulturskolehistorisk, noe som styrker dokumentets troverdighet. Men, det mangler en eksplisitt forankring i læreplanforskning og kulturskolerelatert forskning. Troverdigheten kunne ha blitt styrket ytterligere ved mer bruk av teori, for eksempel kunstfagdidaktikk og læringssyn, til å gjøre rede for ulike utsagn og begreper.

Videre er dokumentets troverdighet styrket av at det er forfattet av et rammeplanutvalg som ble vedtatt på Norsk kulturskoleråds landsmøte i 2012: Eirik Birkeland (leder),

¹ Se 1.2.2 Kulturskolen i Norge.

Vedlegg 4

Morten Christiansen, Kristin Geiring, Eivind Nåvik, Inger-Anne Westby, Wenche Waagen, Robert Øfsti, Knut Øverland (sekretær), samt egne utvalg av fagplangrupper fra ulike deler av nedslagsfeltet for utformingen av fagplanene for dans, musikk, skapende skriving, teater og visuell kunst. Med dette mener jeg at det er en styrke i motsetning til om én person var forfatter, da ville jeg måttet ta mer hensyn til bias i form av forfatterens påvirkning på den intenderte betydningen. Offentlige dokumenter er ofte troverdige kilder fordi de som regel er forfattet av et utvalg (Duedahl og Jacobsen, 2010).

Gjennom et søk etter personene i rammeplanutvalget fremgår det at sammensetningen har en rik representasjon fra kulturskolefeltet. Kunstfagdidaktikere, kulturskolerektorer og instrumental-/musikkpedagoger (eller personer som har vært det), både forrige og nåværende direktør i Norsk kulturskoleråd, forfattere av kulturskolerelatert litteratur og musikkutøvere er alle representert av minst to personer. Det er dog en overvekt av representasjon fra musikkfeltet når det gjelder pedagoger og utøvere, men jeg mener det ikke går ut over de andre faggruppene ved at de er representert av rektorer og didaktikere, samt utvalgene for de spesifikke fagplanene. Utvalget mangler representasjon fra læreplanforskning og -utvikling, og skoleutvikling generelt.

Dokumentets utgiver er Norsk kulturskoleråd, en aktør hvor den nye rammeplanen skal utgjøre et grunnlagsdokument for all fremtidig aktivitet (Norsk kulturskoleråd, 2017). I dokumentets innledning og etterord fremkommer det at rammeplanen er utarbeidet på oppdrag fra Norsk kulturskoleråds medlemmer, altså de norske kommunene, med hensikt om et innovativt og kvalitativt løft for kulturskolen (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 0 og 116). Det skal utgjøre et grunnlagsdokument for utviklingen av nasjonale standarder og læreplaner i skoleslaget, med en forutsetning for alle kulturskoler som vedtar planen om at det blir etablert kvalitetssikringssystem for systematisk oppfølging av kulturskolens virksomhet. Verdt å nevne er at rammeplanen ikke er forskriftsfestet, som betyr at det er opp til hver enkelt kommune å avgjøre hvorvidt planen skal vedtas.

Tiltenkt leser kan antas å være alle med interesse for kulturskole, med vekt på kulturskoler, kulturskoleeiere, skoleverket, Norsk kulturskoleråd, utdanningsinstitusjoner og studenter innen pedagogikk. Målgruppen er utledet etter mine egne antagelser siden det ikke fremkommer tiltenkt leser av dokumentet, med unntak av at elever og foreldre er tiltenkt som lesere av den aktuelle fagplanen eleven hører til: «Elever og foreldre/foresatte skal gjøres kjent med hvilke forventninger kulturskolen har til elevens innsats i de ulike programmene. De skal også gjøres kjent med kulturskolens læreplan for det aktuelle faget og om hva slags undervisningstilbud de kan forvente.» (s. 14)

