

# Sammendrag

Denne masteroppgaven er et resultat av mitt masterstudium på Nordic Masters in Dance Studies ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Oppgaven setter søkelys på dansepedagogers opplevelse av å jobbe i kulturskolen, og faktorene som ligger til grunn for at de velger å stå i jobben over tid. Problemstillingen lyder: *Hvordan opplever dansepedagoger det å jobbe i kulturskolen, og hvilke faktorer ligger til grunn for at de velger å stå i jobben over flere år – i hvor stor grad er kompetanseheving en faktor som bidrar til dette?*

Jeg har konkretisert problemstillingen i følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan beskriver dansepedagoger sin kulturskolehverdag og organiseringen av den?*

*Hvordan beskriver dansepedagoger kulturskolens ivaretagelse av og mulighet for kompetanseheving i sin kulturskole?*

*Hvilke faktorer trekker dansepedagoger frem som viktige for at de står i jobben over tid?*

Dansepedagogen er lite forsket på i norsk sammenheng, og i kulturskolesammenheng er dans et forsømt forskningsfelt i Norden. Ved å skrive masteroppgave om emnet håper jeg på å tenne en gnist av inspirasjon til forskningsfeltene i Norden.

Hensikten med oppgaven er å undersøke hvordan dansepedagoger som jobber i kulturskolen opplever sin hverdag, og hvorfor de blir i jobben over flere år. Det er også interessant å se på i hvor stor grad kompetanseheving er en faktor som bidrar til at dansepedagoger står i jobben over lengre tid.

Masteroppgaven bygger på en kvalitativ undersøkelse, hvor datamaterialet er generert gjennom intervjuer. Tre informanter ble intervjuet. Ved bruk av tematisk analyse har jeg analysert datamaterialet opp mot teorier om kulturskole, dansepedagogen og arbeidsliv, og ut fra dette undersøkt funnene fra et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv.

Viktige funn er dansepedagogenes følelse av ensomhet i arbeidet og på arbeidsplassen, mangel på fellesskap og engasjerende arbeidsmiljø, samt at mulighetene for spesifikk kompetanseheving for dansere er i stor grad fraværende.



# Abstract

This master thesis is associated with the master's program in Nordic Masters in Dance Studies at the Norwegian University of Science and Technology. The thesis sheds light on dance educators' experiences of working within the The Norwegian Schools of Music and Performing Arts (SMPA) , and the reasons as to why they choose to work there over time.

The main research question is: How do dance educators experience working in the cultural school, and what factors are the reason why they choose to stay in the job for several years - to what extent is competence development a factor that contributes to this?

The main research question is divided into the three questions following:

*How do dance educators describe their everyday working life in the SMPA, and the organization of it?*

*How do dance educators describe the SMPA's ensurement of, and possibilities for competence development in their school?*

*What factors do dance educators highlight as important for them to continue working in SMPA's?*

Dance is a neglected field of research in the Nordic countries. There is a lack of research on dance educators in the Norwegian context, and especially in the context of SMPA. By writing a master's thesis on the subject, I am hoping to ignite a spark of inspiration for the research fields in the Nordic countries.

The purpose of this thesis is to investigate how dance educators working in the SMPA experience their everyday working life, and why they continue working there. How the SMPA's ensure competence development, as well as the overall possibility for it, has also been of interest in the thesis.

The master's thesis is based within qualitative research, where the data material is generated through interviews. Three informants were interviewed. Using thematic analysis, I have analyzed the data material against theories about the SMPA, dance educators, and working life, and based on this examined the findings from a phenomenological-hermeneutic perspective.

Important findings are; the dance educators' experience of loneliness at work and in the workplace, lack of community and an engaging work environment, as well as that the possibility of specific competence development for dancers is largely absent.



# Forord

Etter to år som masterstudent ved Nordic Masters in Dance Studies ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, under en verdensomspennende pandemi, kan jeg endelig levere masteroppgaven min. Oppgaven utgjør 30 studiepoeng. Prosessen har vært tøff, til tider ensom og svært lærerik. Å sitte alene uten noen å sparre med er ingen ideell situasjon, men jeg 'stod han a'. Denne erfaringen tar jeg med meg videre i mitt arbeid som dansepedagog og produsent i kulturskolen, og i livet for øvrig.

Jeg ønsker å takke mine informanter så mye, for deres ærlighet, åpenhet og velvilje til å dele sine opplevelser om det å være dansepedagog i kulturskolen. Takk for reflekterte og informative intervjuer som ga meg en dyp innsikt i deres kulturskolehverdag.

Takk til mine uvurderlige venner; Rose, Karoline og Frida.

Takk Rose for lufteturer, forståelse for fortvilelse og gode klemmer. Takk Karoline for gode innsikter, skrive dager og reflekterte diskusjoner – og all latter! Takk Frida, for tålmodighet og lån av ditt teoretiske blikk. Uten deres støtte, hjelp og engasjement hadde dette ikke vært mulig.

Jeg vil også rette en enorm takk til mamma, Pernille, Johan og Britt Ellen. Takk for oppmuntrende ord og støtte gjennom hele masterstudiet. Dere har gjort det hele så mye enklere. Dere er ekte lagspillere!

En spesiell takk til mamma som har svart på telefonen både tidlig og sent, og som har stilt opp med sitt kritiske blikk og varme omsorg. Takk for all hjelp til gjennomlesning og korrektur, samt den enorme støtten du er. Du er enestående!

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære David, som har holdt ut med meg disse to årene. Takk for din enestående tålmodighet med meg og arbeidet, ditt positive humør og din evne til å få meg opp av grøfta. Uansett og alltid.

Oslo, 13.06.2022  
Regine Gjernes

## Innholdsfortegnelse

Figurer .....	1
1 Innledning .....	2
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2 Forfatterstemmen .....	3
1.3 Hensikt og problemstilling .....	3
1.4 Begrensninger .....	4
1.5 Tidligere forskning .....	5
1.6 Oppgavens struktur .....	5
2 Kontekst .....	6
2.1 Kulturskolen .....	6
2.1.1 Kulturskolen som organisasjon .....	6
2.1.2 Kulturskolens rammeplan .....	8
2.1.3 Kulturskolen og læreren .....	9
2.2 Dansepedagogen .....	11
2.2.1 Hva er en dansepedagog? .....	11
2.2.2 Dansepedagogens ansvar i rammeplanen .....	12
2.2.3 Dansepedagogens usynlige ansvar .....	15
2.3 Arbeidslivet .....	17
2.3.1 Arbeidsmiljø .....	17
2.3.2 Ledelse .....	21
2.3.3 Kompetanseheving .....	24
3 Teoretisk rammeverk .....	25
3.1 Kvalitativ forskning .....	25
3.2 Teoretisk forankring .....	26
4 Metode .....	29
4.1 Forforståelse av metoder .....	29
4.2 Kvalitativt intervju .....	29
4.2.1 Semi-strukturert intervju .....	30
4.3 Utvalg av informanter .....	31
4.4 Gjennomføring av intervju .....	31
4.5 Transkripsjon .....	33
4.6 Tematisk analyse .....	34
4.7 Etiske problemstillinger .....	35
4.8 Kvalitet i kvalitativ forskning .....	35

5	Resultater .....	37
5.1	Dansepedagogenes bakgrunn .....	37
5.2	Funn forskningsspørsmål 1 .....	37
5.2.1	Kulturskolehverdagen og organiseringen .....	37
5.2.2	Arbeidsmiljø .....	40
5.2.3	Å være alene .....	42
5.3	Funn forskningsspørsmål 2 .....	44
5.3.1	Ledelse og ivaretagelse .....	44
5.3.2	Kompetanseheving .....	46
5.4	5.4 Funn forskningsspørsmål 3 .....	47
6	Drøfting .....	49
6.1	«Hvordan beskriver dansepedagoger sin kulturskolehverdag og organiseringen av den?» ..	49
6.2	«Hvordan beskriver dansepedagoger ivaretagelse og mulighet for kompetanseheving i sin kulturskole?» .....	55
6.3	«Hvilke faktorer trekker dansepedagoger frem som viktige for at de velger å stå i jobben over tid?» .....	57
7	Avslutning .....	58
7.1	Oppsummering .....	58
7.2	Betraktninger og veien videre .....	59
	Referanser .....	60
	Vedlegg .....	62
	Vedlegg 1 .....	62
	Vedlegg 2 .....	65
	Vedlegg 3 .....	66

# Figurer

<i>Figur 1: Faghjul dans. Norsk kulturskoleråd, 2016 .....</i>	14
--	----



# 1 Innledning

Formålet med dette kapitlet er å presentere bakgrunn for valg av tema, hensikt og problemstilling, tidligere forskning, samt begrensninger og oppgavens struktur.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har valgt å skrive om dansepedagogens opplevelser av det å arbeide i kulturskolen på bakgrunn av egne opplevelser som dette. Min oppfattelse av kulturskolen som organisasjon er at det er flere utfordringer knyttet til økonomi og muligheter for kompetanseheving, ledelsesutfordringer og muligheter for reelle møter mellom kollegaer utenom personalmøter. Når det kommer til økonomi, vet jeg at flere kommuner sliter med økonomien, og de dermed har få midler å sette av til kulturskolen. Dette ser vi i flere lokalaviser, blant annet i Lofotposten 22.05.20, som omtaler en nedbemanningsprosess hvor årsverk i kulturskolen stod i fare for å kuttes. (Henningsen, 2020). I Østlandets Blad, 08.06.2021 kan vi lese et innlegg fra kulturskolen selv om ringvirkningene kutt i kulturskolen vil få for samfunnet. (Granly, 2021). Disse kuttene går ikke bare utover årsverk og stillinger, men også utover innkjøp av nytt utstyr, samt kompetanseheving for de ansatte.

Hva ledelse angår, har jeg selv opplevd å ha utfordrende ledere som ikke har satt dans særlig høyt, og som ikke har fokusert på kompetanseheving for dansefaget. Fokus har vært på musikkundervisningen, da de fleste kulturskolelærerne jobbet innen musikk, og lederne selv hadde sine bakgrunner fra musikkfaget. Utover rene personalmøter var det få muligheter jeg hadde for møter mellom meg og de øvrige lærerne i kulturskolene.

I egenskap av selv å være dansepedagog har jeg en dyp forforståelse av hva det vil si å være dansepedagog, og å jobbe som dette i kulturskolen. Det er en jobb som krever mye av deg både på det profesjonelle og menneskelig plan. Dansepedagogrollen er ikke én rolle, men mange, hvor man må være fleksibel og løsningsorientert.

Jeg har valgt å skrive denne oppgaven på bakgrunn av min forforståelse av det å være dansepedagog i kulturskolen, og på bakgrunn av at jeg virkelig mener at dansepedagogen i seg selv burde forskes mer på.

## 1.2 Forfatterstemmen

Det å velge tema for masteren har vært relativt vanskelig for meg, og det ble flere utkast med forskjellige ideer og problemstillinger. Jeg har fundert på mange måter å jobbe med masteroppgaven på, og vært innom flere ideer og problemstillinger før jeg landet her.

Min kulturskolehverdag har vært full av spennende prosjekter, som spenner fra små prosjekter innad i dansegrupper til tverrfaglige samarbeid med kulturskolens øvrige fagtilbud. I tillegg til undervisning kommer arbeidet med koreografering, følge med på trender og utviklingen i dansefeltet, kontakt med foresatte og samarbeid, samt løse kabalen med å følge flere kulturskolers kalendre. Den totale belastningen av arbeidet var til tider overveldende, og sene kvelder og en vond kropp var noen ganger en for 'vanlig' tilstand å være i.

I samtaler med andre dansepedagoger innen kulturskolesektoren både personlig, på sosiale media og faglige samlinger, har det kommet frem en del interessante perspektiver. Blant annet har det ofte blitt sagt at det å være dansepedagog kan være en ensom jobb hvor ens egen motivasjon og ønske om å få til noe bra er bærende i jobben. Andre har trukket frem det faktum at forberedelser og tilrettelegging for den enkelte gruppe som regel er opp til en selv som pedagog, og at det er vanskelig å sparre med andre kolleger om dette, særlig hvis en har eneansvar for dansefaget. Mange har pekt på viktigheten av god ledelse, og ment at dette er bærende i hverdagen. Hvem andre skal du støtte deg på? Egenutvikling og muligheter for kompetanseheving er også utfordrende i en kulturskolehverdag, med kursdatoer som gjerne kommer etter at semesteret er lagt opp.

Det å vite at det ikke bare er jeg som har tenkt tanken om at det å være dansepedagog i kulturskolen i tillegg til å være krevende fysisk, også er psykisk krevende, har ofte vært en god støtte for meg. Denne viten har også vært viktig når jeg bestemte meg for å skrive om det å være dansepedagog i kulturskolen, og gjennom denne oppgaven prøve å sette ord på hvordan en kulturskolehverdag arter seg for oss, og hvor viktig det er med støtte i et arbeidsmiljø.

## 1.3 Hensikt og problemstilling

Dansepedagogen i kulturskolen er ut fra mitt synspunkt et felt som gir muligheter for mye interessant og viktig forskning, men både gjennom tidligere erfaringer og nå arbeidet med denne oppgaven, har det vist seg at det foreligger svært lite forskning på dette feltet. Jeg håper

at denne oppgaven kan bli et lite bidrag til å belyse dansepedagogens hverdag, og at den kanskje kan inspirere andre til å forske videre på dette.

Hensikten med oppgaven er å undersøke hvordan dansepedagoger som jobber i kulturskolen opplever sin hverdag, og hvorfor de blir i jobben over flere år. Det er også interessant å se på i hvor stor grad kompetanseheving er en faktor som bidrar til at dansepedagoger står i jobben over lengre tid.

### **Problemstillingen blir derfor:**

*Hvordan opplever dansepedagoger det å jobbe i kulturskolen, og hvilke faktorer ligger til grunn for at de velger å stå i jobben over flere år – i hvor stor grad er kompetanseheving en faktor som bidrar til dette?*

Jeg har valgt å ha forskningsspørsmål i min masteroppgave for å lettere dele inn problemstillingen. Disse er som følger:

*Hvordan beskriver dansepedagoger sin kulturskolehverdag og organiseringen av den?*

*Hvordan beskriver dansepedagoger kulturskolens ivaretagelse av og mulighet for kompetanseheving i sin kulturskole?*

*Hvilke faktorer trekker dansepedagoger frem som viktige for at de står i jobben over tid?*

I og med at disse forskningsspørsmålene går inn i hverandre og at det i intervjuene har vært skiftninger fra tema til tema har det vært vanskelig å skulle konkret skille temaer fra hverandre. Dette har gjort at det er noe gjentakelse gjennom masteroppgaven.

## **1.4 Begrensninger**

I oppgaven har jeg valgt å ikke ta med alle sider av det å være ansatt i kulturskolen, men i hovedsak fokusere på dansepedagogenes opplevelser. Angående ledelse, vil jeg kun se på skoleleder/rektor, ikke hvordan kulturskolen ledes på kommunalt plan. Jeg kommer heller ikke til å gå inn på de økonomiske aspektene i hver kommune, men nevner kort midler i forbindelse med mulighet for kompetanseheving.

Jeg vil si litt om de politiske sidene, men ikke gå inn på hvordan det politiske miljøet rundt kulturskolen i en kommune er, men heller se på hvordan kulturskolen er tenkt til å være

strukturert ut fra rammeplanen. For øvrig har jeg valgt å ikke se på profesjonen dansepedagog i stor grad, da fokuset for oppgaven ligger på levde opplevelser.

### 1.5 Tidligere forskning

Jeg har søkt mye på nett for å finne forskning gjort med dansepedagogen som tema, og også oppsøkt bibliotek for å finne litteratur. Da kulturskolen er en skoletype som er spesiell for de nordiske landene har jeg begrenset mine søk inn mot Norge, Sverige, Finland og Danmark. Jeg har funnet lite forskning som går spesifikt på dansepedagogen, men det finnes noe. Teija Löytönen har skrevet om dansepedagogers opplevelser i danseskoler i Finland i sin artikkel «Emotions in the Everyday Life of a Dance School: Articulating Unspoken Values» fra 2008. Dette i motsetning til forskning på musikk og musikk lærere, der det finnes ganske mye litteratur.

Aktuelle forskere for min undersøkelse har vært Berge, Angelo, Heian og Emstad og deres rapport «Kultur+skole=sant» (2019), Aglens intervjuundersøkelse «Kulturskolen og kulturskolelæreryrket: fenomener i endring» (2018) samt i Angelo, Rønningen og Rønning antologi «Forskning og utvikling i kulturskolefeltet» (2017) har jeg brukt noen kapitler. Alle disse fokuserer i stor grad på musikk og musikk lærere i kulturskolen, men noe av stoffet er overførbart og generelt for kulturskolelæreren.

### 1.6 Oppgavens struktur

I kapittel 2 presenteres konteksten, herunder kulturskolen, dansepedagogen og arbeidslivet. Kapittel tre omhandler det teoretiske rammeverket for oppgaven, og kapittel 4 redegjør for metodene anvendt i undersøkelsen. Dernest følger kapittel 5 hvor jeg presenterer mine resultater. I kapittel 6 drøfter jeg disse, før jeg i kapittel 7 oppsummerer funn og kommer med noen betraktninger.

## 2 Kontekst

I denne delen ønsker jeg å presentere kulturskolen som organisasjon, rammeplanen som mandat samt kulturskolens ansvar overfor sine lærere. Jeg vil også presentere dansepedagogen og dens ansvarsområder og krav i rammeplanen. Til sist går jeg inn på arbeidsliv, arbeidsmiljø og ledelse, samt kompetanseheving.

### 2.1 Kulturskolen

I dette delkapitlet ønsker jeg å redegjøre for hva kulturskolen er. Jeg går inn på kulturskolen som organisasjon, rammeplanen som veiledende mandat fra Norsk kulturskoleråd samt hvilket ansvar kulturskolen har overfor sine kulturskolelærere.

#### 2.1.1 Kulturskolen som organisasjon

Kulturskolen er et offentlig undervisningstilbud som ivaretar flere kunst og kulturfag. Primæroppgaven i kulturskolen er undervisning og læring, for å utvikle kunstfaglig kompetanse og uttrykksevne hos sine elever. Det er i tillegg en skole hvor kreativitet og kritisk sans, samt sosial og kulturell kompetanse er et viktig ledd for elevenes danning og livsmestring. Det er et mål at kulturskolen skal tilby undervisning med høy faglig og pedagogisk kvalitet, hvor individuell tilpasning og langsiktig opplæring kan bli en interesse eller en yrkesvei. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 5).

Rent organisatorisk kan en si at kulturskolen både er en kunnskapsorganisasjon og en kulturorganisasjon. Kulturskolen er et kommunalt tilbud for barn, unge og voksne hvor forskjellige kunstneriske fagtilbud står i fokus. Opplæringslovens paragraf 13-6 Musikk og kulturskoletilbud ble vedtatt i 1997:

«Alle kommuner skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbud til barn og unge, organiser i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles.» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 6).

Kommunene er dermed skoleeier og har ansvaret for kulturskolene, men er underlagt de nasjonale utdanningsmyndighetene. Det gir kommunene frihet til å utforme hvert sitt tilbud ut fra lokale muligheter og særpreg. (Waagen, 2011, s.18). Dermed varierer tilbudet veldig fra kommune til kommune, både med tanke på størrelse, antall ansatte, fagtilbud og variasjon i fagtilbud innad i kulturskolene.

I fra kommune til kommune er det stor variasjon i hvorvidt kulturskolen prioriteres. «Vi finner at kommuneøkonomi ofte har betydning for kommunenes prioritering av kulturskole, men ikke alltid.» (Berge *et al.*, 2019, s. 169). I alle kommuner er tilbudet avhengig av hvilken kompetanse de(n) ansatte innehar og hvor stor stillingsstørrelsen er. Dette har også sammenheng med den enkelte kommunes økonomi og satsing på kulturskolen. Kulturskolene finansieres på tre måter: kommunale midler, skolepenger og eksterne midler. Fordi det er betydelige inntektsforskjeller fra kommune til kommune varierer også summene som brukes til kulturskole svært mye. (Berge *et al.*, 2019, s 78). Noen kommuner har store kulturskoler med bredt tilbud og flere hundre elever. Andre har bare en ansatt i kulturskolen og få elever. Kulturskoler med lang historie, godt forankret i lokalsamfunnet som en kulturaktør og som samarbeider med øvrige kulturaktører i lokalmiljøet har ofte flere elever og et større miljø rundt kulturskolen. I de kulturskoler som er nokså nye eller små vil den lokale forankringen kanskje ikke være like høy, og ofte ikke ha mer enn en ansatt. Dermed blir tilbudet opp til lærerens kompetanse.

Som skoleslag har kulturskolen en egenart som kan gi utfordringer. Fra å være musikkskoler på 1960-tallet til det som i dag er en kulturinstitusjon og senter for flere kulturuttrykk har samfunnsoppdraget til kulturskolene endret seg. Aglen skriver at samfunnsoppdraget nå strekkes til å skulle være et kulturelt ressurscenter, ha funksjon som en integrerende møteplass og en rolle som samarbeidspartner med andre aktører (Aglen, 2018, s. 3). Den kan sees på som både en kunnskapsorganisasjon og kulturorganisasjon, som er åpen for alle.

Skoleslaget har et humanistisk menneskesyn hvor verdier som fellesskap, ytringsfrihet, menneskeverd og demokrati settes høyt. Kulturskolen er for alle og har ikke inntaksprøver, og alle får mulighet til å utvikle og uttrykke sine kunstneriske evner, musikalitet og formsans. (Waagen, 2011, s. 19). Kulturskolen skal bidra til å videreføre og fornye vår kulturarv, gjennom å anerkjenne både tradisjoner og mangfold. Som kulturskole skaper man en arena for tilhørighet og sosialt fellesskap, og dermed kan man inspirere til deltakelse i det uenighetsfellesskapet som er en forutsetning for et fungerende demokrati. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 7).

Faglig innen kulturskolene finner vi musikk, dans, drama, skapende skriving, sirkus og visuell kunst med mer. Det forutsetter gjerne at lærerne har bred kompetanse og erfaring, ofte med høy kunstfaglig utdanning som er generelt kulturelt interesserte og kan være nøkkelpersoner i sitt lokalmiljø. (Waagen, 2011, s. 246). Det er også vanlig at lærerne i kulturskolen er

utøvende innen sine kunstfag, og har sin yrkesidentitet delt mellom flere arbeidsplasser. Faget er ofte noe læreren er sterkt knyttet til, og en referer gjerne til seg selv som «danselærer», «kunstlærer» eller «gitarlærer». Kulturskolelærerens profesjonsidentitet bygges med dette opp av flere små byggeklosser med grunnlag i en sterk fagtilhørighet, og tilhørigheten til den enkelte kulturskolen får nødvendigvis ikke ordentlig rotfeste (Aglén, 2018)

### 2.1.2 Kulturskolens rammeplan

Norsk Kulturskoleråd kom med en ny rammeplan for kulturskolene i 2016, som fikk navnet Mangfold og fordypning. Rammeplanen er et dokument som legger grunnlaget for nasjonal standard i kulturskolen, og er et styringsverktøy for den enkelte kulturskole. Det er et veiledende dokument for alle kulturskoler i Norge. Rammeplanen tar opp kulturskolenes verdier, samfunnsoppdrag og retningslinjer, samt innhold for det enkelte fagtilbud både faglig og pedagogisk. Kulturskolene oppfordres til å forankre rammeplanen ved å skrive lokale læreplaner for sine fag og drive kvalitetssikring innad i sin kulturskole. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 5).

Rammeplanen er bygd opp av fire kapitler: kulturskolens samfunnsoppdrag, prinsipper og retningslinjer for kulturskolevirksomhet, fagplanene for fagene og mal for kvalitetssikringssystem.

**Kulturskolens samfunnsoppdrag** beskriver nettopp dette, samt verdier og formål. Kapitlet forklarer også organiseringen av opplæringen i kulturskolen og gir en god oversikt over de forskjellige programmene en finner innad i en kulturskole.

**I kapitlet prinsipper og retningslinjer for kulturskolevirksomhet** gjør de rede for kommunens ansvar for at tilbudene følger de nasjonale føringene i rammeplanen, samt at det er kvalifiserte lærere i kulturskolen. Skoleleders ansvar diskuteres også, med fokus på utviklingsarbeid. Samarbeid med foreldre/foresatte, lag, foreninger, korps, skoleverket, kor og profesjonelle kunst- og kulturorganisasjoner skal kulturskolen ivareta. Profesjonen kulturskolelærer beskrives videre med anbefalte krav til kompetanse for hver lærer. Siste del handler om kvalitet, utviklingsarbeid, læreplanarbeid og forskning. Rammeplanen belyser at kvaliteten i kulturskolen burde debatteres, da kulturskole som skoleslag enda er et ferskt felt og behøver mer forskning og utvikling.

**Fagplanene for fagene** Her finner vi fagplanene for primærfagene i kulturskolen; dans, musikk, skapende skriving, teater og visuell kunst. De inneholder en beskrivelse av faget, hovedmål for opplæringen, innhold i undervisningen, arbeidsformer og organisering, metoder for vurdering og anbefalte lokaler og utstyr. Videre ut fra disse fagplanene er hver kulturskole ansvarlig for å utarbeide lokale læreplaner i hvert fag. I fagplanene finner vi tre ulike programmer: breddeprogrammet, kjerneprogrammet og fordypningsprogrammet. Disse går jeg ikke videre inn på.

Til sist i rammeplanen finner **vi mal for kvalitetssikringssystem**. Det omhandler kvalitetssikring og kvalitetsutvikling og har verktøy og maler som hjelper i dette arbeidet.

Kulturskolefeltet beskrives i rammeplanen som et profesjonsfelt som trenger forskning og utviklingsarbeid, for å øke kunnskapen om kulturskolene. Nordisk nettverk for kulturskolebasert forskning, tidligere Norsk nettverk for kulturskolerelatert forskning, ble etablert i 2015. Formålet deres er å skape et større forskningsfellesskap som kan bidra til å styrke kunnskapsutviklingen i og rundt kulturskolesektoren. Nettverket har som mål å initiere og bidra til økt forskning i feltet og øke resultatformidlingen tilbake til feltet igjen.

### 2.1.3 Kulturskolen og læreren

I dette delkapitlet ser jeg nærmere på hva rammeplanen sier om kulturskolens ansvar overfor læreren.

I rammeplanen står det at skoleeier, altså kommunene, har ansvar for at kulturskolen har kvalifiserte lærere, samt ansvar for drift og å sikre at kulturskolen har et system for kvalitetssikring av opplæringen. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s.13). Skoleeier har også ansvar for å sikre kulturskolens lærere tilsvarende videre og etterutdanningstilbud som lærere i skoleverket ellers, og kan initiere samarbeid med utdanninger eller forskningsfelt for øvrig.

Skoleleders, her forstått som rektor, ansvar er å legge til rette for utviklingsarbeid både pedagogisk og faglig. I rammeplanen står det «Kompetanseheving for lærere gjennom systematisk kollegabasert samarbeid kan bidra til at læreren videreutvikler egen praksis og refleksjonskompetanse.» (2016, s. 14). Videre heter det at personalet i kulturskolen burde ha mulighet for å delta i fag og forskningsnettverk både på regionalt, nasjonalt og flernasjonalt. Ledelsen skal legge til rette for at lærere får dele og kritisk vurdere sin yrkeskunnskap. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16) Hver kulturskole bør stimulere og vektlegge ulike kompetanser hos læreren. Kulturskolens kvalitet vil avhenge av at lærerne har en arbeidssituasjon hvor de



kan utvikle seg som utøvere av sitt fag. Rektor nevnes videre ikke nevneverdig med tanke på ansvarsområder.

**Om lærerens rolle** i kulturskolen skrives i rammeplanen at rollen er mangefasettert og krever høy kompetanse og profesjonalitet. Det å arbeide som kulturskolelærer at man har faglige, didaktiske og menneskelige kvalifikasjoner. Det forutsetter også at læreren kan ivareta sine roller som utøvende og skapende kunstner, pedagogisk veileder, leder av små og store grupper, kunnskapsformidler, omsorgsperson, prosjektleder, koordinator, inspirator kulturformidler, relasjonsbygger og kollega på en og samme tid. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16). Kulturskolelærerne har en krevende hverdag, hvor en har mange elever, gjerne på forskjellige undervisningssteder og hvor det kollegiale arbeidsmiljøet uteblir i kulturskolehverdagen. Arbeidstiden er ofte ugunstig, og lokaler kan også være lite egnet for utøving av fag(ene) en skal undervise. Wenche Waagen skriver følgende om lærerne:

"Kulturskolens aller viktigste ressurs er menneskene som arbeider der, deres kompetanse og deres evne til å skape gode relasjoner til elever, kolleger og foreldre. Det er lærere med høy kunstfaglig ekspertise, som skaper tillit og trygghet ut fra hvem de er, og hva de retter oppmerksomheten mot. Som kulturskolelærer må du både i kunstnerisk utfoldelse, i ord og i handling vise hvem du er, og hva du står for. Skal du være lærer, må du være glad i mennesker. Dette må komme som en kilde innenfra. Lærergjerningen er en livsoppgave, og læreren er hjørnesteinen i kulturskolen" (Waagen, 2011, s. 245)

Å være kulturskolelærer er et komplekst arbeid, hvor personlig egnethet står høyt og hvor en sammensetning av forskjellige typer kompetanse veier mye. I rammeplanen står følgende kompetanse nedskrevet for kulturskolelæreren:

- Kunstfaglig kompetanse
- Didaktisk kompetanse
- Kommunikativ kompetanse
- Refleksjonskompetanse
- Relasjonskompetanse
- Lederkompetanse
- Læreplankompetanse

- Vurderingskompetanse
- Yrkesetisk kompetanse

(Norsk kulturskoleråd, 2016, s 16).

I rammeplanen finnes det en utdypende oversikt over disse forskjellige kompetansene.

## 2.2 Dansepedagogen

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hva en dansepedagog er og har ansvar for, samt krav det stilles til dansepedagogen i rammeplanen.

### 2.2.1 Hva er en dansepedagog?

En dansepedagog kan være en person som har utdannet seg innen dans, en person som har danset i feltet og tatt pedagogisk utdanning eller en person som har bred dansefaglig bakgrunn og har realkompetanse innen pedagogikk. En dansepedagog er en som lærer elever å danse forskjellige dansestiler, danseteknikk og som lærer elever generelt om dansen(e) og deres historie. Koreografering av både øvelser, dansenummer og hele forestillinger er også en stor del av dansepedagogens arbeid.

Ifølge Norske Dansekunstnere er dansepedagogen:

«en stor og viktig del av dansemiljøet i Norge. I tillegg til å skape økt interesse for dans i befolkningen både som kunstart, trening, kreativ utfoldelse og sosial aktivitet, står de også sentralt for talentutvikling og rekruttering til høyere utdanning og til det profesjonelle scenekunstheltet.» (NODA, 2022)

Som dansepedagog er man formidler av dansekunnskap, og gir undervisning i dansesjangre og tilgjengeliggjør dans som et formidlingsredskap og uttrykk. Dansepedagogen har ofte høyere utdanning innen dans, og har gjerne jobbet som utøvende danser selv, før eller mens den underviser. Ofte i danseutdanninger fordyper man seg i en spesifikk dansestil, og har gjerne andre dansestiler på siden av dette som et supplement til utdanningen. Det er også vanlig at en dansepedagog ikke underviser bare en dansestil, men gjerne flere, som klassisk ballett, jazz, moderne, hiphop og så videre. Med erfaring innen flere dansestiler er det også lettere å få jobb en eller flere steder. Da det er mange om beinet, særlig i storbyene, er bred erfaring innen dans ettertraktet i feltet.

Å jobbe som dansepedagog kan en gjøre mange steder; private dansestudioer, lag, foreninger, i høyere utdanning, og kulturskolen for eksempel. Som nevnt er det mange om beinet når det gjelder arbeid i storbyene spesielt, og flere dansepedagoger jobber flere steder med små stillingsbrøker. Dette vil også si at en som dansepedagog har undervisning med alt fra små barn til voksne, og da hovedsakelig i grupper. Noen har også individuelle timer, men dette hører til sjeldenhetene og er ofte i forbindelse med fordypning, men det er mer vanlig med grupper også i fordypning.

Jobben som dansepedagog er fysisk krevende, og en er avhengig av å holde egen fysisk helse i god stand. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 2.2.3.

### 2.2.2 Dansepedagogens ansvar i rammeplanen

Dansepedagogens ansvar er delt inn i de forskjellige programmene; bredde, kjerne og fordypning. I breddeprogrammet finnes disse forventningene til læreren:

- skaper et læringsmiljø preget av trivsel, trygghet, samarbeid og samhandling
- vektlegger prosess og mestring
- skaper gode formidlingsopplevelser
- stimulerer kreativitet og danning gjennom å gi elevene mulighet til å skape og oppleve
- er åpen for brede nettverkssamarbeid

(Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 36).

I breddeprogrammet skal læreren også fokusere arbeidet sitt utover kulturskolens 'grenser', og stimulere til prosjekter, samarbeider og kurs med lag, foreninger, SFO med mer. Her er samfunnsoppdraget og ordene «Kulturskole for alle» viktig, - og det er her i breddeprogrammet at læreren har mulighet for å trekke linjer ut i samfunnet fra kulturskolen.

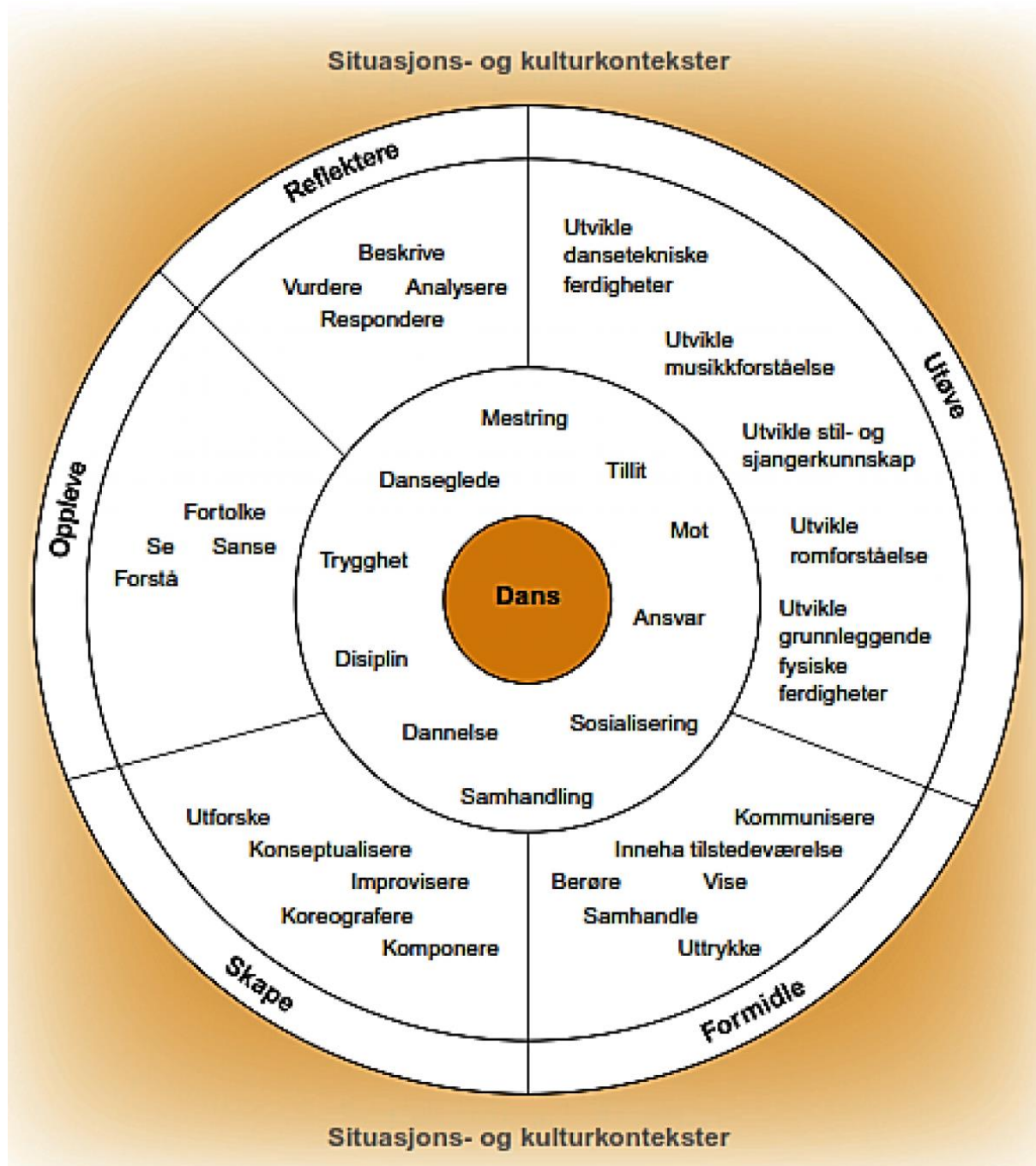
I rammeplanen under fagplan dans, kjerneprogram, står det at dansepedagogen har ansvar for å legge til rette for et mangfoldig tilbud av ulike dansestiler, delt inn i alders- og nivåinndeling. Ut fra lærerens kompetanse og antall danseelever, samt kulturskolens størrelse skal det lages timeplaner og gruppesammensetninger som ivaretar elevenes ulike forutsetninger, motivasjon og ambisjonsnivåer. Her fra rammeplanen om forventningene til læreren:

- tilrettelegger for systematisk trening i å utvikle fagspesifikk basisferdighet

- tilrettelegger for god faglig progresjon og kontinuitet fra nybegynner, litt øvet, øvet og til viderekommen
- utfordrer elevenes personlige uttrykk og formidling
- tilrettelegger for kreative læringsprosesser der elevene skaper fra idé til produkt
- vektlegger samhandling og fellesskap
- stimulerer elevenes indre motivasjon, engasjement og arbeidsdisiplin
- vektlegger elevenes egenvurdering og refleksjon, bruker formativ vurdering aktivt (Norsk kulturskoleråd, 2016, s 37).

Når det gjelder fordypningsprogrammet, er det ikke alle kulturskoler som tilbyr dette innen dans, men det er et ønske fra kulturskolerådet at man skal ha dette tilbudet til elever som i kjerneprogrammet viser særlig talent og ambisjoner. I fordypningsprogrammet er forventningene til læreren som følger:

- tilrettelegger og veileder læring og utvikling på høyt faglig og kunstnerisk nivå
- gir tilpasset opplæring til hver enkelt elev
- tilrettelegger for kunstneriske prosesser og utvikling av kunstnerisk bevissthet
- tilrettelegger for utstrakt erfaring med visninger og forestillinger på ulike arenaer
- stimulerer til selvstendighet, disiplin og struktur
- anvender tilbakemelding og vurdering aktivt
- tilrettelegger for at elevene blir gode forbilder for andre danseelever (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 37).



Figur 1: Faghjul dans. Norsk kulturskoleråd, 2016

Hvis en ser på faghjulet i fagplanen og utbroderingene der, så står det at læreren skal legge til rette for at elevene kan utøve dans, både i dansetimene, men også i små og store opptredener og forestillinger. Hovedvekten skal ligge på å videreutvikle den enkelte elevs potensiale innen dang, og skape trygge dansere på scenen så vel som i klasserommet. Læreren må skape kombinasjoner av ulike dansestiler og stemninger, og legge til rette for at elevene lærer seg å uttrykke seg gjennom kroppen.

Å få skape er også viktig i kulturskolen, og læreren må legge til rette for oppgaver og kunstneriske prosesser hvor elevene er medskapende eller skapende selv. Det skal også undervises i dansehistorie, hvor dans kommer fra og de kulturelle, sosiale, historiske og estetiske aspektene ved dans. Læreren har ansvar for å utvide elevens perspektiver på dans og stimulere til økt interesse for dans utover egen utøvelse av dans. Det er også viktig at læreren stimulerer til reflekterende samtaler rundt dans og at elevene har rom til å reflektere. (Norsk kulturskoleråd, 2016 s. 38-39).

Læreren skal gi konkrete tilbakemeldinger med konstruktive råd til elevene underveis i undervisningsløpet. Dialoger om hva faglig kvalitet er, er viktig for å bevisstgjøre elevene på dette. Det skal foretas gruppevurdering av læreren som skal stimulere til et godt læringsmiljø. Utviklingssamtaler med elev og foresatte skal også gjennomføres av læreren.

Videre i fagplanen nevnes det kort at å undervise i fysiske fag er krevende, og at dansepedagogen selv er ansvarlig for å utvikle materiale, øvelser og koreografier. Lærers arbeidsplan burde gjenspeile dette, og arbeidstidsavtalene for dansepedagoger bør følge anbefalinger fra relevante fagforbund og lokale avtaler. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 40).

### 2.2.3 Dansepedagogens usynlige ansvar

Etter å ha gjennomgått rammeplanen og hva den sier om lærers og dansepedagogens ansvar, ser jeg ut fra egen erfaring at det er mye som mangler i planen, og ønsker dermed å si noe om det usynlige ansvaret som ligger i det å være dansepedagog. Jeg velger å kalle disse usynlige, da de ikke er beskrevet i rammeplanen og fagplanene, og ofte heller ikke i stillingsbeskrivelser.

Det er flere såkalte usynlige ansvar som er tillagt dansepedagogen i kulturskolen. Herunder vil jeg nevne kostymer. Ofte har dansepedagogen det generelle ansvaret for kostymer i kulturskole, gjerne sammen med dramapedagogen. Dette ansvaret spenner fra innkjøp via syng/innsyng/utsyng og farging av kostymer til å bestemme hvilke kostymer som skal brukes på hvilke dansenumre. Det generelle ansvaret noen dansepedagoger i kulturskoler har gjør at de også har oversikt over samtlige av kulturskolens kostymer. Innkjøp av kostymer tar også mye tid, og en undersøker gjerne med andre dansepedagogers erfaringer med nettsider og leverandører før et stort innkjøp blir gjort da midlene ofte ikke er mange.

Forestillinger er beskrevet i ramme- og fagplaner, samt ofte i stillingsbeskrivelser. Jeg vil likevel ta med det i dette kapitlet, da det ikke er å 'bare' sette opp en forestilling. Det er ikke til å stikke under en stol at det tar tid å planlegge forestillinger, ekstraøvelser, tekniske prøver og generalprøver og at det i mange tilfeller er slik at dansepedagogen jobber utover sin arbeidstid. Det er i tillegg mye administrativt arbeid tilknyttet det å sette opp forestillinger. Dansepedagogen har også ønsker og ideer i forhold til koreografier og lys og lyd. Ofte klipper dansepedagoger musikken selv, og dette er en tidkrevende affære. Å samarbeide med lys- og lydteknikere er også en del av det å sette opp forestilling. Ikke alle kulturskoler har råd til å leie inn, eller har tilgang på teknikere. Mange gjør derfor denne jobben selv, og må tilegne seg kunnskap om lyd og lys når forestillinger skal gjennomføres.

Kontakt med foresatte er også en stor del av arbeidet som dansepedagog. Dette kommer noe frem i rammeplanen, men da i form av utvekslingssamtaler og annet. Det er mye administrativt arbeid som går med til å holde informasjonsflyten med foresatte. Dette gjelder både i kulturskolehverdagen og også ved ekstraordinære saker, som avlysninger av undervisning, vikar i undervisning, oppfølging av den enkelte elev, syng av kostymer og foresattes hjelp til det, hjelp under forestillinger og angående forestillinger eller opptredener i seg selv. Mye av den administrative tiden går med til dette.

Jeg ønsker også å påpeke det at som en trygg voksenperson i elevenes liv, har dansepedagogen ansvar for elevenes fysiske og psykiske helse. Når det kommer til den fysiske helsen handler dette om å legge opp undervisningen på en trygg måte som gjør at sjansen for skader er minimal. Dansepedagogen må ha høy forståelse for anatomi og at alle kropper er forskjellig bygd. Man må forståelse for at ikke alle elever har mulighet til 180 graders turn-out, eller til å gå i spagat. I tillegg er det viktig at dansepedagogen er flink å lære elevene øvelser som forebygger skader som er 'vanlige' i danseverdenen.

Når det gjelder den psykiske helsen møter dansepedagogen barn og unge i en setting hvor kroppen er det fremste instrumentet for å utøve sin kunst, og hvor speilet i stor grad blir brukt. Da er det spesielt viktig at kroppen nettopp sees på som et instrument som skal være sunt, sterkt og være ved god helse. Det er viktig at dansepedagogen støtter opp om sine elever og følger med på elevenes snakk om egen og andres kropp, samt eventuelle forstyrrelser som utvikles hos en elev. Videre skal dansepedagogen legge til rette for et positivt og trygt undervisningsmiljø, og har plikt til å håndtere konflikter og problemer i grupper eller mellom individer. I tillegg er alle voksne pliktige til å melde videre ved mistanker om mobbing,

omsorgssvikt, mishandling med mer. (NAV, 2016). Alt dette kommer på siden av undervisningen i seg selv, men er svært viktig og noe som ikke står eksplisitt i rammeplanen.

Til slutt er det viktig å nevne egentrening og egenutvikling. Det er svært krevende fysisk å være dansepedagog, og egentrening og utvikling er derfor viktig. Både for å forebygge skader og for å opprettholde en god nok fysisk helse for å kunne stå i jobben over lengre tid. I noen kulturskoler har dansepedagoger fått nedsatt leseplikt, altså antall timer undervisning, for å minske den fysiske belastningen. Dette har flere fått hjelp til av CREO – forbundet for kunst og kultur.

CREO peker på at kvalitet i kunstnerisk prestasjon er en forutsetning for å kunne livnære seg som kunstner. Å ha en fysisk så vel som mental god helse er viktig for å kunne levere på topp nivå. Kunstnere må prestere på et bredere repertoar hvor det stilles høyere kunstneriske krav. I tillegg har de en mer variert og utvidet rolle i tillegg til at det er mer konkurranse, samt at både indre og ytre press er større. «Det bør derfor arbeides aktivt med det som er prestasjonsfremmende, preventivt på det som er prestasjonshemmende og behandlende der skaden er skjedd.» (CREO, 2021).

## 2.3 Arbeidslivet

For å bedre kunnskapen om hvordan en ansatt opplever jobben sin, ønsker jeg her å redegjøre for noen aspekter innen arbeidslivet som er viktige for trivsel. Herunder ledelse, hva arbeidsmiljø er, arbeidsmiljøloven samt om kompetanseheving.

### 2.3.1 Arbeidsmiljø

I dette kapitlet ønsker jeg å redegjøre for hva arbeidsmiljø er, se nærmere på arbeidsmiljøloven, samt trekke frem kriterier for et godt arbeidsmiljø og presentere noen sentrale aspekter for hvorfor man står i samme jobb over lang tid. Jeg trekker inn både forskning gjort på kulturskolefeltet og går inn på sentrale aspekter i arbeidsmiljøloven som er spesielt gjeldende for kulturskolen.

#### 2.3.1.1 Hva er arbeidsmiljø?

Arbeidsmiljø er knyttet til hvordan man organiserer, planlegger og gjennomfører arbeidet. Definisjonen på arbeidsmiljø ifølge Statens Arbeidsmiljøinstitutt, heretter STAMI, er at arbeidsmiljø først og fremst handler om det vi gjør på jobben, selve arbeidet. Videre skriver de at:



- Arbeidsmiljø er knyttet til hvordan man organiserer, planlegger og gjennomfører arbeidet
- Arbeidsmiljø er forskjellig fra arbeidsplass til arbeidsplass, og krever ulike tilnærminger
- Arbeidsmiljø påvirker arbeidstakernes helse, jobbengasjement og virksomhetenes resultater og produktivitet.  
(STAMI, 2021).

Alle arbeidsplasser er unike i seg selv, og det fører selvsagt til at arbeidsmiljøet er forskjellig fra arbeidsplass til arbeidsplass og krever dermed ulike tilnærminger. Ut fra forskning vet vi at det er noen ting som er viktige for alle arbeidsplasser. God organisering og planlegging av arbeidet, samt klare roller er viktig. At det er balanse mellom krav fra ledelsen og mulighet for selvkontroll over arbeidssituasjonen bidrar til mer engasjement, tilhørighet og effektivitet. En balanse mellom innsatsen man gjør, og belønningen man får er signifikant. Tilbakemeldinger, anerkjennelse og oppmerksomhet er viktig her. Et rettferdig og støttende lederskap som gir ressurser og mulighet til å løse oppgaver, og som man får tillit og ansvar hos er en viktig faktor i arbeidsmiljøet. Til sist er forutsigbarhet for de ansatte viktig, og særlig ved omstillinger og endringer.

Det finnes flere områder innen arbeidsmiljø; psykososialt arbeidsmiljø, organisatorisk arbeidsmiljø, fysisk arbeidsmiljø og kjemisk og biologisk arbeidsmiljø. Jeg vil gå nærmere inn på de tre første da de har mest å si for temaet jeg studerer.

Psykososialt arbeidsmiljø handler blant annet om støttende og rettferdig ledelse, balanse mellom krav og kontroll over eget arbeid, godt arbeidsklima og positive utfordringer. Ordet psykososial er satt sammen av psykologisk og sosial, om omhandler opplevelse av arbeidssituasjon og arbeidsinnhold, og om det mellommenneskelige samspillet på jobb. Det psykososiale arbeidsmiljøet påvirker helse, arbeidsevne, trivsel og produktivitet.

Organisatorisk arbeidsmiljø handler om arbeidstid, ledelse, kommunikasjon, utforming av arbeidsplass og jobbkraav og kontroll over eget arbeid. Dette er betingelser som har stor innvirkning på de ansattes helse, motivasjon, arbeidsevne og jobbtrivsel.

Til sist har vi det fysiske arbeidsmiljøet, som kan være både indirekte og direkte påvirkninger. Indirekte påvirkninger er fysiske faktorer som for eksempel inneklimate og kulde/varme. Den direkte påvirkningen finner sted ved at man må bruke kroppen. Dette kalles mekaniske eller

ergonomiske faktorer i arbeidet, og omfatter blant annet repetitivt arbeid, tungt fysisk arbeid, og stående arbeid.

Arbeidsmiljøet har innvirkning på hvordan man som ansatt opplever jobben, og har innvirkning på ens fysiske og psykiske helse. Det omfatter flere aspekter av det å arbeide, og det er bevist at et godt arbeidsmiljø gjør at man står i jobben lengre. Å bli ivaretatt av ledelsen og ha et fysisk miljø som er sikkert og tilrettelagt er viktig. I tillegg er det psykososiale miljøet svært viktig for trivsel og motivasjon og bidrar til økt ytelse i arbeidet. (STAMI, 2021)

Innen kulturskolen er det viktig å undersøke profesjonsforståelsen på kollektivt nivå. De fleste ansatte i kulturskolen er ofte fra musikk, og den kollektive forståelsen av hva som skal gjøres og hva man kan korresponderer ikke alltid like godt dersom man ikke har felles forståelse. Ved å undersøke profesjonsforståelsen i fellesskap kan bidra til å artikulere, stille spørsmål ved og kanskje endre oppfatningene av hverandres felt i kulturen. (Berge *et al.*, 2019, s. 48).

### **2.3.1.2 Arbeidsmiljøloven**

Arbeidsmiljøloven er gjeldende for alle arbeidsplasser, med noen unntak. Jeg vil her presentere noen utdrag fra loven som er spesielt gjeldende for oppgavens problemstilling. Arbeidsmiljøloven har som formål:

- å sikre et arbeidsmiljø som gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon, som gir full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger, og med en velferdsmessig standard som til enhver tid er i samsvar med den teknologiske og sosiale utvikling i samfunnet,
  - å sikre trygge ansettelsesforhold og likebehandling i arbeidslivet,
  - å legge til rette for et godt ytringsklima i virksomheten,
  - å legge til rette for tilpasninger i arbeidsforholdet knyttet til den enkelte arbeidstakers forutsetninger og livssituasjon,
  - å gi grunnlag for at arbeidsgiver og arbeidstakerne i virksomhetene selv kan ivareta og utvikle sitt arbeidsmiljø i samarbeid med arbeidslivets parter og med nødvendig veiledning og kontroll fra offentlig myndighet,
  - å bidra til et inkluderende arbeidsliv
- (Arbeidsmiljøloven, 2005).

Arbeidsgiver har ansvar for at bestemmelsene i loven blir fulgt. Arbeidsmiljøet skal være forsvarlig ut fra en enkeltvis og samlet vurdering av faktorer i arbeidsmiljøet som kan

innvirke på arbeidstakernes fysiske og psykiske helse og velferd. Standarden for sikkerhet, helse og arbeidsmiljø skal til enhver tid utvikles og forbedres i samsvar med utviklingen i samfunnet.

Rammeplanen legger også føringer for det fysiske arbeidsmiljøet. Herunder dansesalens størrelse, takhøyde, gulv, lysforhold og ventilasjon samt pauseplass og tilhørende garderober. I tillegg nevnes lagerrom for kostymer, rekvisitter og treningsutstyr, samt egen lærergarderobe og egen kontorplass. Videre påpekes nødvendigheten av øvrig materiell som musikkanlegg, dataprogrammer, nødvendig treningsutstyr og førstehjelpsutstyr. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 43).

### **2.3.1.3 Øvrige anbefalinger og hensyn**

I denne delen gjør jeg rede for anbefalinger fra CREO – forbundet for kunst og kultur, som er en fagforbundsorganisasjon som de fleste kulturskoleansatte er medlem i. Jeg går også inn på Teija Löytönens forskning på dansepedagoger og emosjoner.

**CREO har anbefalt** at for de yrker som er utøvende og spesielt belastende burde årsrammen for undervisning reduseres. For dansepedagoger anbefales reduksjonen til 570 timer per år for en 100 % stilling. De viser til tre hovedgrunner, her gjengitt ordrett:

- a) En danselærer er mye mer utsatt for skader og kroniske belastningslidelser enn andre kulturskolelærere. Som dansepedagog er man helt avhengig av å bruke sin egen kropp som instrument når man underviser, og slitasjen på kroppen som instrument er svært stor. Danseren må derfor hver dag bruke mye tid på oppvarming, uttøyninger, egentrening og restitusjon, bare for å holde sitt eget instrument i orden. Med den altfor store belastningen dansepedagogene blir utsatt for i dag er sannsynligheten for skader og langvarig sykefravær altfor stor. Dette gir igjen negative effekter for elevene og kulturskolen, som må forholde seg til vikarer, hvis dette i det hele tatt kan skaffes.
- b) En dansepedagog må i sin stilling forholde seg til langt flere elever enn andre lærere. Mens en instrumentallærer har fra en til fire/fem elever pr gruppe, er dansegruppene mye større, ofte mellom 10 og 20 elever pr time. Dette fører til mye mer planlegging, mye tid går med til å holde orden på og administrere så mange elever, og det er mange ganger så mange foresatte å holde kontakt med.

- c) Det finnes ikke undervisningsmateriale for dansepedagogikk i kulturskolen, dette må danselæreren selv utvikle for hver gruppe elever. Det må utarbeides koreografi, velges og kjøpes inn relevant musikk, designe og lages kostymer og antrekk, planlegges scenografi og lage kulisser, ordne med lys og lydanlegg til forestillinger og kjøpes inn utstyr. Forestillingene må planlegges spesielt for hver enkelt gruppe, med samarbeid mellom gruppene må fellesprøver planlegges og tilrettelegges, nye timeplaner utarbeides og foresatte kontaktes igjen. (CREO, 2019).

Til sist i dette kapitlet vil jeg trekke frem Teija Löytönens forskning på dansepedagoger. Löytonen har i sin artikkel skrevet om hvordan dansepedagoger opplever sin hverdag, og at det i samtalene med dansepedagogene kom frem mange følelser. Om følelser skriver hun “...emotions and sensations are attitudes toward the world as well as positions in the world, and their objects are sometimes such that they can be clearly described.” (Löytönen, 2008, s. 19). Hun mener at følelser er bundet til verden, tid og sted, samt den sosiale og kulturelle konteksten til en person. Følelser kan dermed forstås som sosialt konstruert. Ved å si at følelser er sosiale retter man fokus på den kulturelle settinger hvor følelser både blir lært og uttrykt. Hun skriver at ordet som ble brukt mest til å beskrive deres hverdag var ensomhet. (2008, s. 19).

### 2.3.2 Ledelse

Ledelse blir beskrevet på denne måten i store norske leksikon:

«Ledelse kan vise til menneskene som har ansvar for beslutninger og resultater i organisasjoner, og til det å utøve ledelse gjennom å ha innflytelse, påvirke, føre an, gi retning og skape mening i det som skjer i og rundt organisasjonen, slik at det foregår et organisert samarbeid mot felles mål.»

(Sagberg, 2022).

Ledelse kan innebære mange forskjellige oppgaver og funksjoner, men det vesentlige med ledelse er å samle ansatte om felles innsats og mål. Det handler om å gi retning og utøve positiv innflytelse på sine ansatte. Det omhandler mer enn å styre og administrere, nemlig å veilede og motivere, samt å ta initiativ i møte med omgivelser som er i stadig endring. Som leder er man også organisasjonens ansikt utad. Det finnes flere ulike ledelsesteorier, og blant dem finner vi lederegenskapsteorier, lederadferdsteorier og samspillsteorier.

I lederegenskapsteorier er lederens egenskaper i fokus, og da spesielt personlighetstrekk, intelligens og motivasjon. Denne teorien er en tradisjonell forståelse av lederskap, og går ut på at noen er naturlige ledere uavhengig av situasjon. Lederadferdsteorier vektlegger adferd fremfor egenskaper og ser på lederstil spesielt. I samspillteorien forstås ledelse som et samspill mellom person og situasjon, og man dermed har et bredere perspektiv på hvordan ledelse virker. I denne teorien tar man i betraktning arbeidsoppgavens art, lederen og medarbeideren. (Sagberg, 2022). Jeg vil nå gå inn på verdibasert ledelse og deretter pedagogisk ledelse i kulturskolen

Verdibasert ledelse har flere definisjoner, og jeg forstår Busch sin definisjon som mest gjeldende for kulturskolen. Busch sier at verdibasert ledelse er

«målformulerende, problemløsende, språkskapende og verdiutviklende samspill, forankret i organisasjonens verdier og høye etiske standarder, som kan utøves både på individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå" (Busch, 2014, s. 57).

Jeg forstår verdibasert ledelse ut fra Busch definisjon som et samspill, som ikke bare gjelder lederen, men også øvrige nivåer i organisasjonen. Med dette hensynet til forskjellige nivåer og ikke minst samspill treffer dette kulturskolen godt. Kulturskolen er, som tidligere nevnt i kapittel 2.1.1 en organisasjon hvor de ansatte har høy autonomi.

Ledelsesprosessen i verdibasert ledelse omhandler alle ansatte i en organisasjon, og har en nødvendig funksjon som inkluderer alle systemnivåer. Et slikt utgangspunkt er spesielt relevant i kunnskapsorganisasjoner hvor ansatte har frihet i arbeidet sitt. (Busch, 2014, s. 53).

For å være rektor, eller leder, i kulturskolen har man best forutsetning for jobben dersom man selv har utdanning innen kunstfag. Det er viktig at rektor har forståelse for hvert enkelt fag som kulturskolen tilbyr. Hverdagslige arbeidsoppgaver som administrasjon og økonomi er viktig, men for at en kulturskole skal oppnå suksess er man avhengig av god pedagogisk ledelse. (Waagen, 2011, s. 270). I Waagens bok finner vi en liste over hva pedagogisk ledelse handler om:

- å ha et pedagogisk grunnsyn
- å legge kulturskolen til rette for kjernevirksomheten
- å være inspirator
- å skape gode relasjoner til alle og se den enkelte

- å holde kontakt med ansatte, elever og foreldre
- å initiere spennende kunstneriske prosjekter
- å initiere faglig-pedagogisk nytenkning
- å iverksette pedagogiske diskusjoner
- å skape bevissthet i kollegiet om kulturskolens rolle og profil
- å skape bevissthet om estetiske læringsprosesser, syn på læring og oppdragelse
- å utvikle og ta i bruk de ansattes profesjonskunnskap
- å sørge for oppdatering innenfor det kunstpedagogiske feltet

(Waagen, 2011, s. 270).

I tillegg til dette må lederen arbeide for samarbeider med skoleverk, kulturelle skolesekker og et utall av samarbeidspartnere, og stadig styrke kulturskolens synlighet i lokalmiljøet. Det er også viktig at lederen fornyer sin pedagogiske innsikt og utvikler seg både faglig og personlig. Ifølge John Steinberg (2003) burde pedagogisk leder strekke seg mot tre mål, som må deles med de ansatte og forankres i kulturskolehverdagen:

- å utvikle arbeidsmiljøet
- å utvikle demokratier
- å utvikle pedagogikken

(Steinberg, 2003, i Waagen, 2011, s. 271).

Det burde være et overordnet mål for skolelederen å skape gode relasjoner mellom alle tilhørende kulturskolen. Pedagogisk ledelse forutsetter god forståelse for det sosiale sammenspillet på en arbeidsplass. (Waagen, 2011, s. 271). En må jobbe for å inkludere alle, og bruke mangfoldet for det det er verdt. Lederen burde ha jevnlig kontakt med sine ansatte og være tilstedeværende ikke bare i det administrative, men også ved små og store opptredener og vise interesse for arbeidet ansatte gjør. Gode kulturskoleledere er informative, har god kommunikasjonsflyt med sine ansatte og er tydelige i sine forventinger. De må også være gode til å lytte, og tåle at ansatte viser følelser. «Ydmykhet og respekt for *alle* mennesker er kjernen i ethvert fellesskap.» (Waagen, 2011, s. 273 kursiv i original tekst).

### 2.3.3 Kompetanseheving

Kompetanseheving er å utvikle den kompetansen man allerede innehar ytterligere. Dette kan skje gjennom samarbeid med kolleger eller eksterne, kursing, videreutdanning og workshops med mer. I Melding til Storting 14 er kompetanseutvikling, her forstått som kompetanseheving, en samlebetegnelse for all læring, og inkluderer ikke-formell læring, læringsintensivt arbeid og videreutdanning. Det er viktig at ansatte får mulighet til å fornye og utvikle sin kompetanse, for å kunne stå lenger i arbeid. Alle skal få mulighet til å fornye og supplere sin kompetanse, slik at flere kan stå lenger i arbeid. Det andre målet er å tette kompetansegapet, det vil si gapet mellom hva arbeidslivet trenger av kompetanse, og den kompetansen arbeidstakerne faktisk har. Kompetansegapet er spesielt viktig, da endringer i hvilke kompetanser man trenger endres hurtigere nå enn tidligere. (Meld. St. 14 (2019-2020)).

Det stor enighet i feltet om at kulturskolelærere må besitte mange kunnskaper og ferdigheter innenfor flere felt i sine fagområder, og viktig å ha spisskompetanse når man underviser elever på høyt nivå. (Aglén, 2018, s. 9). Kulturskolelærerens kompetanse er den viktigste, enkeltstående faktoren i opplæringen. Om dette skriver Waagen at det er viktig at kulturskolen får tilgang til etterutdannings- videreutdanningsmidler. (Waagen, 2011, s. 68). Videre står det at det bør etableres stipendordninger for kulturskolelærere hvor de kan søke noe frikjøp til systematisering av egenutviklet læremateriell, til forsøks- og utviklingsarbeid og til utgivelse av metodeverker. Hun peker på at felles kompetansetiltak for lærere i kulturskole, grunnskole og barnehage, samt ledere i skolen, må initieres. Disse bør handle om kulturbasert læring og kreative prosesser. Sentrale spørsmål må settes på dagsordenen i kurs og konferanser, slik at målgruppene kan utveksle ideer og erfaringer i større grad. (Waagen, 2011, s. 69). Kompetanseheving er særlig viktig i kulturskolen da kravene blir stadig høyere, og det faktum at kulturskolen skal undervise barn, unge og voksne i en samtid hvor trender er i stadig endring.

### 3 Teoretisk rammeverk

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for masteroppgavens teoretiske rammeverk. Jeg starter med en presentasjon av kvalitativ forskning før jeg videre redegjør for rammeverket, gjennom en kort presentasjon av fenomenologi og hermeneutikk, før jeg til slutt forklarer selve rammeverket; fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Gjennom hele dette kapitlet redegjør jeg for oppgavens posisjonering.

#### 3.1 Kvalitativ forskning

Problemstillingen for masteroppgaven er: *Hvordan opplever dansepedagoger det å jobbe i kulturskolen, og hvilke faktorer ligger til grunn for at de velger å stå i jobben over flere år – i hvor stor grad er kompetanseheving en faktor som bidrar til dette?*

Den viser at erfaring og opplevelse er det oppgaven sentrerer seg om. Opplevelsen av det å være dansepedagog alene i kulturskolen skal berikes av svarene til informantene. Jeg har et ønske om å løfte frem dansepedagogene subjektive erfaringer og undersøker derfor deres perspektiver, opplevelser og beskrivelser av arbeidet alene i kulturskolen. Disse vektlegges for å kunne svare på problemstillingen. Jeg vil videre forklare hvorfor jeg har plassert oppgaven min innen kvalitativ forskning med hjelp av teori og forklaring av det teoretiske rammeverket.

Posisjonering vitenskapelig handler først og fremst om hvilken problemstilling man har. Jeg har i denne oppgaven valgt å posisjonere oppgaven innen kvalitativ forskning. Dette fordi at i kvalitativ forskning forholder man seg til et fortolkende paradigme, som baserer seg på enkeltpersoners opplevelser av og meninger om verdenen rundt dem, samt hvilke konsekvenser disse oppfatningene og meningene har. (Tjora, 2018, s. 12). Kvalitativ forskning er empiridrevet og dermed induktiv, som betyr at man utvikler noen generelle sammenhenger ut fra observasjon av enkelttilfeller. (Tjora, 2018, s. 14). Siden kvalitativ forsknings opprinnelse har hovedformålet vært å beskrive og forstå «den andre». (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 95).

Den kvalitative forskningen legger vekt på forståelse i stedet for forklaring, en nærhet til dem man forsker «på», med en åpen interaksjon mellom forsker og informant, data i form av tekst



og en eksploderende og empiridrevet fremgangsmåte fremfor en hypotesedrevet. (Tjora, 2018, s.12). Metodene nevnt her kan opparbeide en stor mengde detaljert og informativt materiale.

Tjora peker videre på at den kvalitative forskningen er mangfoldig og preges av innlevelse og kreativitet, men også av struktur og systematikk. Forskningen drives frem av empiri og teori, gjerne i et samspill. Avgrensninger er også vanlig, og herunder finner vi casestudier, fenomen, type informanter eller perspektiver og teorier. Forskere som benytter seg av en kvalitativ metode må ha forforståelse, oversikt over litteratur og forskning på feltet og ha antakelser om feltet før man undersøker problemet nærmere. (2018, s. 12-13). Ved at jeg selv er dansepedagog i kulturskolen mener jeg å inneha god forforståelse for feltet. I tillegg har jeg, som nevnt i 1.5 Tidligere forskning undersøkt hvilken litteratur og forskning som finnes om dansepedagogen i kulturskolen. Jeg har absolutt antakelser om hvordan det oppleves å jobbe alene i kulturskolen som dansepedagog. Om dette sier Kvale og Brinkmann at det også er viktig å huske at forskerens bakgrunn og livserfaring har påvirkning på hva som studeres, og hvordan man forstår det innsamlede materialet. (2015, s. 99).

Et kjennetegn ved kvalitativ forskning er at den som oftest dreier seg om en undersøkelse om oppfatninger hos et mindre antall personer. Dette fordi metodene innenfor kvalitativ forskning produserer en stor mengde detaljert og informasjonsrikt materiale (Tjora, 2018, s. 29). I min oppgave benytter jeg meg av få informanter, og deres opplevelse av og fortolkning av verdenen rundt dem. Deres opplevelser danner altså empirien for oppgaven, og fordi de er få, får jeg dyptgående informasjon. Nøkkelen til å forstå kvalitativ forskning ligger i ideen om at mening er sosialt konstruert av personer i deres livsverden, og at denne konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten er i stadig endring og utvikling. Dermed vil den kvalitative forskningen ofte legge et prosessperspektiv på virkeligheten. Forskningens mål er å prøve å forstå og løfte frem meningen folk har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer. På denne måten blir oppmerksomheten rettet mot deltakernes perspektiv og hvordan dette samspiller med forskerens perspektiv. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 90).

### 3.2 Teoretisk forankring

I denne delen vil jeg redegjøre for min teoretiske forankring brukt i arbeidet med masteroppgaven. Jeg er kort innom fenomenologi og hermeneutikk, før jeg sammenfatter dem i et fenomenologisk-hermeneutisk paradigme. Jeg vil også begrunne hvorfor jeg har valgt dette for min masteroppgave.

Fenomenologi tar utgangspunkt i Edmund Husserls (1859-1938) filosofi og metode, hvor det primære studieobjektet er bevisstheten og hvordan fenomener framtrer for hver enkelt ut fra et førstepersonsperspektiv. (Tjora, 2018, s. 31). Enkelt forklart beskriver fenomenologiske studier enkeltpersonens felles mening knyttet til livserfaringer. Intersubjektivitet, erfaring og livsverden er viktige begreper i fenomenologien. Et hovedpoeng innen fenomenologisk sosiologi er at forhold som skaper livsverden, sosialt liv og menneskelige erfaringer, bør være et utgangspunkt for empiriske studier og teoriutvikling ved at de ikke tas for gitt. (Tjora, 2018, s. 32).

Når vi snakker om fenomenologi er det to hovedspørsmål vi må forholde oss til: a) hva betyr denne sosiale verdenen for meg, observatøren, og b) hva betyr denne sosiale verden for den observerte aktøren innen aktørens verden, og hva mener aktøren ved sine handlinger i den? Hvordan vi skaper verden gjennom vår bevissthet, hvordan vår livsverden oppstår som noe annet enn abstrakte systemer og nettopp som noe selvsagt og sosialt naturlig vektlegges i fenomenologien. (Tjora, 2018, s. 31).

Hermeneutikk er fortolkning og læren om fortolkning. Det er kunsten, teorien, metoden og noen ganger «vitenskapen om fortolkning». (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 115). Med andre ord er det en vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi som gir oss bakgrunnen for hvordan vi kan tenke om hermeneutikk, og hermeneutiske metoder som en paraply rundt det å tolke virkeligheten. Hermeneutikk dekker både tolkningspraksis og tolkningsteori. Hermeneutikk, som en generell forståelse av tolkning, har sikkert eksistert siden mennesker begynte å snakke (Schmidt, 2006, s.6).

Utgangspunktet for hermeneutikken var å tolke tekster, og handler om hvordan man korrekt tolker tekst (Schmidt, 2006, s.1). En tekst kan bl.a. være; tekster, lyd som kan uttrykkes som tekst, videoopptak og musikalske uttrykk. Men, hermeneutisk tenkning stopper ikke ved tolkning og forståelse av tekst. Ethvert forsøk på å forstå menneskers handlinger og sinn, historiske begivenheter, bilder, et samfunn og en kultur er hermeneutikk i bredere forstand. (Kjørup, 1997, s.265) Siden begynnelsen har et hovedtema i hermeneutikk vært at «meningen hos en del endast kan forstås om det sätts i samband med helheten» (Alvesson og Skjöldberg, 2008, s.193). Det vil si at meningen av en del kun kan forstås i relasjon eller sammenheng med helheten. En helhet består av deler og kan derfor bare bli forstått på bakgrunn av delene. Det vokser dermed frem en hermeneutisk sirkel mellom del og helhet – der delene kun kan forstås ut av helheten, og helheten kan kun forstås ut av delene.

Fenomenologi passer med min problemstilling, da jeg ønsker å finne ut hvordan det oppleves å være dansepedagog alene i kulturskolen. Det er dansepedagogens bevissthet, livsverden og deres erfaring og mening som er bærende i oppgaven. Fenomenologien passer også godt med min posisjonering av oppgaven innenfor det kvalitative paradigmet. Hermeneutikk inviterer til fortolkning av egen fortolkning så vel som fortolkning av informantenes opplevelser.

Som forsker har jeg med andre ord brukt hermeneutikk som fortolkningsramme for å gi mening til funnene, og hermeneutikk legger også føringer for hva jeg anser som vesentlige teoretiske innfallsvinkler i drøftingen. Jeg velger på bakgrunn av min utgreiing av fenomenologi og hermeneutikk å plassere masteroppgavens undersøkelser i et fenomenologisk-hermeneutisk paradigme. Jeg vil understreke at de teoretiske innfallsvinklene er blitt generert induktivt, da de først har oppstått i fortolkningen av informantenes beskrivelser av egne opplevelser.

## 4 Metode

I denne delen ønsker jeg å redegjøre for metodene jeg har brukt for å analysere materialet jeg samlet inn. Jeg vil gå inn på min forforståelse av metodene, utvalg av informanter, kvalitativt intervju og semi-strukturert intervju og gjennomføringen av intervjuene. Videre beskriver jeg bearbeidningen av materialet gjennom transkripsjon og kroppsspråk som kommunikasjon og tematisk analyse. Til sist kommer etiske problemstillinger og kvalitet i kvalitativ forskning.

### 4.1 Forforståelse av metoder

Jeg har i tidligere oppgavebesvarelser benyttet meg av flere av metodene jeg bruker i arbeidet med masteroppgaven, og mener å ha god erfaring spesielt med intervju. I tidligere oppgaver har jeg benyttet strukturerte intervju og semi-strukturerte intervju, og har god kjennskap til hvordan forarbeidet, gjennomføring og etterarbeid skal gjøres. Jeg har dog ikke brukt Zoom som tjeneste ved gjennomføring av intervju tidligere, men har god erfaring med Zoom som konferansetjeneste i forbindelse med utdanningen min. Privat og i jobbsammenheng har jeg ofte brukt andre videokonferansetjenester, og har god kunnskap om hvordan disse fungerer. Bearbeidning av materiale har jeg før vært gjennom, men ikke av et slikt omfang som denne oppgaven krever. Å tilegne kroppsspråket stor betydning i transkripsjon er også nytt for meg. Den tematiske analysen var jeg kjent med, men ikke som en reell metode, men mer som en naturlig måte å jobbe med analysering av materialet på. Når det kommer til etiske problemstillinger og kvalitet i kvalitativ forskning er ikke dette noe jeg har jobbet noe særlig med tidligere.

### 4.2 Kvalitativt intervju

Et kvalitativt intervju kan identifiseres som de metodiske tilnærmingene som søker å forske på et felt fra innsiden, og vie oppmerksomhet til hvordan vi lever livene våre. En viktig faktor ved kvalitativ forskning er ønsket om å skape forståelse av forskjellige sosiale fenomener og opplevelser. I sin bok «Kvalitative forskningsmetoder» skriver Tjora at møtet med forskningsfeltet og informantene kan åpne opp for endringer og justering av prosjektet, for å tilpasse feltet forskeren møter. Han argumenterer for kreative tilnærminger når det kommer til metodevalg, og åpner opp for større bruk av ulike forskningsmetoder. (Tjora, 2018, s.15-16) Tjora peker på dybdeintervjuet, som i hans øyne er som standard å regne når det kommer til

datainnsamling, og sier at hvordan metode man velger må bero på hva en faktisk vil finne ut av i forskningen. (Tjora, 2018, s. 17).

Kvalitativt intervju er mye brukt innen dansforskning, og da særlig i kvalitative studier, innen antropologi og etnografi. Et kvalitativt intervju forutsetter at en har et intervjuobjekt som har en mening, opplevelse eller erfaring med emnet man undersøker. Det forutsetter også at man som intervjuer har satt seg inn i emnet og har formulert spørsmål som favner emnet og er åpne. Et kvalitativt intervju kan være et godt utgangspunkt for å samle inn kvalitative data og få en dypere forståelse og innsikt i emnet du undersøker. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 44).

Det kvalitative intervjuet gir en dyp forståelse av enkeltmenneskets meninger, tanker og refleksjoner. Man kan med oppfølgingsspørsmål få større utbroderinger av svar og diskusjoner som måtte oppstå i intervjusituasjonen. Hvilken stil man har på intervjuet, altså hvordan du velger å stille spørsmålene, har mye å si for hvor mye informasjon du får, samt hvor dyptgående informasjonen er. Det finnes flere forskjellige typer kvalitative intervju. For eksempel dybdeintervju, strukturerte og semi-strukturerte intervju, fokusgrupper og fokuserte intervjuer. Jeg vil i neste avsnitt gå inn på semi-strukturert intervju.

#### 4.2.1 Semi-strukturert intervju

Et semi-strukturert intervju er et intervju hvor målet er å forstå deltakernes perspektiver. (Kvale og Brinkmann, 2015 i Jacobsen og Postholm, 2018, s. 121). Kunnskapen skapes i møte mellom intervjuer og informants synspunkter. Som regel er temaer og forslag til en del spørsmål klart før gjennomføringen av intervjuet, men intervjuer er ikke opptatt av rekkefølgen av disse i selve intervjuet. Spørsmålene stilles der det er naturlig å plassere dem i kommunikasjonen mellom intervjuer og informant. Det er viktig at intervjuer er åpen for at informanten også kan introdusere temaer eller spørsmål som intervjuer selv ikke har tenkt ut på forhånd. Ut fra kunnskapen en får i løpet av intervjuet kan intervjuer også komme på nye spørsmål eller temaer som den ønsker svar på. Intervjuet blir dermed en pendling mellom deduksjon og induksjon; abduksjon.

«I denne formen for intervju foregår det derfor en kontinuerlig analyse, som også bidrar til at forskeren vil stille ulike spørsmål til det som blir sagt for virkelig å gripe og begripe handlinger og tanker som bringes frem i intervjuet.» (Jacobsen og Postholm, 2018, s. 121). Dette skriver jeg videre om i kapittel 4.5 Transkripsjon.

### 4.3 Utvalg av informanter

I forkant av utlysningen etter informanter til masteroppgaven forelå en godkjent søknad til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) med en veiledende intervjuguide. Se Vedlegg 2 og 3. For å finne dansepedagoger som jobbet alene i kulturskolen brukte jeg (meg av) en Facebook-gruppe, kalt «Inspirasjonsgruppe for dansepedagoger», som jeg har vært medlem av lenge, og hvor jeg visste det var en del aktive medlemmer. Jeg la ut følgende innlegg på gruppen:

*Hei!*

*Jeg leter etter deg som jobber alene som dansepedagog i kulturskolen!*

*Jeg skriver for tiden master i dansestudier ved NTNU, og undersøker hvilke faktorer som ligger til grunn for at en dansepedagog som jobber alene i kulturskolen står i jobben over lengre tid, samt hvilke muligheter for kompetanseheving og egenutvikling de opplever i sin kulturskolehverdag.*

*Jeg ønsker å gjennomføre korte intervjuer på maks 40 min. Hvis du har tid og lyst, ta gjerne kontakt her eller via reginegjernes@gmail.com*

*Mvh Regine Gjernes*

Flere tok kontakt og ønsket å stille som informant i prosjektet, og av disse valgte jeg ut tre personer med ulik bakgrunn og fra forskjellige deler av landet. I utgangspunktet hadde jeg sett for meg å intervju alle som tok kontakt, men på grunn av oppgavens lengde samt tidsaspektet valgte jeg etter råd fra veileder å velge ut tre informanter. Alle informanter fikk tilsendt samtykkeskjema på e-post. Se Vedlegg 1. Intervjuene fant sted i mars 2022, alle ble gjennomført med videokonferansetjenesten Zoom, og jeg tok opp alt på video slik at jeg fikk lyd og bilde.

Jeg vil presisere at siden utlysningen ble lagt ut, har problemstillingen endret seg til den du ser i innledningen.

### 4.4 Gjennomføring av intervju

Som nevnt ovenfor valgte jeg å benytte meg av videokonferansetjenesten Zoom i gjennomføringen av mine intervjuer. Dette var et valg jeg tok tidlig på bakgrunn av distanse til mine informanter, samt muligheten for å ta opptak av video og lyd for senere transkripsjon. Kvale og Brinkmann skriver at videoopptak gir enestående mulighet til å analysere det mellommenneskelige samspillet i et intervju. (2015, s. 206). Alle tre intervjuene ble innledet

med en presentasjon av meg selv, informasjon om masteroppgaven og problemstillingen, en erklæring om at jeg ville beskytte deres anonymitet, samt hvordan jeg ville behandle opptak og transkripsjoner og at jeg ønsket å unngå noen form for gjenkjenning i masteroppgaven. Jeg minte dem også på samtykkeskjemaet som var sendt per e-post. Jeg var tydelig på at jeg ønsket en åpen dialog, og at ingen svar var feil, og at det var deres opplevelse av deres kulturskolehverdag som dansepedagog jeg var interessert i.

Når det gjelder å bruke Zoom som tjeneste for å gjennomføre intervju viste deg seg å medføre enkelte problemer. I ett av intervjuene hadde både jeg og informant noen problemer med internetthastigheten. Dette gjorde at lyd og bilde ikke alltid var synkronisert, noe som førte til noen 'brekk' i kommunikasjonen. I tidligere intervjusituasjoner hvor jeg var til stede i samme rom som informanten har jeg vært vant til å gi informanten tilbakemelding underveis i intervjuet. Dette gjorde jeg også underveis i intervjuene via Zoom, noe som førte til 'brekk' i kommunikasjonen, og noen ganger til at informanten mistet tråden i svaret. Det å gjøre intervjuer over en slik tjeneste som Zoom er, syntes jeg fjernet en dimensjon av kommunikasjon mellom meg som intervjuer og informantene. Det å kun se informanten gjennom en skjerm, hvor det kun er øvre del av overkroppen samt hodet som er i bildet, gjør at en hel del språk blir borte. I tillegg mangler øyekontakten, som jeg ser på som viktig rent kommunikasjonsmessig.

Jeg brukte intervjuguiden som huskelapp for spørsmålene jeg hadde, men fulgte ikke denne slavisk. I tillegg til spørsmålene i intervjuguiden benyttet jeg meg av oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmål er spørsmål som har som formål å utbrodere forklaringer knyttet til tema, begreper eller hendelser som forskningsdeltakeren introduserer i løpet av intervjuet. (Jacobsen og Postholm, 2018, s. 122). Hvert intervju var unikt, og ble ikke gjennomført på samme måte. Jeg noterte litt underveis i intervjuene, særlig hvis det var interessante poenger informantene kom med som jeg ville komme tilbake til under et senere tema eller i avslutningen. Jeg benyttet meg av skriveblokk og penn, da jeg følte at det var en mer personlig måte å ta notater på, samtidig som at jeg ikke hadde problemer med å bytte mellom vinduer på PC og muligens miste fokus. Ved å benytte skriveblokk og penn til notater samt kun gjøre få av dem, mener jeg kontakten mellom meg og informant ble god, da jeg dermed kunne følge aktivt med på det informanten sa, hvordan det ble sagt, samt informantens kroppsspråk.

For meg var det viktig å ta videoopptak av intervjuet for å kunne studere informantens kroppsspråk mens jeg transkriberte. Kroppsspråk og mimikk var viktig for meg å følge med på, da jeg vet at de fleste dansepedagoger har et rikt kroppsspråk og at kroppsspråket ofte er meningsbærende. I gjennomføringen av intervjuene var dette noe jeg raskt la merke til, og som jeg tidlig la vekt på i transkriberingen av intervjuene. Jeg kommer nærmere tilbake til kroppsspråk i delkapitlet 3.5.2 Transkripsjon.

#### 4.5 Transkripsjon

I transkripsjonsarbeidet blir intervjuene strukturert tekstlig fra muntlig til skriftlig form. En slik arbeidsmåte gjør at man får bedre oversikt over materialet, og man kan si at tekststruktureringen i seg selv er en begynnelse på analyseringen. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg transkriberte alle tre intervjuene i løpet av en uke. Kunnskap om hvordan transkriberer for å oppnå størst mulig oversiktighet hentet jeg fra Kvale og Brinkmanns bok «Det kvalitative forskningsintervju». (2015). I tillegg fikk jeg gode råd fra en venn som arbeider som logger i norsk TV. De tre intervjuene var av ulik lengde, hvor det lengste var på cirka 1,5 time. I første omgang skrev jeg kun ned hva informantene sa med ord. I andre del av transkriberingen tok jeg for meg kroppsspråket. Dette vil jeg komme tilbake til.

Jeg valgte å benytte meg av bokmål i transkriberingen, både for å lette arbeidet med senere koding av materialet, men også for å anonymisere informantene tilstrekkelig. Det finnes ingen universell form eller kode for transkribering, men noen standardvalg finnes. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 208). Siden min oppgave ikke omhandler språk valgte jeg å skrive intervjuene rett frem, men tok med tenkepauser, «eh»-lyder og lignende, og jeg satte ord og setninger i kursiv hvis de ble tillagt stor mening fra informanten.

Informantenes kroppsspråk valgte jeg å vie en god del oppmerksomhet. Dette fordi jeg vet at når jeg selv snakker, snakker jeg med hele kroppen – og skaper mening med kroppen som språkinstrument. Jeg antok at mine informanter også til en viss grad ville uttrykke seg på lignende måte, og valgte derfor, som nevnt ovenfor å transkribere alle intervjuene i to omganger. I andre omgang la jeg spesielt merke til kroppsspråket, og fortolket dette. I transkriberingen er kroppsspråket og min fortolkning av det skrevet inn i parenteser. Parentesene er lagt inn i teksten der jeg har tolket kroppsspråket som meningsbærende.



## 4.6 Tematisk analyse

Det finnes mange måter å analysere på innen kvalitativ forskning, og tematisk analyse er å regne som grunnleggende. Tematisk analyse setter ord på fremgangsmåter som er brukt blant kvalitative forskere, men som er så grunnleggende at de ofte oversees eller nedtones.

Tematisk analyse er nettopp leting etter temaer i materialet innsamlet. Her forstås temaer som grupperinger av materialer med viktige fellestrekk. Gjennom en tematisk analyse kategoriseres materialet inn i temaer, og disse til sammen skal utgjøre svaret på problemstillingen. (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 279-280).

Som nevnt i kapittel 4.5 Transkripsjon, begynte allerede analyseringen av materialet med transkripsjonen, og jeg så tidlig kategorier som passet sammen. I og med at jeg i tillegg til problemstillingen har tre forskningsspørsmål, brukte jeg disse som hovedtemaer, og fant etter hvert deltemaer under disse igjen i arbeidet med å analysere materialet. Johannessen, Rafoss og Rasmussen skriver at det er nettopp i kategoriseringen vi burde benytte oss av forskningsspørsmålene, fordi de spiller en avgjørende rolle for oppgaven som helhet. (2018, s. 295-296).

Underveis i arbeidet benyttet jeg meg ikke av teoretiske verktøy, selv om jeg brukte min forforståelse av temaene for å kunne kategorisere dem. Johannessen, Rafoss og Rasmussen skriver at en teori er et sett med antakelser om et fenomen, og i så måte har jeg jo brukt min erfaringsteori i arbeidet med kategoriseringen av materialet. (2018, s. 29). For å lette arbeidet med å finne temaer, gjorde jeg om Word-dokumentet til PDF-filer. Dette for å lettere kunne søke opp ord og setninger i teksten, men også for å ikke komme til å endre transkripsjonene ved en feil. Dette gjorde arbeidet med tematisk analyse vesentlig lettere for meg, og jeg kunne nå starte med å skrive frem temaene i resultatkapitlet.

I arbeidet med å skrive frem temaene, benyttet jeg meg av god, gammeldags penn og papir. Jeg lagde tabeller for hver informant, og tok for meg et og et tema. Dette var et noe tidkrevende skrivearbeid, men for meg ble det mer håndfast hva jeg jobbet med, og det gjorde det lettere for meg å se likheter og ulikheter mellom informantenes opplevelser. Det gjorde også at jeg kunne legge ut alle papirene foran meg og se hvilke temaer som var mest fremtredende, og hvilke som ikke svarte på forskningsspørsmålene og problemstillingen. Denne måten å luke ut temaer på fungerte godt for meg. Jeg vil også nevne at jeg i kategoriseringen ikke benyttet jeg meg av navn, stedsnavn eller andre ord som kunne identifisere informantene.

Resultatkapitlet er resultatet av arbeidet med tematisk analyse, og inneholder oppsummeringer som trekker frem de viktigste funnene i hvert forskningsspørsmål og tilhørende undertema.

#### 4.7 Ethiske problemstillinger

Jeg har god kjennskap til hvordan det er å jobbe i kulturskole som organisasjon, og har nok derfor lett for å trekke slutninger basert på egne opplevelser. Det er helt klart at mine erfaringer vil påvirke retningen for masteroppgaven.

Masteroppgaven er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata, og følger de forskningsetiske retningslinjer som er gitt derfra for blant annet informert samtykke og undersøkelsens hensikt. Godkjenningen kan sees i Vedlegg 3. Etter min vurdering er informasjonen som er samlet inn og nevnt her i oppgaven ikke av særlig følsom eller privat karakter, og dermed ikke kan skade informantene på noe vis. Enkelte opplysninger er utelatt fra transkripsjon, analyse og resultater, av hensyn til informantenes privatliv og anonymisering. Som nevnt i kapittel 4.5 Transkripsjon er egnavn, stedsnavn og andre ord utelatt nettopp på grunn av dette.

Opgaven har frembrakt en god del datamateriale og jeg har til min beste evne analysert det som faktisk har kommet frem i materialet, og prøvd å ikke la min forhåndsoppfatning farge dette. Det er likevel et faktum at undersøkelser som denne aldri er helt objektiv, nettopp på grunn av undersøkerens forforståelse og egen erfaring.

#### 4.8 Kvalitet i kvalitativ forskning

Når det kommer til kvalitet i kvalitativ forskning støtter jeg meg her på Kvale og Brinkmann (2015) samt Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) har reliabilitet med forskningsresultatet å gjøre, og prøver å svare på om et resultat kan reproduseres på et annet tidspunkt av en annen forsker. Alt fra spørsmålene i intervjuet til transkripsjon og analysering berøres av reliabilitet. Jeg har i min masteroppgave undersøkt opplevelser, og har basert problemstillingen på en reell egen opplevelse. Jeg har vært bevisst på min forforståelse og mulige forhåndsdomming, og dermed også vær selvrefleksiv. I 1. Innledning gjør jeg derfor rede for min forforståelse og har også begrunnet hvorfor jeg har valgt å gå ut fra et teoretisk rammeverk som er fenomenologisk-

hermeneutisk. Jeg har også vært nøye i min beskrivelse av undersøkelsesprosessen, og har hatt som mål å gi resultatene mine reliabilitet.

Jeg har også vært opptatt av validitet i min undersøkelse. Validitet handler om hvorvidt metodene man har valgt egner seg for å undersøke det den er ment å undersøke. Med denne forståelsen av validitet kan kvalitativ forskning i bunn og grunn gi gyldig, vitenskapelig kunnskap. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). I og med at min masteroppgave omhandler opplevelser til et fåtall informanter, var det naturlig for meg å gjøre semi-strukturerte intervjuer. Intervjuer er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess hvor intervjueren og informanten sammen skaper kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 36). Dette har jeg tidligere begrunnet i kapittel 4.3 Utvalg av informanter. Øvrige begrunnelser for valg av metode finnes i metodekapitlet.

I denne oppgaven benytter jeg få informanter. I kvalitativ metode kan få informanter gi en viss usikkerhet i forhold til hvor sikker man kan være på at resultatene man kommer frem til er generelle for den gruppen man undersøker. Jeg vil likevel tørre å påstå at mine resultater som presenteres her har stor validitet og reliabilitet. Bakgrunnen for min påstand er mange samtaler med dansepedagoger landet rundt både via sosiale medier og personlig, og mine egne erfaringer som dansepedagog i kulturskolen.

## 5 Resultater

I denne delen vil jeg presentere mine resultater og jeg har valgt å dele dette opp i forhold til hvert forskningsspørsmål for å strukturere teksten bedre. Jeg vil etter hvert forskningsspørsmål sette resultatene opp i en tabell for å gi en klarere oversikt over funnene mine. I tillegg gir jeg en kort innføring i informantenes bakgrunn, da jeg mener denne har betydning for hvordan jeg leser materialet.

### 5.1 Dansepedagogenes bakgrunn

Informant A er utdannet scenekunstner og danser, og er ansatt 50% i en kulturskole nær Oslo. Informanten har jobbet som dansepedagog ved både privatskoler og ved kulturskolen i cirka 12 år. Informant B er ikke utdannet danser, men har gått danselinjen på videregående. Informant B er derimot utdannet i noe som omhandler barn og unge, og jobber i et engasjement i en kulturskole på Vestlandet i cirka 40% og har jobbet der i halvannet år. Informant C er utdannet dansepedagog på bachelornivå og har senere tatt videreutdanning innen didaktikk. Informant C jobber cirka 80% i kulturskolen som dansepedagog, og har vært ved samme kulturskole i cirka 10 år.

Som vi ser allerede her, har veiene inn i kulturskolen vært forskjellige, og alle har ulik bakgrunn. Jeg vil nå gå inn på de tre forskningsspørsmålene og redegjøre for mine funn.

### 5.2 Funn forskningsspørsmål 1

*Hvordan beskriver dansepedagoger sin kulturskolehverdag og organiseringen av den?*

Jeg har valgt å dele inn dette spørsmålet i tre deler, da funnene tilsier at det er hensiktsmessig å dele dem opp.

Først vil jeg redegjøre for funnene som angår kulturskolehverdagen, for å så gå inn på arbeidsmiljø og deretter opplevelsen av å være alene.

#### 5.2.1 Kulturskolehverdagen og organiseringen

Informant A sier at hun jobber med danseundervisning to kvelder i uka, og at hun i tillegg til dette er ansatt som produsent i en liten stilling. I kulturskolen har de personalmøter hvor kollegiet møtes, samt har de produksjonsmøter når det er nødvendig. Hun har jobbet for å få ny arbeidstidsavtale hvor leseplikten er nedjustert, og hvor dermed den fysiske belastningen blir mindre. Dette har gjort at hun har mer tid i hverdagen til øvrige oppgaver utenfor

undervisningen, samt at hun har tid til egen-oppvarming og egen-tøying som er viktig for å beholde en god helse.

Informant A jobber i en kommune som nylig har vært gjennom kommunesammenslåing. Hun forteller at hun opplever at kulturskolen blir en livsstil, og det skaper en egen rytme å jobbe på kveldstid. Det blir lange dager, men hun peker på at arbeidsbelastningen også er varierende, særlig i oppstart hvor alle koreografier og øvelser skal lages. Arbeidsbelastningen går også opp i forbindelse med forestillinger og alt ekstraarbeidet som gjøres med dem. Herunder nevner hun koreografier, ekstraøvelser, kostymeinnkjøp og kostymesyng med mer. I forbindelse med forestillinger sier hun at hun ofte jobber i en 'boble' og at jobben som regel blir med hjem. For henne har det å være danselærer blitt en identitet, og hun sier: «Det er vel.. har vel litt med yrkesvalget og faget å gjøre at man er.. du er jo ikke danser med mindre du har interesse for dans!» (Informant A) Hun sier også at hun har mye frihet i jobben om dansepedagog, og at hun i stor grad kan jobbe slik hun ønsker med det danseriske.

Informant B er fra en liten plass og jobber i en liten kulturskole i en industrikommune. Hun har fem kolleger i kulturskolen, og mener at det ikke er noen avdelinger på grunn av kulturskolens størrelse. De har personalmøter en gang i uka. Hun sier at i hennes kontrakt står det ikke noe om hennes ansvarsområder, men at i praksis har hun ansvar for alt som har med dans å gjøre. Hun har selv bygd opp dansetilbudet fra grunnen av, og har mye autonomi på hvilke dansestiler kulturskolen tilbyr. Informant B forteller at hun jobber to kvelder i uka og underviser i flere dansestiler. Hun påpeker lite egnede lokalene, men at de har speil. Det finnes ikke garderobe, så elevene bruker toalettet til skifter. Hun nevner også at den ene undervisningsdagen har hun ikke pause mellom gruppene, men at hun har det den andre dagen. Informanten forteller at kulturskolen også har innslag hver uke på kommunestyremøtet.

Hun føler at hun med å jobbe i kulturskolen har mye mindre fritid og tid til seg selv og familien sin. Videre sier hun at det er mye tid som går til å koreografere og lage nye øvelser i oppstartene, og at også ved forestillinger er det mye ekstraarbeid. I tillegg til dette tar hun opp at foresatte ofte tar kontakt til alle døgnets tider, og at hun føler på et ansvar å svare dem selv om hun er på andre jobber. Hun trekker også frem at det å være ufaglært i kulturskolen fører til mindre lønn, og mener at: «Men jeg tenker at jeg står ikke uten kunnskap. Så.. men så har barn og unge som er nederst på nivå, de skal starte. Det å ha en lidenskap og kunne smitte med dansegleden og skape en trygg.. et trygt miljø, en plass hvor det er kjekt å være og trygt å

være, det.. ha nok på en måte å tilby av variasjon og dette... Er det som jeg mener trengs til dem som starter med dans». (Informant B).

Informant C underviser i alle dansestiler, og jobber noe som seksjonsleder og produsent. Hun sier at kommunen er en kulturkommune i den forstand at de er stolte av kulturskolen, samtidig som fasilitetene ikke er helt top notch. Hun nevner også at det hvert år er kutt i kulturskolen ved budsjettering i kommunen. Hennes opplevelse er at danseavdelingen er adskilt fra resten av kulturskolen. Informant C beskriver kulturskolehverdagen og organiseringen som ganske fri. Det er faste undervisningstider, og hun har god tid til planlegging og koreografering. I kulturskolen har de fast møtedag i uka, i tillegg til personalmøter og produksjonsmøter.

Informant C forteller at jobben i kulturskolen er blitt en livsstil, men at etter mange år i kulturskolen så har hun funnet en vei som gjør at ikke all hennes tid går til den. Hun er delaktig i arbeidet med å sette opp timeplaner og bestemmer selv når og hvor lange dager hun skal jobbe. I perioder er det mer jobb, da i forbindelse med forestillinger og oppstart. Når det gjelder oppstart, har Informant C en uke hvor alt materiale lages. Det vil si at danseundervisningen starter en uke senere enn øvrig undervisning i kulturskolen.

**Som vi ser**, har de tre informantene noen likhetstrekk ved sin kulturskolehverdag og organiseringen av den. De jobber stort sett kveldstid i kulturskolen med undervisning, samt legger de ned ekstra arbeid i forbindelse med forestillinger og andre prosjekter.

Kulturskolehverdagen er i stor grad lik fra kulturskole til kulturskole. Når det kommer til kommunen de jobber i, opplever de alle dette forskjellig. Informant B opplever ikke sin kommune som en kulturkommune, men heller en industrikommune som ikke satser på kultur. Informant A forteller at kommunen satser noe på kulturskolen og viderefører prøveprosjekter, men at det ikke er mye midler til kulturskolen generelt. Informant C opplever at kommunen er svært positive til, og stolte av kulturskolen. Hun vet at de ønsker flere barn inn i kulturskolen, og nevner dette som et paradoks, da det stadig er kutt innen kulturskolen.

Det som skiller dem er hvordan arbeidet er lagt opp, og i hvilken grad de har full eller nedjustert leseplikt. For Informant B er det noe spesielt, da denne informanten ikke har spesifisert i sin kontrakt hva som er hennes ansvarsområder. Dette er ikke likt for de to andre, som har kontrakter med nedfelte ansvarsområder og spesifiserte arbeidsoppgaver. Jeg vil anta at de, siden de har jobbet lengre i kulturskolen, og har et større erfaringsgrunnlag når det kommer til hva jobben innebærer og hva som burde være nedfelt i kontrakter, samt i arbeidstidsplaner. Jeg vil ikke gå nærmere inn på dette funnet, men synes det er interessant at

det er veldig forskjellig fra kulturskole til kulturskole hva angår kontrakter, spesifikasjon av arbeidets art samt arbeidstidsplan.

Et annet funn som er interessant er at både Informant A og B føler at de generelt jobber mye utenfor arbeidstiden, mens Informant C ikke føler på dette i stor grad. Informant A fortalte at nå, etter å ha jobbet flere år i kulturskolen, er hun noe flinkere på å ikke jobbe utenfor arbeidstid, men at det stadig forekommer, og særlig i forestillingsperioder. Informant B opplever i stor grad å 'være på jobb hele tiden', også når hun er på andre jobber. Hun jobber i stor grad utenfor arbeidstid, og sier at det er spesielt mye i forbindelse med forestillinger. Informant A har, som tidligere skrevet, nedjustert leseplikt, og har dermed mer tid til undervisning og administrative oppgaver, men de to andre ikke har dette. Særlig Informant B er i særstilling som ikke har kontrakt med spesifiserte arbeidsoppgaver eller arbeidstid.

Jeg vil si i stor grad at alle informantene forstår seg selv som autonome i sitt arbeid, samt at de anser det å jobbe i kulturskolen som en livsstil. Selv om rammene er forskjellige fra kulturskole til kulturskole har de alle likhetstrekk. Alle ser seg nødt til å lage nye koreografier og øvelser ved semesterstart. Det som er interessant er at Informant C har en uke under oppstart til å gjøre dette uten undervisning på siden. Hun starter heller undervisningen en uke etter øvrige kulturskolelærere. De to andre informantene har ikke ytret at dette var noe de gjorde, men at de brukte mye ekstra tid på dette i den første uken eller uken før oppstart, med undervisning samtidig. Alle tre ytret også at de har stor autonomi generelt og når de jobber med forestillinger. Blant annet sa Informant C at «..også er det jo veldig gøy å sette opp forestillinger og gjøre det jeg selv vil.. det syns jeg er veldig gøy når det gjelder danseforestillinger.» (Informant C). Denne friheten har alle tre trukket frem i intervjuene, og denne kommer vi til å komme tilbake til i diskusjonen.

### 5.2.2 Arbeidsmiljø

Når det gjelder arbeidsmiljø og tid, ønsker jeg i dette kapitlet å redegjøre for arbeidsmiljøet, kollegiale møter og samarbeider.

Informant A forteller at det har vært veldig varierende i hvor stor grad en har hatt tilgang til sine kolleger. «For det er klart at i mange sammenhenger så har man i teorien kollegaer, men de møter man jo aldri og det er ikke lagt opp til fagutveksling eller samarbeid, på en måte.» (Informant A). Hun har vært eneste danselærer i kulturskolen lenge. Etter kommunesammenslåingen er de flere, men med små stillinger og undervisning på forskjellige lokasjoner er det begrenset hvor kollegiale det er mulig å være. Hun har dermed ikke

samarbeid med disse danselærerne, men hun har derimot samarbeid med teaterlæreren som har undervisning samme dag og sted som henne. Informant A opplever at det ikke er nok tid til å skulle skape et kollegialt fellesskap, og at det er mye utbytting av lærere som følge av små stillinger. Hun ønsker at det skal være lettere å møtes, for hun ser absolutt behovet for et mer sammensveiset kollegium. I tillegg til dette, så sier hun at hun føler at hun mangler støtte i faglige avgjørelser, men at hun blir anerkjent for jobben hun gjør i kollegiet.

Informant B omtaler sitt kollegium som svært lite. De har ett lærermøte i uken, hvor det ofte er konflikter, og som hun gruer seg til. Hun opplever lite støtte i kollegiet, samt at det er vanskelig å spille ball med kollegaer om nye løsninger eller måter å gjennomføre forestillinger på. Kollegiet samarbeider nemlig noe om felles forestillinger. Hun har gjort samarbeider utenfor kulturskolen, blant annet med en fotograf for å spille inn dansevideo, og dette har hun selv tatt initiativ til. Hun savner en nærere gruppekontakt, og har et ønske om å bidra mer i kollegiet. Hun får noe hjelp rent produksjonsmessig fra rektor i forbindelse med danseforestillingene. Samtidig sier Informant B at arbeidsmiljøet ikke er godt, og at det er få og spesielle personligheter i kollegiet som gjør at nye innspill og ideer blir viftet bort. Kollegene er ikke interesserte i hva danserne gjør, og det oppleves av henne som et kvelende miljø. Hun lengter etter et fellesskap.

Informant C opplever at danseavdelinga blir satt pris på av øvrige kolleger. De er to danselærere i kulturskolen, men den andre har liten stilling og de sees sjelden. Hun nevner at personalmøtene ofte kan gå til musikkprat, og at en som danselærer kan sitte og tenke at man blir noe tilsidesatt, men at dette ikke er nevneverdig negativt. I kollegiet samarbeider de om forestillinger. Hun forteller at de også har samarbeidet med andre kulturskoler om fagdager, men at det ikke er mange danselærere i disse kulturskolene. Informant C opplever kollegiet sitt som et kunstnerisk fellesskap.

**Ut fra dette** kan jeg oppsummere med at alle informantene ønsker et sterkere fellesskap, og at det er varierende arbeidsmiljø i de forskjellige kulturskolene. Særlig oppsiktsvekkende er det at Informant B omtaler sitt arbeidsmiljø som ikke noe godt, hvor hun ikke føler seg velkommen. De øvrige informantene tolker jeg som om de har kollegium hvor det er greit arbeidsmiljø, men at behovet for å møtes mer og skape tettere fellesskap er til stede. Det er også felles for alle tre at de ønsker et arbeidsmiljø hvor kollegaene er nysgjerrige og har noe forståelse for dans som fag.



### 5.2.3 Å være alene

Informant A opplever at manglende bekreftelse på hennes arbeid fører til at hun føler seg alene. Hun spør også seg selv om hun er den eneste som legger opp timer slik, har slike øvelser og underviser på den måten hun gjør, da hun ikke har andre dansepedagoger å lene seg på. I intervjuet sier hun at: «Jeg har et problem, jeg står alene i det og jeg aner ikke hva jeg skal gjøre.». Videre lurer hun på hvor hun skal henvende seg, da øvrig kollegium er musikere og kunstlærere, og ikke har samme innsikt i dansefaget som henne, og kanskje ikke forstår det helt. Hun savner støtte i dansefaglige avgjørelser. Kulturskolen har en musikkterapeut som kanskje kan hjelpe, men hun føler at den mangler det dansefaglige perspektivet og har ikke brukt den enda.

Hun forteller videre at det er tungt å finne opp alle øvelser og koreografier selv, og at hun merker at hun blir gående å trække i sine egne mønster mye. Hun opplever det som et vakuum å jobbe alene, og søker mye inspirasjon utenfra, og nevner YouTube som en reell kollega hvor hun henter inspirasjon. Selv om hun setter stor pris på autonomien hun har, merker hun at arbeidsmengden er stor og at hun stadig søker samarbeid innad i kulturskolen. Hun trekker også frem samarbeidet med teaterlæreren, som også er alene, som viktig. Det føles mindre alene når man er to som er alene sammen. Å være alene-alene (her forstått som helt alene uten støtte og samarbeid i kollegiet) mener hun ikke er positivt overhodet. Videre er hun ikke en del av dansenettverk, men medlem av CREO. Hun har fått noe støtte der, men påstår at det er i Facebook-grupper for dansepedagoger at hun finner mest inspirasjon og støtte i arbeidet. Hun karakteriserer disse gruppene som ekstremt verdifulle og viktige for henne selv. I intervjuet sier hun også at hun mister selvtilliten når hun ikke har noen som kan gå inn og se hva du gjør eller presentere andre løsninger eller reflektere sammen med seg. Hun merker også at hun trenger mer bekreftelse på at det hun gjør er riktig og bra som dansepedagog alene, og nevner spesielt tilbakemeldinger fra foresatte som viktig for henne.

Informant B forteller at hun ikke ser kollegaene sine på sine undervisningsdager. Hun synes det å jobbe som danselærer er veldig ensomt. Det mangler noen å spille ball med, da kollegiet og ledelsen mangler forståelse for hva dans er. Særlig trekker hun frem at det er kroppen som er instrumentet, og at det blir mer sårbart enn for eksempel en trumpet. Hun savner ikke bare kolleger som forstår dansefaget, men som også er åpne for å diskutere pedagogiske problemer og være støttespillere i møte med utfordringer med elever. Hun liker godt autonomien, men søker samarbeider utenfor kulturskolen da det er vanskelig å få til innad i kulturskolen. Hun blir lite satt pris på, og mangler bekreftelse på det hun gjør. Hun er ikke medlem av noe

nettverk eller lignende, og sier at dette er i stor grad på grunn av at hun føler at hun ikke passer inn da hun ikke har dansefaglig utdanning. Hun er medlem av facebook-grupper, men savner en danserisk fellesskap veldig. Hun har en venninne som jobber som dansepedagog som hun samtaler noe med, der finner hun fellesskap. Hun sier at hvis kollegiet hadde vært mer positive, og det hadde føltes som et lag, hadde hun nok ikke følt seg så ensom.

Informant C forteller at hun ofte må stå opp for seg selv og si hva som må til og hva man trenger til ledelsen. Hun må passe på å ikke bli overkjørt. Hun har jobbet alene over flere år. Selv om det er en annen danselærer ansatt, jobber de ikke på like dager, og det går flere dager hvor hun ikke ser andre voksne kolleger. Dette gjør at hun kan føle seg ensom. Hun sier det blir mye tråkk i eget spor, og at hun savner noen å kunne drøfte med. Hun står alene når det gjelder danseforestillinger, og har kunstnerisk ansvar fra idé til ferdig produksjon. Det er veldig sårbart å være dansepedagog, forteller hun. Hun føler at hun ikke kan bli syk eller ta permisjon, for det finnes ikke vikarer i hennes nærområde og undervisningen må dermed avlyses. Hun opplever at ved konflikter, vanskelige elever eller faglige drøftinger så savner hun noen å sparre med, og hun må finne alle løsninger selv. Hun føler at hun alltid må prestere og lange nytt undervisningsopplegg og koreografier, og at dette er tungt alene. Hun er medlem i NODA, CREO og alumni, men bruker ikke disse nevneverdig. Derimot bruker hun sitt personlige nettverk av dansepedagoger, og hun tror at uten det ville hun følt seg veldig alene og ensom. Hun jobber også i NORA, Nasjonalt og Regional arena for dans i Vestfold og Telemark, hvor hun opplever et fellesskap utenfor kulturskolen.

**For å oppsummere**, føler alle danselærerne seg alene i jobben sin. Informant B føler mer på ensomhetsfølelsen enn de øvrige, da hun ikke har et godt arbeidsmiljø. Informant A og C har gode arbeidsmiljø, men føler deg mer alene. Felles for alle informantene er at de søker samarbeider, trækker mye i egne mønster når det gjelder undervisningsopplegg, og at ved konflikter eller andre problemer vet de ikke helt hvor de skal henvende seg da kollegene ikke har forståelse for dansefaget og undervisningen av det. De bruker i stor grad sitt personlige nettverk fremfor større nettverk, og et interessant funn her er at Informant B ikke føler at hun har nok kompetanse til å være med i nettverk, fagforeninger med mer. Dette kobler hun selv til å føle seg mindreverdige, da hun ikke har høyere utdanning innen dans. Alle savner et nærere fellesskap, både kollegialt, men også i dansesamfunnet. Å være en del av noe mer dansefaglig er noe alle lengter etter og søker etter. Det er helt klart at samtlige opplever å være alene, uavhengig av størrelsen på kollegium, nettverk og arbeidet i seg selv. Informant A

stiller spørsmål ved om hvorfor dansere har så dårlig delingskultur, og uttrykker at det er et konkurransedominert fagfelt som kanskje har en del yrkeshemmeligheter.

### 5.3 Funn forskningsspørsmål 2

*Hvordan beskriver dansepedagoger kulturskolens ivaretagelse av og mulighet for kompetanseheving i sin kulturskole?*

Også her er funnene ledende, og jeg har valgt å dele opp disse i to deler.

#### 5.3.1 Ledelse og ivaretagelse

Informant A sier om ledelse og ivaretagelse at det har endret seg noe i den siste tiden i forbindelse med nedjustering av leseplikt i arbeidstidsplan. Tidligere har hun ikke følt seg forstått, men gjennom prosessen med arbeidstidsplanen har ledelsen vist at de tar danselæreren mer på alvor. «Det å sitte med arbeidstidsplan og få føle at ledelsen tar på alvor at det å være danselærer er noe helt annet enn å være en til en musikk lærer.» (Informant A). Selv om leder er tidligere danselærer selv, føler ikke informant A det er forståelse for tid og møtepunkter mellom kollegaene. Leder ønsker flere tverrfaglige samarbeid i kulturskolen, og kollegiet har sagt at da er det viktig at vi jobber på samme sted til samme tid. «For de har sånn glorifisert bilde av samarbeid og tverrfaglighet over hele skolen. «Så mange som mulig!». Så men jeg bare.. Hvis jeg ikke møter den musikk læreren noen gang så enten så går samarbeidet i vasken eller så.. så krever det masse ekstra utover stillingene våre da..». (Informant A). Etter kommunesammenslåingen har leder prøvd å bruke seksjonsmøtene som er en gang i halvåret, til å skape fagdager for dans og dermed fellesskap. Informanten mener at det ikke er nok tid med tre timer for å skape sterke relasjoner mellom danselærerne, og at dette til nå ikke har skjedd. Hun opplever også at ledelsen er for sen med å booke inn kursholdere til kursdager, og tenker at det kanskje går på både midler, tid og fokus. Hun er glad for at det finnes en intensjon, men skulle ønske mer stimuli på dette fra ledelsen. Hun føler seg ivaretatt, men det har også vært krangling knyttet til arbeidstidsplanen, og hun har måttet slå i bordet og sagt «Jeg trenger en jobb hvor jeg kan bli pensjonist!».

Informant B opplever at ledelsen gjør lite eller ingenting for å åpne opp kollegiet for nye ideer og tanker. Lederen er opptatt av at kulturskolelærerne ikke er terapeuter, og at de ikke skal bruke tid på å hjelpe elever med slike problemer. Informanten synes det er urovekkende, da de jobber med barn og unge, og skal være trygge voksne på en arena hvor barn og unge utfolder seg og man gjerne kommer litt nært dem. Ledelsen har ikke forståelse for hva dans går ut på, eller kulturen innen dans, og særlig hvordan de pedagogiske utfordringene er annerledes i

store grupper enn en til en undervisning. Informanten savner de gode pedagogiske samtaler med kolleger og særlig leder ved problemer eller utfordringer knyttet til undervisningen. Hun føler ikke at hun blir satt pris på eller ivaretatt av ledelsen i stor grad. Hun nevner at lønnen ikke føles rettferdig i forhold hva hun gjør, og at leder har oppfordret henne til å søke utlyst stilling. Hun har fått beskjed om at hun ikke blir å gå opp i lønn, og at som ufaglært må hun forholde seg til stigen innen kulturskolesektoren. Dette har skapt problemer, og informanten mener hun har relevant erfaring, selv om hun ikke har høyere utdanning innen dans. Leder har sagt at hun må gå høyere utdanning for å øke i lønn. Leder ønsker at hun skal ha forutsigbarhet og fast jobb. Til sist i denne delen av intervjuet sier informanten at «Og sjiten renner nedover hvis ledelsen er dårlig.» (Informant B).

Informant C forteller at hun har hatt to ulike ledere de årene hun har jobbet, og at begge har bakgrunn fra musikkfaget. Fordi dansefaget har mange elever har hun følelsen av at de setter pris på den, men samtidig er det lite kunnskap hos ledelsen om dans. Hun opplever å bli anerkjent av ledelsen foran andre kolleger i personalmøter og lignende. Leder er opptatt av at alle skal bidra i personalmøtene, og stiller spørsmål til de forskjellige fagene for å informere om hva øvrig kollegium gjør. Hun får mye støtte og hjelp fra ledelsen med produksjon av danseforestillinger, og da nevner hun mer det tekniske og produksjonsmessige – ikke kunstnerisk. Hun opplever å få tillitt fra ledelsen, og oppfatter det bekreftende på at de er fornøyde med jobben hun gjør.

**Her er det tre** forskjellige oppfatninger av ledelse og ivaretagelse. Informant A opplever at leder ønsker å skape fellesskap for dansepedagogene, men at det ikke finnes tid eller settes av reell tid til dette. Hun føler seg mer forstått som dansepedagog etter arbeidet med arbeidstidsplan, og kjenner også på at ledelsen ikke helt forstår dansefaget, men henne og hennes helse bedre. Informant B sliter med en ledelse som ikke har forståelse for hva dans er, og føler ikke at hun blir satt pris på av ledelsen. Hun kjenner også på at lønnen er urettferdig, da hun er ufaglært, og leder ikke ønsker å øke lønnen uten at hun tar mer utdanning innen dans. Informant C opplever at hun blir anerkjent for det hun gjør, og at hun har en leder som er opptatt av å informere øvrig kollegium om hva som foregår på dansefaget. Hun opplever i stor grad tillit fra ledelsen og er fornøyd med ledelsen, selv om de ikke har stor kunnskap om dansefaget.

### 5.3.2 Kompetanseheving

Informant A forteller at i hennes kulturskole er det ikke lagt opp til særlig fagutveksling eller samarbeid med øvrige danselærere, og at det uansett er vanskelig å få til da de jobber på ulike lokasjoner og tider. Det er et ønske fra ledelsen om å starte med fagdager og ha mer samarbeid etter kommunesammenslåingen, men dette handler om seksjonsmøtene som er en gang i halvåret. Hun nevner at kulturskolen har deltatt på kulturskoledagene i regi av kulturskolerådet, og at det var viktig og verdifullt. Hun vet ikke om det finnes midler spesifikt satt av til kompetanseheving, men at i arbeidstidsplanen er det satt av tid til kurs og lignende. Hun har tidligere fått dekt reisekostnader i forbindelse med kurs. Hun føler at det mangler fokus på kompetanseheving, og muligens midler. Intensjonen fra ledelsen er så som så. Hun har selv tatt initiativ til å studere pedagogikk, og går det studiet nå. Tidligere har hun vært på kurs hvor det var deling av såkalte 'gulløvelser' som var på planen. Dette var svært verdifullt, og hun sier at det betydde mye å få øvelser fra andre som man vet fungerer. Hun har også gjort egne avtaler med en dansepedagog fra en annen kulturskole, og har byttet øvelser med den. Det har også vært fruktbart, da man ofte går og trækker i eget mønster. Hun har tidligere brukt PRODA, profesjonell dansetrening i Oslo, veldig aktivt både som egentrening og inspirasjon, samt deltatt på ulike kurs og workshops tilgjengelige i Oslo. Hun savner denne muligheten mye.

Informant B opplever ikke at ledelsen har midler eller satser på kompetanseheving. Nylig var det en satsing på kulturskolene i regi av Nordea som også var sponsor, hvor det var en generell innføring i hvordan sette opp en forestilling. Hun følte at kollegiet fikk en større felles forståelse for dette, men at ingen av dem ble bedre på sine fagfelt. Hun har fått dekket kurs som hun selv har tatt initiativ til å dra på. Ledelsen bidrar ikke til kompetanseheving innad i kulturskolen med å ha pedagogiske samtaler eller lignende, og hun opplever personalmøtene som lite konstruktive når det gjelder kompetanseutveksling. Hun føler selv at hun ikke har nok kompetanse sammenlignet med andre danselærere, men tror ikke at barna mangler noe i danseundervisningen. Hun mener selv at hun er den mest kompetente i nærmiljøet, og at hun gir en fullverdig danseundervisning til sine elever. Hun savner mer kompetanse på pedagogikk i kollegiet, og særlig savner hun den pedagogiske samtalen hvor man kan gi hverandre råd og løse problemer sammen. Hun ønsker kompetansevurdering i sammenheng med å søke utlyst stilling i hennes kulturskole. Til høsten skal hun studere danseterapi, og det er noe grunnet at hun ønsker høyere kompetanse på dans, samt en utdanning som kan fusjoneres med hennes tidligere studier.

Informant C sier at det i hennes kulturskole ofte legges opp til felles kompetanseheving tverrfaglig. Denne opplever hun som veldig generelt, og da lite spesifikk for dansefaget. Hun nevner kulturrådet, og sier at kursene ofte er generelle og at det tar mye tid å omstille stoffet fra for eksempel musikk til dans. Hun opplever i stor grad at kulturskolen satser på kompetanseheving, både med midler og tid. Det er fokus på kompetanseheving, og det er åpent for at enhver lærer kan melde seg på kurs. For tiden lager alle ansatte en egen plan for hva de behøver av kompetanseheving, da alle har ytret ønske om en mer spesifikk kompetanseheving tilhørende sitt fag. Informanten synes at det generelt sett er få kurs som er relevante eller nyttige rent dansepedagogisk. Hun leter mye etter kurs både innad i danseverdenen, men også utenfor, som kan være aktuelle. Hun føler at hun selv må ta ansvar for å finne kurs og utvikle seg selv. I NORA (regionsenter for dans utdyp= er den en del kurs og samlinger, men det er også vanskelig å få til å møtes gjennom det.

**Samlet sett viser** funnene i denne delen at informantene har sprikende opplevelser av kompetanseheving i sine kommuner. Informant A opplever ledelsen som drivende for kompetanseheving, men alltid bakpå, så det er vanskelig å få til. Å ta initiativ selv oppleves som viktig. Informant B opplever at midlene ikke finnes, og at det ikke satses på kompetanseheving i stor grad. Hun tar grep selv, og har fått dekket kurs hun selv har meldt seg på. I kulturskolen til Informant C har det vært fokus på kompetanseheving, og det er åpent for å melde seg på kurs. Ansatte har blitt oppfordret til å lage egne planer for hva de behøver, og det oppleves positivt. Felles for alle er opplevelsen av at det er få kurs som er spesielt relevante og nyttige rent dansepedagogisk og danseteknisk, og alle etterlyser mer kompetanseheving innen dansefaget. Alle opplever at kurs fra kulturskolerådet og samarbeidende aktører som generelle for kulturskolen, som jo kan bidra til bedret felles forståelse, men til lite kompetanseutvikling på egne felt.

#### 5.4 5.4 Funn forskningsspørsmål 3

*Hvilke faktorer trekker dansepedagoger frem som viktige for at de velger å stå i jobben over tid?*

Denne delen er ikke delt opp, men summerer opp de positive sidene som gjør at dansepedagogene ønsker å fortsette å jobbe i kulturskolen i fremtiden.

Informant A forteller at hennes faktorer for å stå i jobben og fortsette i jobben er flere. I stikkordsform nevner jeg pensjon, sykepenger, dynamisk jobb, arbeidstidsplan og arbeidsmengde, å vær behov for, stillingsstørrelse, tilhørighet og tydelige mål. Hun sier at det

viktigste er fast ansettelse, og dermed trygghet. Hun legger også stor vekt på barn og unge, og sier at variasjon i elevmassen og det å kunne undervise på ulike nivåer er viktig for henne. I tillegg trekker hun frem autonomi, sin egen store interesse for dans og at hun opplever det å være danselærer som sin identitet.

Informant B legger stor vekt på at hun liker å jobbe med barn og unge, og at hun etter en tid føler jeg lojal overfor dem. Hun ønsker å skape et trygt miljø for barn og unge. Hun trekker frem det at hun selv elsker å danse, skape og koreografere dans, og at dette inspirerer henne. Det at det er stor autonomi, og at hun har variasjon i dansestilene er også motiverende. Hun setter også pris på tilbakemeldinger fra andre danselærere eller mennesker som kan noe om dans. Hun ser ikke for seg å fortsette i kulturskolen med den lønnen hun har per nå som ufaglært, samt er arbeidsmiljøet dårlig og preger henne i hverdagen. Hennes store drøm er å starte en egen danseskole.

Informant C trekker frem barn og unge spesielt, og da særlig at en opprettholder de forskjellige gruppene, at hun har gode elever som gjerne går på flere grupper. Hun syns det er veldig gøy å undervise, og ser for seg å gjøre det lenge. Å sette opp forestillinger, at det er stor autonomi og at de har fordypningsprogram for elevene sier hun er både motiverende, men også en faktor for å ville fortsette. Særlig peker hun på tillitten hun opplever at hun får fra ledelsen og kollegiet som viktig for at hun ønsker å fortsette.

**Ut fra dette** kan vi se at de som ønsker å fortsette som dansepedagoger i kulturskolen har en brennende lidenskap for dans, har fast ansettelse som gir dem trygghet, og er glade i barn og unge og deres utvikling. Tillitt fra ledelsen er også en viktig faktor for ønsket om å fortsette i kulturskolen.

## 6 Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte de mest sentrale funnene i hvert forskningsspørsmål. Som en videreføring av strukturen i kapittel 5. Resultater, har jeg valgt å dele opp drøftingen i de tre forskningsspørsmålene, og tilhørende undertema.

### 6.1 «Hvordan beskriver dansepedagoger sin kulturskolehverdag og organiseringen av den?»

Undertema: kulturskolehverdagen og organiseringen, arbeidsmiljø og opplevelsen å være alene.

#### **Kulturskolehverdagen og organiseringen**

Et sentralt funn er at samtlige informanter opplever det å jobbe som dansepedagog i kulturskolen som en livsstil. Mye av livet generelt tilrettelegges etter jobb og arbeidstid. De jobber alle med undervisning på kveldstid, og har noe administrativt arbeid på dagtid. Jeg vil anta at informantenes opplevelse av yrket som en livsstil begrunner seg i kulturskolen som organisasjon, hvordan skolen er organisert i samfunnet samt befolkningens oppfattelse av kulturskolen. Jordhus-Lier peker i sin avhandling på at kulturskolelærerne oppfatter at både elever og foresatte ser på kulturskolen mer som en fritidsaktivitet enn som en skole. (2018, s. 126). Dette har ikke kommet frem i funnene, men det kan tenkes at fordi kulturskolen som regel har undervisning på kveldstid, er det lett å oppfatte den slik.

Grunnen til at kulturskolen underviser på kveldstid er at det er vanskelig å få kulturskolens undervisning inn i grunnskolens undervisningstid eller SFO. Dessuten tilbyr kulturskolen undervisning for barn og unge både under og over grunnskolealder, samt voksne, og det er så å si umulig å få til undervisning for de disse på dagtid. Opplevelsen av å alltid være på jobb, og det å jobbe utenfor alminnelig arbeidstiden er stor hos Informant B. Informant C derimot, trekker frem det å ha jobbet i kulturskolen over lengre tid, og opplever det ikke slik. «Det er selvfølgelig perioder hvor det er ekstremt mye, men da har jeg også perioder hvor jeg som sagt nesten bare er på jobb fra halv tre til sju da.» (Informant C). Informant A legger også vekt på lang erfaring i kulturskolen, og opplever i mindre grad nå å jobbe utenfor arbeidstiden. Dette mener jeg har sammenheng med at erfaringsgrunnlaget til informant A og C har utviklet seg over år, og at de i større grad ser når de trenger å jobbe utenfor normert arbeidstid enn tidligere i ansettelsen.



Videre angående arbeid utenfor arbeidstiden vil jeg trekke frem at informantene peker på det faktum at det i dansefaget ikke finnes ferdige klasser, men at de hvert semester selv må finne musikk og lage øvelser og koreografier tilpasset de forskjellige dansestilene og nivåene «...det er en frustrasjon, å føle at systemet ikke forstår hva det kreves av å ikke kunne bla opp i noteboka og så spiller vi denne låta og at der står den, ferdig laget..» (Informant A). Dette er et arbeid som tar mye tid og planlegging i starten av semesteret. Informant C forteller at hun starter undervisningen en uke senere, og dermed har satt av en uke til forberedelser. Det igjen fører til at hun jobber noe mer hver uke, men ikke nevneverdig mye. De andre informantene har det ikke slik, og Informant A forteller «...alt det kommer fra meg. og så skal vi ha juleforestilling og sommerforestilling og da skal jeg også lage dette..» (Informant A). 'Det' er her forstått som øvelser, koreografier og annet tilknyttet danseundervisning. Dette utsagnet understøttes av CREOs anbefaling, som peker på at det ikke eksisterer undervisningsmateriale for dansepedagogikk og alt merarbeidet det fører til, samt at forestillinger planlegges spesielt for hver enkelt gruppe og sammensetninger av grupper. (CREO, 2019). Samtidig påpeker samtlige informanter at de setter pris på autonomien og friheten de har med å kunne lage alt selv, selv om det i perioder oppleves som tungt.

Funnene viser at alle informantene beskriver forestillingsarbeid som en kilde til ekstraarbeid. Som nevnt i kapittel 2.2.3 Dansepedagogens usynlige ansvar samt CREOs anbefalinger, kan dette ekstraarbeidet bestå av kostymeinnkjøp og arbeid tilknyttet kostymer, scenografi og rekvisitter, administrativt arbeid i forbindelse med planlegging av ekstraøvelser og prøver, lys, lyd, klipping av musikk med mer. (CREO, 2019). På tross av at det fører mye ekstraarbeid med seg, viser funnene at samtlige opplever at forestillinger er en positiv arena både for elevene og dem selv, da det ofte er her det kommer skryt og anerkjennelse av arbeidet de legger ned i løpet av semesteret. «. også er det jo veldig gøy å sette opp forestillinger og gjøre det jeg selv vil.. det syns jeg er veldig gøy når det gjelder danseforestillinger.» (Informant C).

Et annet funn jeg ønsker å belyse, er forhold omkring arbeidstidsplan. En av informantene har arbeidet med arbeidstidsplan opp mot ledelsen og fått nedjustert leseplikt, altså antall undervisningstimer Dette betyr at den fysiske belastningen med undervisning er lavere, - og at hun dermed har mulighet for å stå i jobben over lengre tid. CREO anbefaler dette sterkt. (2019). Stillingene for dansepedagoger i kulturskoler er i mange tilfeller små, samtidig som undervisningstimene er mange. For å styrke ledelsens forståelse av hva det vil si å jobbe som

dansepedagog er jobb med arbeidstidsplanen viktig. Et utdrag fra intervjuet med Informant A belyser viktigheten av dette:

«Fordi undervisningsmengden er blitt redusert og da har man jo da både redusert den fysiske belastningen fra uke til uke samtidig som man har økt antall timer til oppvarming og uttøying, rydde på kostymelageret, kjøpe kostymer til koreografi også videre. Og det er, da blir man litt mindre sliten, føler seg litt mer forstått og blir forhåpentligvis lengre i jobben. Det var det jeg slo i liksom neven i bordet overfor ledelsen og sa jeg trenger en jobb der jeg kan bli pensjonist!» (Informant A).

Dette utsagnet setter søkelys på en veldig viktig ting, nemlig det at dansepedagoger har samme leseplikt som en pianolærer viser at de som har utformet denne planen har liten forståelse eller innsikt i hva det vil si å være dansepedagog. Et økt søkelys på arbeidstidsplaner og nedjustering av leseplikt for dansepedagoger i kulturskolen vil på sikt kunne gi en stor gevinst. Elevene vil ha en fast dansepedagog over lengre tid, og slipper å forholde seg til vikarer. I tillegg vil dansepedagogen kunne følge utviklingen til sine elever. Det kan bli mindre slitasjeskader og dermed mindre sykemeldinger på grunn av helseutfordringer og skader. (CREO, 2019). Storsamfunnet tjener også på dette, og jeg mener at dette arbeidet burde man gå i gang med snarest i alle kulturskoler hvor det jobber dansepedagoger.

Når det kommer til kommunene de er ansatte i, er det stor forskjell. Innledningsvis i masteroppgaven nevnte jeg dette med at det er opp til hver kommune hvordan kulturskolene utformes, samt hvor mye midler økonomien i den enkelte kommune tillater å utdele til kulturskolen, og hvordan kommunene prioriterer kulturskolen. Mine informanter er fra vidt forskjellige kommuner, og to av dem opplever i noen grad at kulturskolen settes pris på. Samtidig er det ofte slik som i kommunen hvor Informant C arbeider, at hvis det er økonomiske kutt, kommer disse først i kulturskolen. Informant B opplever sin kommune som en kommune hvor det er dårlig med midler til kulturskolen, og at denne ikke satses på fra et kommunalt hold.

Alle kommuner skal ha et kulturskoetilbud, jamfør Opplæringslovas § 13-6, alene eller i samarbeid med andre kommuner. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. Politisk og administrativt er eierskap og ansvar dermed lagt til det kommunale forvaltningsnivået, altså at det er kommune- eller bystyrene som bestemmer i politiske saker som omhandler kulturskolen. På grunn av dette er kulturskolen et resultat av lokale forutsetninger, som sosiokulturelle,

politiske, økonomiske og geografiske forutsetninger. Disse må kommunen ta hensyn til. (Berge *et al.*, 2019, s. 89). Alle de overnevnte forutsetningene kan være grunner til at det oppleves som om kulturskolen settes pris på eller ikke. Som Informant B sier «Jeg opplever at det er et stramt, tynt budsjett og at det på en måte må skrapes og kjempes for å få høyere stillinger eller presenter.. [...] Det er en industrikommune jeg bor i da..». Ut fra denne beskrivelsen av kommunen kan en tolke det slik at de lokale forutsetningene for kulturskolen ikke er optimale, og at kanskje den lokale forankringen samt den politiske, er liten.

### **Arbeidsmiljø**

Funnene viser at arbeidsmiljøet har enormt mye å si for trivsel, vilje til å gå den ekstra mila og for samarbeid mellom de forskjellige kulturskolelærerne. Samtlige informanter ytret et ønske om sterkere kollegialt fellesskap innad i kulturskolen. I rapporten av Berge *et al.*, konkluderer de med at kulturskolen har et høyt antall deltidsstillinger. De peker på at dette, kombinert med undervisningslokaler som er spredt geografisk har konsekvenser for arbeidsmiljøet. Dette fordi det er utfordrende med god kommunikasjon og kollegialt samarbeid. Rapporten trekker frem at dette oppleves i høyere grad i de kulturskoler som ikke har egne lokaler. (2019, s. 141). Ingen av informantene har 100 % stilling i kulturskolen, men to av dem har ganske høye stillinger og faste møter hver uke. Det er også disse som føler en sterkere tilhørighet til kulturskolen. De beskriver arbeidsmiljøer som i rektor i større grad er en positiv forkjemper for. I stor grad er det rektor som har ansvar for å sørge for at kulturskolen har felles møteplasser, og her kan lokale ha mye å si. En arena for team-kultur kan bidra til et godt arbeidsmiljø og til faglig utvikling. (Berge *et al.*, 2019, s142). Lokaler er ikke noe jeg vil gå videre inn på.

Hvis vi ser på funnene, ser vi at arbeidsmiljøet har hatt stor innvirkning på Informant B, som i forlengelse av det negative arbeidsmiljøet i kulturskolen, ikke ønsker å fortsette i jobben. I Arbeidsmiljøloven § 4-3. står det at «Arbeidet skal søkes utformet slik at det gir mulighet for kontakt og kommunikasjon med andre arbeidstakere i virksomheten». (2005). I Informant B sitt arbeid er ikke dette tilfelle. Som tidligere nevnt skal rektor sørge for gode arbeidsmiljø, og dette ansvaret kan man tolke som neglisjert i Informant B's tilfelle. Årsakene er selvfølgelig sammensatte, og jeg kommer mer inn på dette i kommende kapitler.

Behovet for et kollegium som er nysgjerrige på hva man holder på med, og som ønsker å forstå dans er sterkt hos alle. «Men jeg savner jo at vi på en måte.. at vi er mer knytta sammen. Og at vi liksom.. at det er lettere å heie på kollegaene mine hvis jeg vet hva de

holder på med liksom.» (Informant B) I rammeplanen står det at det å jobbe med arbeidsmiljø er et viktig element i kulturskolens kvalitetsarbeid. (Kulturskolerådet, 2015, s. 17). Dette må i større grad inn på dagsordenen hos kulturskolene, da funnene viser at arbeidsmiljøet har enormt mye å si for tilhørighet og trivsel. En grunnleggende forståelse for hverandres fagfelt er viktig for å kunne samarbeide om blant annet forestillinger og rekruttering av elever. Jeg tror det kan være vanskelig for ledere i kulturskoler som ikke har noen som dansefaglig bakgrunn å forstå hvordan det er å være dansepedagog. Samtidig må dansepedagogene stå opp for seg selv og si fra. Aller viktigst er dog at ledelsen innser hvordan arbeidsmiljøet kan oppleves av de forskjellige lærerne. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.2.

### **Å være alene**

Funnene belyser et punkt jeg på forhånd hadde antakelser om, nemlig at alle informantene føler seg alene i varierende grad. Denne følelsen av å være alene omtaler informantene i forbindelse med flere saker:

- Trækker i egne mønstre når det gjelder undervisningsopplegg
- Konflikthåndtering
- Problemer i undervisningssammenheng
- Arbeidsmiljø
- Ledelse som har liten forståelse for dansefaget
- Manglende nettverk og støtte
- Dans som felt er konkurransepreget

Igjen ser vi at arbeidsmiljø er en faktor som bidrar til negative følelser og en følelse av å være utenfor. Dette har jeg allerede dekt, og kommer tilbake til det i oppsummeringen. I denne delen vil jeg sette søkelys på følelsen av ensomhet i kulturskolehverdagen.

Det å være alene, oppleve å være ensom og oppleve utenforskap kom tydelig frem i funnene. Informantene opplever disse følelsene i forbindelse med å være den eneste dansepedagogen i kollegiet, ikke møte andre ansatte på flere dager, ikke møte forståelse for fagfeltet i kollegiet, samt i forbindelse med utforming av undervisningsmateriale og forestillinger. Jeg ønsker ikke å drøfte disse følelsene i stor grad, da følelser og opplevelser er subjektive og i høy grad personlige.

Informantene opplever å stå alene i dansefaglige og undervisningsmessige utfordringer, og som Informant B sier:

«Jeg synes det er ensomt. Jeg synes til tider at det er veldig ensomt. [...] litt fordi jeg føler at det er jeg som sitter på kompetansen på hvordan dette skal være i forhold til dans. Men og i forhold til det pedagogiske.. der føler jeg at det er liksom.. erfaringen tilsier at jeg får liksom råd om som jeg ikke mener er pedagogisk riktige da».

Her henviser Informant B til manglende pedagogisk kompetanse innen danseundervisning hos ledelsen. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.2.

Funn delen viser en sammenheng mellom det å føle seg alene og det å miste selvtilliten til seg selv og arbeidet man gjør. Bjørnsrud og Rønningen peker på det faktum at i mindre kulturskoler er det ofte bare én lærer i hvert fag. Mange av deltakerne i deres prosjekt påpekte en faglig ensomhet, og at det er en ulempe som medfører lite personlig fagutvikling og inspirasjon, og der igjen lite utvikling i både fagmiljøer og kulturskoler. (2019, s. 199). Her ser vi at også lærere innen andre fag i kulturskolen kan føle på ensomhet. Dette vakuumet som skapes av lite delingskultur vil jeg gå nærmere inn på nå.

Informant A stiller spørsmål ved om hvorfor dansere har så dårlig delingskultur, og uttrykker at det er et konkurransedominert fagfelt som kanskje har en del yrkeshemmeligheter. I Löytönens forskning er dette fremtredende, og hun påpeker: «Even if the collective discussions are valued and hoped for in everyday life, talking about teaching does not seem to interest dance teachers that much. [...] Dance teaching has been valued as a private matter.» (2008, s. 25). Dans er et relativt nytt fagfelt i Norden, og det historiske suset etter «mesterlærerne» eksisterer enda – og normene i noen grad. Bjørnsrud og Rønningen peker på at mesterlæretradisjonen har vært rådende i kulturskolen, og i deres forskningsprosjekt sa kulturskolelærerne selv at det er en svak delingskultur innenfor kulturskolens rammer, men at det er et ønske om å dele mer. (2019, s. 198). Som funn og teori viser, er det en bred oppfatning hos kulturskolelærere at delingskulturen er svak.

Det viser seg i funnene at det å være alene også har positive sider. Samtlige informanter trekker det å kunne tilrettelegge og skape dansemateriale og koreografier selv, i stedet for å måtte inngå kompromiss med andre, som tilfredsstillende. Informant A påpeker:

«Dette med autonomi har mye å si. At man står veldig fritt til å forme og gjøre ting på sin egen måte og ting kan kanskje bli effektivt i forhold til forestillinger hvor man har full kontroll over tematikk og hele greia på egenhånd.» (Informant A).

Dette understøttes av Berges *et al.* rapport, hvor autonomi og mulighet for selvledelse og fleksibilitet pekes på som frihetsgivende i utøvelse av arbeidet. (2019, s. 144)

## 6.2 «Hvordan beskriver dansepedagoger kulturskolens ivaretagelse av og mulighet for kompetanseheving i sin kulturskole?»

Undertema: ledelse og ivaretagelse, og kompetanseheving

### **Ledelse og ivaretagelse**

Fra funndelen vet vi at når det kommer til ledelse og ivaretagelse har informantene ulike opplevelser av dette. Ledelsesutfordringene informantene opplever går, som tidligere drøftet i 6.1 undertema Arbeidsmiljø, på forståelse for dans som fag i kulturskolen og anerkjennelse for jobben som gjøres.

Informant A og C beskriver en ledelse som ønsker å ivareta og lede sine ansatte, men tar opp utfordringer som midler, fokus og tid. Funnet tilsier at det er en intensjon om å ivareta og å skape et fellesskap. I teorier om arbeidsmiljø står det at et rettferdig og støttende lederskap som gir ressurser og mulighet til å løse oppgaver, og som man får tillit og ansvar hos er en viktig faktor i arbeidsmiljøet. (STAMI, 2020). I noen grad vil dette være riktig for informantene nevnt, da intensjonene om dette er til stede. De beskriver at de i stor grad får tillit og ansvar, og opplever også anerkjennelse for sitt arbeid. Informant C trekker frem tillitt: «Tillitt fra ledelsen. Tillitt til å liksom få gjøre.. at de stoler på deg da. Selv om de ikke har kjempepeil selv.» (Informant C).

Funnene tilknyttet Informant Bs opplevelser tilsier at det er lite vilje fra ledelsen for å endre kulturen innad i kollegiet, og at hun ikke opplever å bli ivaretatt eller anerkjent for jobben hun gjør. Waagen påpeker at ledere må jobbe for å inkludere alle, være informative og tydelige. I tillegg er det viktig å være en god lytter og tåle at ansatte viser følelser. (Waagen, 2011, s. 274). Slik teorien viser, er funnene i strid med hva en god leder er. Videre er gåt funnet også mot ansvaret skoleleder har, herunder å legge til rette for pedagogisk utviklingsarbeid. I tillegg sier rammeplanen at «Ledelsen må legge til rette for at lærerne får dele og kritisk vurdere sin yrkeskunnskap.» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16). Dette er en klar mangel i

nevnte informants kulturskole, og det å jobbe i et dårlig arbeidsmiljø har klare negative konsekvenser, både fysisk og psykisk. (STAMI, 2020).

### **Kompetanseheving**

Kulturskolen er en naturlig kompetanseleverandør i kommunen i kraft av sin høyt kvalifiserte lærerstab og brede faglige kompetanse. (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 21). Også når det kommer til kompetanseheving er det variabler i funnene. For alle oppleves det som prekært å selv ta ansvar for kompetanseheving og lete etter relevante kurs og samlinger. Samlet sett viser funnene i denne delen at informantene har sprikende opplevelser av kompetanseheving i sine kommuner. Informant B opplever ikke at det finnes noen midler eller vilje til kompetanseheving i hennes kulturskole. Det er skoleeiers ansvar å påse at kulturskolen har kvalifiserte lærere, og da gjelder dette i forlengelse også «... å sikre kulturskolelærerne tilsvarende videre- og etterutdanningstilbud som lærerne i skoleverket for øvrig.» Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 13). Det er viktig at kommunene som skoleeiere påser at dette etterstrebes i den enkelte kommune, og at de også sikrer midler til kompetansehevende tiltak.

Felles for alle er opplevelsen av at det er få kurs som er spesielt relevante og nyttige rent dansepedagogisk og danseteknisk, og alle etterlyser mer tilgjengelig kompetanseheving innen dansefaget. Alle opplever at kurs fra kulturskolerådet og samarbeidende aktører som generelle for kulturskolen, som jo kan bidra til bedret felles forståelse innad i kollegiet, men til lite kompetanseutvikling på egne felt.

To av informantene nevner PRODA (Profesjonell dansetrening) som et godt tilbud, men at det er for langt unna eller at helgekurs legges ut etter at semesteret er planlagt. Facebook-grupper benevnes som «gull», og Informant A sier:

«der man kan spørre spørsmål og få svar hvor man føler at man er en del av et større kollegium sånn nasjonalt liksom. Og det er en stor større når man sitter alene.

KJEMPE! [...] Og den på en måte uformelle nettverksdanninga, som Facebook tillater er kjempeverdifulle.»

Også de øvrige informantene trekker frem Facebook-grupper som viktige steder for uformelle nettverk, men bemerker at de savner et mer overordnet nettverk som favner bredt både dansefaglig og pedagogisk.

### 6.3 «Hvilke faktorer trekker dansepedagoger frem som viktige for at de velger å stå i jobben over tid?»

Funnene tilknyttet forskningsspørsmål 3 er entydige, og er også konkretisert i følelser. Alle har lyst til å fortsette å undervise i dans, og grunnene til dette er at de har en brennende lidenskap for dans og er glade i å undervise barn og unge. Deres indre motivasjon er spesielt pådrivende for dette. Informant B forteller med entusiasme at «Jeg elsker dans og jeg må danse og jeg brenner for barn og unge så for meg er det den perfekte komboen! [...] Jeg må uansett drive med dans. Så vi får se om det heller blir privat eller på hva slags måte det blir.»

Informant B ønsker seg ut av kulturskolen, på grunn av arbeidsmiljøet, ledelsen og mangel på anerkjennelse og forståelse. De øvrige dansepedagogene ser for seg en lang undervisningskarriere innen kulturskolene, og ser for seg å redusere undervisningen noe i fremtiden. Informant A peker på bekreftelsen hun mottar i forbindelse med forestillinger som en viktig faktor for hennes ønske om å bli i kulturskolen:

«Men det å stå på scenen og se de barna stråle og når de kommer av scenen hvor.. Hvor opplevelsen av å faktisk gjøre noe foran et publikum! Å fullføre noe! Å jobbe mot et mål! Å få det til ikke sant! Altså.. Da står man der som en stolt mor! Med alle dansebarna sine. Det er klart at det er drivende for.. for motivasjonen. [...] Altså det er jo det å få vise seg frem. Å få bekreftelse.» (Informant A).

Det påpekes også at fast ansettelse gir en trygghet, og at tilliten de opplever fra ledelsen er blant de utløsende faktorene til dette. Det å ha stor frihet i arbeidet trekkes også frem som viktig. Å få skape er også en viktig faktor, og Informant C beskriver det slik:

«Det jeg trives best med kulturskolen, er det at jeg føler at man er litt kunstner og danser selv da, og ikke bare lærer.»



## 7 Avslutning

Jeg vil i avslutningen oppsummere mine funn i korte trekk, samt dele noen av mine betraktninger rundt arbeidet og mulige veier videre.

### 7.1 Oppsummering

Problemstillingen for oppgaven var

*Hvordan opplever dansepedagoger det å jobbe i kulturskolen, og hvilke faktorer ligger til grunn for at de velger å stå i jobben over flere år – i hvor stor grad er kompetanseheving en faktor som bidrar til dette?*

Det finnes ikke et entydig svar på dette, men min undersøkelse tilsier at dansepedagoger kulturskolen opplever:

- Et yrke og en livsstil som er ensom, hvor en er alene om å skape undervisningsmateriale og koreografier hvor en jobber ekstra i perioder
- Et arbeidsmiljø og en ledelse som har lite kunnskap og forståelse for dansefaget, og som viser interesse i varierende grad
- Kommunen de arbeider for har mye å si for kulturskolens drift og muligheter for kompetanseheving både innad i kulturskolen og eksternt
- Svak delingskultur i både den enkelte kulturskole, og også i dansesamfunnet
- Mangel på forståelse for hverandres fag, tid til uformelle møteplasser, ønske om sterkere faglig og sosialt fellesskap
- Høyere stilling gir større tilhørighet til kulturskolen
- At de selv må ta ansvar for kompetanseheving, og at kurs og lignende ofte er for generelle og ikke omhandler dansefaget spesielt
- Mangel på profesjonelt nettverk og bruk av personlig nettverk i stedet

Faktorene som gjør at de ønsker å jobbe i kulturskolen i fremtiden er:

- Høy indre motivasjon
- Stor autonomi og frihet
- Ledelse som viser stor tillit til deres kompetanse og evner

- Stor lidenskap for dans som kunstform og uttrykksform
- Stor lidenskap for barn og unge og deres langsiktige utvikling
- Fast ansettelse og økonomisk trygghet

Siste del av problemstillingen er «*og i hvor stor grad er kompetanseheving en faktor som bidrar til dette?*». Her er svaret rett og slett nei. Kompetanseheving bidrar aldeles ikke til et ønske om å jobbe i kulturskolen i lengre tid. Det er derimot en faktor som er manglende i kulturskolehverdagen og kulturskolelivet, mye fordi det finnes få kurs og kompetansehevende samlinger som omhandler spesifikt faget dans.

## 7.2 Betraktninger og veien videre

Å være dansepedagog i kulturskolen er en mangefasettert rolle. I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg gjort meg noen betraktninger.

Jeg mener at enhver kommune bør arbeide med å utarbeide en arbeidstidsplan for dansepedagoger ansatt i kulturskolen, for å redusere den totale påkjenningen både fysisk og psykisk. En arbeidstidsplan som er mer justert i forhold til dansepedagogens totale belastning, og kan gjøre at dansepedagogene har fysisk mulighet for å stå i jobb lengre. Å utvide stillinger for dansepedagoger for å sikre tilhørighet til kulturskolen, samt etterstrebe positive, åpne og engasjerte arbeidsmiljø må også inn på agendaen ikke bare i ledelsen, men også på høyere plan i kommunene. Et økt fokus fra alle instanser som jobber med kompetanseheving i kulturskolen og med dans for øvrig, på kompetansehevende tiltak nært kulturskolene er viktig, samt burde nettverksbygging arbeides mye mer med. Det er også viktig at kvalitetssikring av arbeidsmiljøet på kulturskoler gjøres, så vel som kvalitetssikring av undervisningen.

Jeg håper, og tror, at det vil forskes mer på dansepedagogen i fremtiden. Både i kulturskoleforskning, danseforskning og øvrige felt.

## Referanser

- Arbeidsmiljøloven. (2005). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.
- Aglen, G. S. (2018) «Kulturskolen og kulturskolelæreryrket - fenomener i endring: En intervjuundersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelser av kulturskolefeltet», *Nordic Journal of Art and Research*, 7(1). doi: 10.7577/information.v7i1.2828.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (3. utg.). SAGE.
- Berge, O., et al. (2019). *Kultur+skole=sant. Et kunnskapsgrunnlag om den kommunale kulturskolen i Norge*. TF-rapport nr 489. Telemarksforskning.
- Bjørnsrud, H. og Rønningen, A. Forskende partnerskap som grunnlag for fagplanhøring og utviklingsprosesser i kulturskolen – erfaringer når kulturskoler vurderer innhold i den nye læreplanen i Angelo, E., Rønningen, A., & Rønning, R. J. (Red.). (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS - den doble regnbuen*. Trondheim: Cappelen Damm Akademisk.
- Busch, T. (2014). *Ledelse, kultur og verdier. Et integrert perspektiv*. Oslo: Fagbokforlaget.
- CREO. (2019). anbefalt mal arbeidstidsavtale dans. Lastet ned 03.04.2022.
- CREO. (2021). Scenekunstmedisin. <https://creokultur.no/scenekunstmedisin/> Hentet 05.05.2022.
- Granly, T. (2021). Nei til kutt i økonomi og tilbud for Nordre Follo kulturskole. *Østlandets Blad*. 08.06.2021. Tilgjengelig fra: <https://www.oblad.no/nei-til-kutt-i-okonomi-og-tilbud-for-nordre-follo-kulturskole/o/5-68-1013995> (Lest: 07.06.2022).
- Henningsen, R. (2020). Reagerer sterkt på kutt i kulturskolen: *Lofotposten*. 22.05.2020. Tilgjengelig fra: <https://www.lofotposten.no/reagerer-sterkt-pa-kutt-i-kulturskolen-hva-slags-samfunn-vil-vi-ha/s/5-29-593685> (Lest: 07.06.2022).
- Jacobsen, D. og Postholm, M. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

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. Oslo: NMH Publications 2018:1.

Johannessen, L., Rafoss, T & Rasmussen, E. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal

Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene: Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Roskilde Universitetsforlag.

Löytönen, T. (2008). Emotions in the Everyday Life of a Dance School: Articulating Unspoken Values. *Dance Research Journal*, 40(1), 17–30. Tilgjengelig fra: <http://www.jstor.org/stable/20527590>

Meld. St. 14. (2019-2020) Kompetansereformen – lære hele livet.

NAV. (2016). Vold i nære relasjoner og menneskehandel. 3.2 Meldeplikt til barnevernet. Publisert 07.03.2016. Lest 23.05.2022.

Norske Dansekunstnere. (2022). *Arbeidsliv*. Tilgjengelig fra: <https://norskedansekunstnere.no/lonn-og-arbeidsliv/arbeidsliv>

Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Tilgjengelig fra: <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen> (Lest: 03.03.2022).

Sagberg, I. (2022). *Ledelse* i *Store norske leksikon* på [snl.no](http://snl.no). Tilgjengelig fra: <https://snl.no/ledelse> (Lest: 08.04.2022).

Schmidt, L. K. (2016). *Understanding hermeneutics*. Routledge.

STAMI. (2021). *Faktabok om arbeidsmiljø og helse. Status og utviklingstrekk*. STAMI-rapport, årgang 22, nr. 4, Oslo: Statens arbeidsmiljøinstitutt

Tjora, A. (2018) *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Waagen, W. (2011). *Kulturskole – profesjon og bærekraft*. Gyldensal akademisk.

# Vedlegg

## Vedlegg 1

### **Vil du delta i forskningsprosjektet Dansepedagogen alene?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke faktorer som ligger til grunn for at dansepedagoger som jobber alene i kulturskoler velger å stå i samme jobb over flere år, og hvilke muligheter har de for kompetanseheving og egen-utvikling i sin kulturskolehverdag. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Denne undersøkelsen er en masterstudie i Nordic Masters in Dance Studies ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Formålet med masteroppgaven er å se på hvilke faktorer som er viktige for at dansepedagoger i kulturskolen jobber der over flere år, og i hvor stor grad mulighet for kompetanseheving er en hovedfaktor. Jeg har selv stått i denne posisjonen og er nysgjerrig på hvordan andre dansepedagoger har det i sitt arbeide.

### **Med denne bakgrunn er min problemstilling som følger:**

Hvilke faktorer som ligger til grunn for at dansepedagoger som jobber alene i kulturskoler velger å stå i samme jobb over flere år, og hvilke muligheter har de for kompetanseheving og egen-utvikling i sin kulturskolehverdag?

### **Forskningsspørsmålene som danner utgangspunkt for undersøkelsen, er:**

- ✓ Hvilke faktorer trekker dansepedagoger frem som viktige for at de står i jobben over tid?
- ✓ Hvordan beskriver dansepedagoger sin kulturskolehverdag og organiseringen av den?
- ✓ Hvordan beskriver dansepedagogen ivaretagelse og mulighet for kompetanseheving i sin kulturskole?

### **Hvem er ansvarlige for forskningsprosjektet?**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, institutt for musikk.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du er dansepedagog i en kulturskole i Norge.

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

Å delta i studien innebærer å delta i et intervju med forskeren (meg) som handler om hvordan du opplever din kulturskolehverdag, hvilke muligheter for kompetanseheving du har, hvilke faktorer innen og utfor kulturskolen som gjør at du jobber der, i hvilken grad du ser for deg å bli i samme jobb i kommende år med mer. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Det vil bli tatt opp lydopptak av samtalen og lydopptaket vil bli lagret i henhold til NTNUs retningslinjer for datalagring.

## **Det er frivillig å delta**

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

Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen eller arbeidsgiver for ingen av disse personene vil ha tilgang til opplysningene som kommer frem av intervjuet.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De eneste som vil ha tilgang til opplysningene er meg selv. Navn og eventuelle kontaktopplysninger vil bli erstattet av andre navn/koder, og vil bli lagret adskilt fra andre data.

I selve publikasjonen av masteravhandlingen vil heller ingen personopplysninger om deg brukes, så det vil ikke være mulig å identifisere personer, skole eller andre ting.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai/ juni 2022. Etter prosjektet er over, vil alle intervjudata og opplysninger slettes.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Institutt for Musikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Mulighet for å kontakt etter avsluttet intervju?**

Hvis jeg har behov for å oppklare noen av svarene, eller å stille noen tillegsspørsmål, er det mulig å kontakte deg igjen. Da med de samme krav til konfidensialitet.

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Institutt for Musikk, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet ved Anne Margrethe Fiskvik.

**Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:**

• NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 5558 21 17.

**Med vennlig hilsen**

**Regine Gjernes, masterstudent**

---

**Samtykkeerklæring**

**Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Dansepedagogen alene» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:**

- å delta i intervju (med video og lydopptak)
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet**
- 

**(Signert av prosjektdeltaker, dato)**

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

Intro:

Kort introduksjon om masteroppgavens problemstilling.

Avklare anonymitet.

#### **Innledning:**

Presentasjon av informant – bakgrunn, utdanning

Kan du gi en kort presentasjon av deg selv?

Kan du gi en kort presentasjon av din kulturskole og oppbyggingen av den?

#### **Hoveddel:**

##### **Overordnet kulturskolen:**

Hva er din stilling i kulturskolen?

Hvilke ansvarsområder har du i kulturskolen?

Satser kommunen din på kultur? Tildeles kulturskolen mye midler?

*Opplever du at ledelsen har og bruker midler til kompetanseheving?*

*Hvilke tiltak opplever du at kulturskolen/ledelsen gjør for å bidra til kompetanseheving?*

##### **Din kulturskolehverdag:**

*Hvorfor ble du dansepedagog i kulturskolen? Hvordan var veien din til kulturskolen?*

*Hvordan vil du beskrive din kulturskolehverdag og organiseringen av den?*

Har du samarbeider utenfor kulturskolen? SFO, regionsentre, utøvende dans

##### **Din opplevelse:**

*Hvorfor jobber du som dansepedagog i kulturskolen?*

*På hvilke måter opplever du å være alene i jobben som dansepedagog?*

*Hvordan vil du beskrive det å jobbe alene som dansepedagog i kulturskolen?*

*Hvilke utfordringer finnes det i det å være dansepedagog alene? Hvilke positive sider er det?*

*Hvilke faktorer vil du trekke frem som viktige for at du jobber i kulturskolen enda selv om du er alene?*

Hva er det du finner givende med å arbeide som dansepedagog?

I hvor stor grad føler du at det å jobbe i kulturskole er en livsstil? Hvordan passer det med ditt liv?

Hvor mye tid utenfor arbeidstid bruker du på jobben din?

##### **Øvrige spørsmål:**

Hva må til for at du holder på eller hever motivasjonen i din jobbsituasjon?

Er du medlem av fagforbund, dansenettverk, alumina eller lignende og bruker du det aktivt?

Er det kompetansesentre for dans i nærheten av deg og bruker du disse aktivt?

I hvor stor grad bruker du dine kolleger ved kulturskolen som støtte?

Hva er bra med din kulturskole og kollegiet?

Hvor ser du deg selv om 5 år? Hvis du er samme jobb enda, hvorfor?



## Vedlegg 3

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Meldeskjema

### Referansenummer

985533

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Bilder eller videoopptak av personer
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

### Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle

Navn, nummer, e-post, arbeidssted.

### Prosjektinformasjon

---

#### Prosjekttittel

Dansepedagogen alene - en undersøkelse av hvordan dansepedagoger som jobber alene i kulturskolen opplever sin hverdag og sine muligheter for kompetanseheving

#### Prosjektbeskrivelse

Masteroppgave med utgangspunkt i kulturskolen og dansepedagogen. Dansepedagoger jobber ofte alene, og jeg ønsker å undersøke hvilke faktorer det er som gjør at de blir i jobben sin over lengre tid og om de opplever stor grad av kompetanseheving og om dette er en viktig faktor i arbeidet.

#### Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Nei.

#### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

For å kunne gjennomføre kvalitative intervjuer til bruk i undersøkelsen.

#### Ekstern finansiering

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Regine Gjernes, reginegjernes@gmail.com, tlf: 99472666

### **Behandlingsansvar**

---

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Det humanistiske fakultet / Institutt for musikk

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Anne Margrete Fiskvik, anne.fiskvik@ntnu.no, tlf: 97128167

#### **Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

### **Utvalg 1**

---

#### **Beskriv utvalget**

Fem dansepedagoger ansatt ved ulike kulturskoler i Norge.

#### **Rekruttering eller trekking av utvalget**

Rekrutterte gjennom å kontakte noen direkte, og andre gjennom en utlysning i en Facebook-gruppe for dansepedagoger i Norge.

#### **Alder**

23 - 55

#### **Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Bilder eller videoopptak av personer
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

#### **Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**

#### **Personlig intervju**

#### **Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

## Informasjon for utvalg 1

### Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

### Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

## Tredjepersoner

---

### Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

## Dokumentasjon

---

### Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

### Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ved at informant gir beskjed via telefon, mail eller andre kommunikasjonskilder vi har opprettet.

### Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Ved at informant gir beskjed om ønske om dette etter gjennomlesning av oppgaven.

### Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

## Tillatelser

---

### Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

## Behandling

---

### Hvor behandles opplysningene?

- Private enheter

### Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)

**Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

**Sikkerhet**

---

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?**

Nei

**Begrunn hvorfor personopplysningene oppbevares sammen med de øvrige opplysningene**

Fordi jeg ikke innhenter særskilt sensitiv informasjon. Dataene vil bli lagret på ekstern harddisk som kun jeg har tilgang til.

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under forsendelse
- Andre sikkerhetstiltak

**Hvilke**

Automatisk tastelås på maskiner, passord på ekstern harddisk.

**Varighet**

---

**Prosjektperiode**

03.01.2022 - 30.06.2022

**Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?**

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

**Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

- Lyd- eller bildeopptak slettes
- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Koblingsnøkkelen slettes

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

**Tilleggsopplysninger**

---

