

Ingrid Marie Natrud

## Et kulturskole-grunnskole-samarbeid fra lærerperspektivet

En postkvalitativ studie av dynamikker og  
spenninger som kan oppstå i samarbeid mellom  
kulturskolelærere og grunnskolelærere om  
grunnskolens musikkundervisning

Masteroppgave i musikkdidaktikk - Grunnskolelærerutdanning 1.-7.  
trinn

Veileder: Sunniva Skjøstad Hovde

Mai 2023



Ingrid Marie Natrud

## **Et kulturskole-grunnskole-samarbeid fra lærerperspektivet**

En postkvalitativ studie av dynamikker og spenninger  
som kan oppstå i samarbeid mellom  
kulturskolelærere og grunnskolelærere om  
grunnskolens musikkundervisning

Masteroppgave i musikkdidaktikk - Grunnskolelærerutdanning 1.-7.  
trinn  
Veileder: Sunniva Skjøstad Hovde  
Mai 2023

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



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden





# Sammendrag

I denne oppgaven undersøker jeg hvilke dynamikker og spenninger som kan oppstå i forbindelse med et kulturskole-grunnskole-samarbeid der kulturskolelærere og grunnskolelærere samarbeider om musikkundervisningen i grunnskolen. Samarbeidet tar utgangspunkt i et prosjekt i kommunen kalt «Kulturdag». Dette er en dag der kulturskolelærere kommer til skolen og bidrar inn mot musikkundervisningen, en gang i uka. Undervisningen er organisert som stasjonsundervisning med ulike musikalske aktiviteter. Oppgaven er en postkvalitativ studie (Gunnarsson & Bodén, 2021) med en performativ (Østern & Dahl, 2019), abduktiv (Gunnarsson & Bodén, 2021) tilnærming. Forskningsmaterialet tar utgangspunkt i lærerperspektivet i kulturskole-grunnskole-samarbeidet. Jeg har gjennomført halvstrukturerte intervjuer med to grunnskolelærere og to kulturskolelærere om deres opplevelser av samarbeidet. I tillegg har jeg vært til stede på skolen der samarbeidet er. Jeg har vært til stede i undervisningen til de fire lærerne jeg intervjuet og i felles møtepunkter mellom alle lærerne i samarbeidet. Mine erfaringer fra dette, utgjør også en del av materialet som jeg bruker.

Opgaven tar utgangspunkt i en diffraktiv analyse (Gunnarsson & Bodén, 2021; Østern & Dahl, 2019) av samarbeidet og underveis i analyseprosessen har jeg markert stopp (Fels & Bellivue, 2008) i materialet, som på en eller annen måte fanget min oppmerksomhet. Disse stoppene danner grunnlaget for tre snitt (Østern & Dahl, 2019) som jeg har konstruert med utgangspunkt i problemstillingen: «*Hvilke dynamikker og spenninger kan forekomme blant lærerne i et kulturskole-grunnskole-samarbeid?*». Jeg har i tillegg utarbeidet to analytiske spørsmål for å svare på problemstillingen: «*Hva vektlegger de ulike lærerne i samarbeidet?*» og «*Hva kan være årsaken til lærernes vektlegginger og de dynamikkene og spenningene som oppstår?*».

Stoppene resulterte i tre snitt: «Graden av samarbeid», «Relasjon til elevene» og «Dans i kulturdag». Det er tydelig at de fire lærerne har ulike opplevelser i forbindelse med samarbeidet. I snittet «Graden av samarbeid» er det tydelig ulik oppfatning av hvor mye de samarbeider. En av lærerne synes de gjør mye sammen og at det er høy grad av samarbeid. To av lærerne opplever at de samarbeider noe og den fjerde opplever at det er lite samarbeid på tvers av stasjonene. Andre snitt handler om «Relasjon til elevene» og hvordan dette viser seg å være fremtredende hos to av lærerne, samtidig som de to har ulike opplevelser av dette. Siste snitt handler om «Dans i kulturdag» og hvordan læreren som underviser i dette føler at dans faller utenfor de andre stasjonene. Med utgangspunkt i disse snittene går jeg dypere inn i hva som kan være bakenforliggende årsaker til lærernes opplevelser og hva som kan skape de dynamikkene og spenningene som forekommer.

## **Nøkkelord:**

Kulturskole-grunnskole-samarbeid, lærerperspektiv, dynamikker, spenninger, profesjonell kultur, relasjon, dans, insourcing.

# Abstract

In this master thesis I explore what dynamics and tensions that may arise in a collaboration between the school of music and performing arts and primary school, where the teachers from primary school and the teachers from the school of music and performing arts collaborate on the music education in primary school. The collaboration is based on a project organized by the municipalities, called «Kulturdag». This is a day where teachers from the school of music and performing arts come to the school and contributes to the music education once a week. The teaching is organized as stations with different musical activities. This thesis is a post-qualitative study (Gunnarsson & Bodén, 2021) with a performative (Østern & Dahl, 2019), abductive (Gunnarsson & Bodén, 2021) approach. The research material is based on the teachers' perspective in the collaboration. I have conducted semi structured interviews, with two teachers from the primary school and two teachers from the school of music and performing arts about their experiences of the collaboration. I have also been present at the school where the collaboration takes place. I was present in the classes of the four teachers that I interviewed, and in common meeting points between all the teachers in the collaboration. My experiences from these situations, is also a part of the material.

The thesis is based on a diffractive analysis (Gunnarsson & Bodén, 2021; Østern & Dahl, 2019) of the collaboration, and during the analyzing process I have marked stops (Fels & Bellivue, 2008) in the material which somehow takes my attention. These stops create the fundament for three cuts (Østern & Dahl, 2019) which I have constructed based on the problem: «*What dynamics and tensions may occur among the teachers in a collaboration between the school of music and performing arts and primary school?*». In addition, I have made two analytical questions used to answer problem: «*What may the different teachers in the collaboration emphasize?*» and «*What may be the reason of the teachers' emphasis and the dynamics and tensions that occur?*».

The stops led to three cuts: «The extent of collaboration», «Relations with the students» and «Dance in kulturdag». It becomes clear that the four teachers all have different experiences of the collaboration. In the cut «The extent of collaboration» the teachers clearly have different perceptions of how much they collaborate. One of the teachers thinks that they do a lot together and that it is a high extent of collaboration. Two of the teachers think that they collaborate some, and the fourth teacher think that there is a small extent of collaboration across the different stations. The second cut is about «Relations with the students» and how this seems to be prominent in conjunction with two of the teachers, where they have very different experiences of this. The last cut is about «Dance in kulturdag» and how the teacher that teaches this feels that dance is standing outside of the other stations. Based on these cuts, I explore what may be the reason for the teachers' experiences, and the possible reasons for the dynamics and tensions that occur.

## **Keywords:**

Collaboration between schools of music and performing arts and primary school, teachers' perspective, dynamics, tensions, professional culture, relations, dance, insourcing.

# Forord

Etter fem års studier markerer denne oppgaven slutten på en fantastisk og lærerik studietid og starten på min reise som lærer i grunnskolen. De siste månedene har vært fylt med nysgjerrighet, frustrasjon og mange opp- og nedturer. Mange ord har blitt skrevet - og mest sannsynlig enda flere har blitt slettet, men jeg ble ferdig! Selv har jeg vært gjennom en lang prosess som har tappet mye krefter, men som også har lært meg masse som jeg vil dra nytte av når jeg til høsten skal begynne å jobbe som lærer. Det gleder jeg meg veldig til.

Jeg vil begynne med å takke min veileder Sunniva Skjøstad Hovde for god veiledning, og for å ha gitt meg en real push til å tenke utenfor boksen og utfordre meg selv i nye tankemønstre. Dette har vært veldig lærerikt. Takk for gode refleksjoner og samtaler.

Videre vil jeg takke mine kjære medstudenter i musikklassen for mye tull og gode samtaler i masterskrivinga, og for alt det vi har gjort sammen i løpet av studiet. Tusen takk til ledelsen ved skolen hvor jeg har fått lov til å forske, og takk til lærerne som har deltatt i dette prosjektet.

Ei som virkelig har fulgt meg på nært hold, som har sett meg i alle opp og nedturer, som har gitt meg fritak fra vasking i innspurten på oppgaven og som fortjener all mulig takk, er venninne og samboer Frida. En stor takk må også rettes til pappa for korrekturlesing.

Og til slutt: Tusen takk til min kjære Magnus for at du holder ut med meg, alltid er der for meg, støtter meg og at du har hjulpet gjennom denne siste travle tida på studiet blant annet med korrekturlesing.

Studietiden er over og jeg er klar for det som venter!





# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning.....</b>	<b>13</b>
1.1 Oppgavens hensikt.....	13
1.2 Problemstilling og analytiske spørsmål .....	13
1.3 Bakgrunn for oppgaven .....	13
1.4 Tidligere forskning .....	14
<b>2 Teoretisk rammeverk .....</b>	<b>16</b>
2.1 Profesjon og profesjonsforståelse.....	16
2.2 Kulturskolen og grunnskolen .....	16
2.3 Utfordringer og muligheter i kulturdag i skolen .....	18
2.4 Profesjonell kultur.....	18
2.5 Relasjon og tilknytning.....	19
2.6 Rammefaktorer.....	20
2.7 Dans i skolen .....	20
2.8 Insourcing og outsourcing .....	20
<b>3 Forskningsdesign og metode.....</b>	<b>22</b>
3.1 En prosess med stort spenn .....	22
3.2 Fremgangsmåte.....	23
3.3 Forskerposisjon .....	26
3.4 Postkvalitativ forskning .....	27
3.5 En performativ tilnærming.....	28
3.6 En abduktiv tilnærming.....	30
3.7 Diffraktiv analyse og "Stopp" .....	31
3.8 Etske overveielser.....	32
<b>4 Analyse og tanker med teori .....</b>	<b>35</b>
4.1 Tre snitt analysert ut ifra stopp .....	35
4.2 Grad av samarbeid.....	35
4.2.1 Lærernes opplevelser .....	35
4.2.2 Mine erfaringer .....	37
4.2.3 Tanker med teori .....	38
4.3 Relasjon til elevene .....	43
4.3.1 Lærernes opplevelser .....	43
4.3.2 Mine erfaringer .....	44
4.3.3 Tanker med teori .....	45

4.4 Dans i kulturdag.....	47
4.4.1 Lærernes opplevelser .....	47
4.4.2 Mine erfaringer .....	48
4.4.3 Tanker med teori .....	48
4.5 Snittene sett i sammenheng .....	51
<b>5 Avsluttende tanker.....</b>	<b>53</b>
5.1 Oppsummerende betraktninger .....	53
5.2 Prosjektets bidrag .....	56
5.3 Videre herifra .....	56
<b>6 Litteratur .....</b>	<b>57</b>



# 1 Innledning

## 1.1 Oppgavens hensikt

Dette prosjektet har til hensikt å belyse og utvikle kunnskap om hvilke spenninger og dynamikker som kan oppstå i et kulturskole-grunnskole-samarbeid, og tar utgangspunkt i et kulturskole-grunnskole-samarbeid ved en skole i en norsk bykommune. Jeg har valgt å innsnevre mitt fokus til lærerperspektivet fordi jeg en dag skal stå i rollen som musikk lærer selv og kanskje også i et kulturskolesamarbeid. Dessuten tenker jeg det er verdifullt å få innsikt i andre læreres erfaringer med musikkfaget og kulturskolesamarbeid i grunnskolen. Jeg tror det kan være nyttig kunnskap både for meg og andre lærere i skolen og kulturskolen som står i eller kan komme til være en del av et slikt samarbeid. Samtidig tenker jeg også det vil være nyttig for andre som er involvert i slike samarbeid enten på ledelsesnivå eller som ansatt ved en skole der det foregår, å ha innsikt i hva lærerne både i grunnskolen og kulturskolen vektlegger i samarbeidet. Oppgaven er ikke ment å fastsette objektive og konstante sannheter på hvordan et slikt samarbeid er eller burde være, men søker heller å belyse ulike lærernes opplevelser og spenninger og dynamikker som oppstår. Kunnskap om hva som allerede foregår kan bidra til innsikt i hvordan slike samarbeid kan utvikles på best mulig måte i fremtiden.

## 1.2 Problemstilling og analytiske spørsmål

Jeg ønsker å få innsikt i hvordan kulturskolelærere og grunnskolelærere opplever et eksisterende samarbeid om musikkundervisningen i grunnskolen ved å belyse de dynamikker og spenninger som oppstår i dette samarbeidet. Oppgavens problemstilling er:

*«Hvilke dynamikker og spenninger kan forekomme blant lærerne i et kulturskole-grunnskole-samarbeid?»*

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg konstruert to analytiske spørsmål:

1. Hva vektlegger de ulike lærerne i samarbeidet?
2. Hva kan være årsaken til lærernes vektlegginger og de dynamikkene og spenningene som oppstår?

Disse to spørsmålene vil sammen kunne bidra til å svare på hvilke dynamikker og spenninger som kan forekomme i samarbeidet fra lærerperspektivet.

## 1.3 Bakgrunn for oppgaven

Samarbeid mellom grunnskolen og kulturskolen er lovfestet. I opplæringsloven under «Musikk- og kulturskoletilbud» står det at «*Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleveerket og kulturlivet elles.*» (Opplæringslova, 1998, §13-6). Det fremmes også i kulturskolens rammeplan der det står at kulturskolen skal «*i samarbeid med skoleverket bidra til et helhetlig kunst- og kulturfaglig tilbud til alle barn og unge*» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 8). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole initieres både i

opplæringsloven og i kulturskolens rammeplan. Derfor vil kunnskap om hvordan slike samarbeid kan forgå og hva som skjer mellom lærerne som er en del av det, være nyttig for å videre kunne utvikle gode samarbeid som gagnar både lærere og elever i grunnskolen og kulturskolen.

*«Over hele landet gjennomføres det samarbeidsprosjekter mellom kulturskole og grunnskole. Trondheimsområdet har lang historikk når det gjelder slike samarbeider, der det første foregikk på midten av 1970-tallet (Opdal & Rishaug, 1978). En bærende idé i pionerprosjektet ledet av Kåre Opdal og Harry Rishaug (1978) var å benytte de samme personene og den samme musikkpedagogiske kompetansen på flere steder, styrke opplæringsens faglige og pedagogiske kvalitet og tilby barn og elever et helhetlig opplæringsløp fra barnehagealder til universitet.»*

(Angelo, 2014, s. 25).

Tanken om å samarbeide på tvers av grunnskolen og kulturskolen er altså ikke nyoppstått, men de senere årene har det vært en økt forskningsinteresse når det kommer til slike samarbeid i Norge (Emstad & Angelo, 2017 s. 6). Samtidig er det mye av denne forskningen som tar utgangspunkt i ledelsesperspektivet. Slik jeg ser det er det derfor behov for å undersøke hvordan samarbeidene foregår i praksis fra lærerperspektivet. Hauge (2021) har i sin studie undersøkt læreres opplevelser av et slikt samarbeid, men drøfter mer generelle aspekter som kommer frem om samarbeidet enn det jeg gjør i denne oppgaven. I tillegg tar studien utgangspunkt i et samarbeid der kulturskolelærerne har ansvaret for all den faglige undervisningen. Dette er ikke tilfellet i det samarbeidet jeg har undersøkt. I dette prosjektet går jeg inn i tre snitt som jeg har valgt med utgangspunkt i analyse av intervjumateriale og egne erfaringer. Jeg ser på hvilke dynamikker som oppstår i samarbeidet, samt spenningen i lærernes opplevelser innenfor disse snittene. Jeg går med dette i dybden på enkeltfenomener i samarbeidet for å belyse dynamikker og spenninger.

## 1.4 Tidligere forskning

Emstad og Angelo (2017) har studert kulturskole-grunnskole-samarbeid i en bykommune i Norge der kulturskolen har tatt over musikkundervisningen på 1.-4. trinn ved tre skoler i kommunen, med en hensikt om økt kunnskap om samarbeid på ledelsesnivå (Emstad & Angelo, 2017 s. 5). De undersøker hvordan ledelsen legger til rette for samarbeid mellom grunnskolen og kulturskolen, samt hvordan ledelsen jobber med å opprettholde samarbeidet. De har tatt utgangspunkt i blant annet Bryson, Crosby og Stones definisjon av «cross-sector collaboration» eller samarbeid på tvers av sektorer (oversatt av forfatter) som:

*«the linking or sharing of information, resources, activities and capabilities by organization in two or more sectors to achieve jointly an outcome that could not be achieved by organizations in one sector separately»*

(Bryson et al., 2006, s. 44 referert i Emstad & Angelo, 2017)

Kåre Hauge (2021) har i sin studie forsket på utfordringer og muligheter i prosjektet «Kulturday i skolen». Her undersøker han hvordan kulturday blir organisert og gjennomført og avdekker også spenninger og motsetninger som kan oppstå i samarbeidet.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i en grunnskolelærer og en kulturskolelærer, samt informasjon og planer for kulturdag i skolen i Trondheim kommune (Hauge, 2021, s. 186).

I en dansk studie har Finn Holst jobbet med å kartlegge samarbeid mellom grunnskolen og musikkskolene i Danmark. Studien er en forstudie til et prosjekt der formålet er å undersøke samarbeid og muligheter for samarbeid mellom den danske folkeskole og musikkskolene. Her tegnes en oversikt over hvordan og hvor mye de to skoleslagene samarbeider, og det trekkes ut noen eksempler fra enkeltsamarbeid (Holst, 2013, s. 1). Hovedfunnene sier at nesten halvparten av Danmarks musikkskoler har et formalisert og integrert samarbeid om grunnskolens musikkundervisning. Holst (2013) betegner dette som en betydelig utbredelse samtidig som han adresserer at det fortsatt ligger potensiale for utvikling av slike samarbeid (Holst, 2013, s. 3).

Det er også gjort en studie av Morten Strand (2021) i forbindelse med kulturskole-grunnskole-samarbeid der han undersøker «*hvordan kulturskole-grunnskole-samarbeid kan forstås som insourcing, og hvilke implikasjoner dette samarbeidet kan gi.*» (Strand, 2021, s. 87). Forskningsdeltakerne i studien er en kulturskolelærer, en grunnskolelærer, en rektor i grunnskolen og en avdelingsleder i kulturskolen (Strand, 2021, s. 86). Noen av funnene i denne studien er relevante å trekke inn på bakgrunn av det som kommer frem i analysen av materialet mitt. Jeg går nærmere inn på de aktuelle funnene under teoretisk rammeverk.

## 2 Teoretisk rammeverk

Jeg vil i denne delen gjøre rede for det teoretiske rammeverket i oppgaven, og jeg trekker inn aktuelle begreper som profesjonsforståelse, kulturskolen, grunnskolen, profesjonell kultur, relasjon og tilknytning, rammefaktorer, dans i skolen og incourcing.

### 2.1 Profesjon og profesjonsforståelse

I denne oppgaven står lærere som underviser i et grunnskole-kulturskole-samarbeid i fokus. For å sette deres opplevelser i kontekst vil det være nyttig å få en bredere forståelse av læreryrket som profesjon og se nærmere på lærernes profesjonsforståelse. Tradisjonelt sett har yrkesgrupper som betegnes som profesjoner og profesjonelle yrkesutøvere et ansvar for en spesifikk tjeneste, på det grunnlag av kunnskap som ansees som spesielt egnet for å utføre tjenesten på en god måte (Eriksen & Molander, 2008; Grimen, 2008b referert i Angelo, 2014, s. 43-44). Det å tydeliggjøre og definere den konkrete og særegne kompetansen når vi snakker om kunstnerisk og kunstpedagogisk ekspertise, samt å skulle forme en felles yrkesbeskrivelse og yrkesetisk kodeks, er utfordrende. Dette fordi det er et stort mangfold innenfor yrkesgruppen kunstpedagoger der ulike kombinasjoner av roller slik som utøvende musiker, lærer, praktiker og akademiker går over i hverandre (Angelo, 2014, s. 44).

Det å fokusere på kunstpedagogers oppfatning av eget mandat eller ekspertise, også betegnet som deres profesjonsforståelse, en måte å drøfte praksisenes kvalitet og tydeliggjøre kunnskapsgrunnlaget og den ekspertisen kunstpedagogene innehar (Angelo, 2012a; Angelo & Georgii-Hemming referert i Angelo, 2014, s. 47). Bakgrunn i form av indre og personlige opplevelser fra kunstutøving og kunstundervisning kan være med å forme den enkelte kunstpedagogs oppfatning av hva hun eller han skal og kan. Samtidig kan også sosialt og kulturelt bestemte oppfatninger av hvordan det å være kunstpedagog i ulike kontekster ser ut, ha en innvirkning på pedagogenes selvoppfatning i yrkesutøvelsen (Angelo & Varkøy, 2011 referert i Angelo, 2014, s. 47). Det er viktig at kunstnere, gjennom innblikk i andres og egne profesjonsforståelser og praksiser, utvikler perspektiv til å kunne reflektere over og ha et kritisk blikk på egen praksis ved å for eksempel spørre seg selv om hvilke forståelser som ligger til grunn for praksisen og hvem er tjenlig med at disse opprettholdes. Slik kritisk refleksjon rundt egen kunstnerisk praksis vil være viktig for kunstnerens politiske legitimitet, og for deres egen stolthet og trygghet i det kunstneriske arbeidet (Angelo, 2014, s. 49).

### 2.2 Kulturskolen og grunnskolen

Lærernes bakgrunn er noe jeg trekker inn i analyse og tanker med teori senere i teksten, da det kan se ut som at det har innvirkning på hvordan lærerne opplever samarbeidet. I tillegg til å se på lærernes profesjonsforståelse vil det derfor være verdifullt å se hva som ligger til grunn for kulturskolelærernes og grunnskolelærernes praksis i form av læreplan og rammeplan for grunnskolen og kulturskolen. Dette kan sees i sammenheng med lærernes opplevelser og utsagn som jeg kommer tilbake til under analyse og tanker med teori.



Kulturskolen er et kommunalt tilbud til barn og unge og har sitt musikkfaglige utgangspunkt i musikkskoler og musikkorganisasjoner i kommunen slik som kor, korps, orkestre og andre (Angelo, 2014, s. 23). Kulturskolens rammeplan presiserer at noe av formålet med kulturskolen er at:

*«Kulturskolen skal gi opplæring av høy faglig og pedagogisk kvalitet til alle barn og unge som ønsker det. Formålet med opplæringa er å lære, oppleve, skape og formidle kulturelle og kunstneriske uttrykk. Kulturskolen er en sentral del av den sammenhengende utdanningslinjen som kan kvalifisere elever med særlig interesse og motivasjon til opptak i høyere kunstfaglig utdanning.»*

(Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 7).

Møtet mellom lærer og eleven samt møtet mellom eleven og de kunstneriske aktivitetene, regnes som sentralt. I den forbindelse må du som kulturskolelærer være bevisst på de ulike rollene du møter eleven med i din profesjonsutøvelse. Ikke bare er du pedagog, men du er også *«utøver, leder av små eller store grupper, organisator, prosjektleder, koordinator, inspirator, kulturbærer, vurderer og kollega.»* (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16).

Rammeplanen presiserer at kulturskolen bør vektlegge ulike kompetanser hos læreren, slik som: *«Kunstfaglig kompetanse», «Didaktisk kompetanse», «Kommunikativ kompetanse», «Refleksjonskompetanse», «Relasjonskompetanse», «Lederkompetanse», «Læreplankompetanse», «Vurderingskompetanse» og «Yrkesetisk kompetanse»* (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16).

I 2019 ble det skrevet et kunnskapsgrunnlag om den kommunale kulturskolen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, som et bidrag inn mot ny stortingsmelding om barne- og ungdomskultur. Denne rapporten viser at den reelle situasjonen rundt om i landets kulturskoler ikke nødvendigvis er slik som det står i rammeplanen. Hovedkonklusjonene i kunnskapsgrunnlaget er: 1) *«Kulturskolen er ikke for alle»* 2) *«Kulturskolen er Norges best bevarte hemmelighet»*, 3) *«Kulturskolen er både skole-kultur og fritidsaktivitet»*, 4) *«Kulturskolen er preget av statisk organisering og dynamisk etterspørsel»*, 5) *«Kulturskolene er preget av lokale forhold og tradisjoner»*, 6) *«Kulturskolene er svært ulike, men har ofte felles utfordringer»*, 7) *«Kulturskolen er preget av sin nære fortid som musikkskole, Kulturskolene ønsker autonomi – og mer politisk styring»*, 9) *«Kulturskolen mangler politisk styring»* og 10) *«Kulturskolen er i en transformasjonsfase»* (Berge, Angelo, Heian & Emstad, 2019 s. 186-189). Jeg trekker frem denne rapporten fordi jeg tenker det er viktig å stille spørsmål ved og være kritisk til tanken om at en rammeplan definerer praksisen.

I grunnskolens læreplan i musikk står det under *«Fagets relevans og sentrale verdier»* at:

*«Gjennom faget får elevene grunnlag til å delta i musikk i et livslangt perspektiv. I faget musikk utvikler elevene kompetanse i spill, sang og dans, i å lage musikk og i å forme og forstå et mangfold av uttrykk.»*

(Kunnskapsdepartementet, 2019)

## 2.3 utfordringer og muligheter i kulturdag i skolen

I sin forskning på prosjektet «Kulturdag i skolen» sammenlikner Hauge (2021) opplevelsene til en kulturskolelærer og en grunnskolelærer i forbindelse med samarbeidet (Hauge, 2021, s. 190). Jeg velger å trekke inn denne forskningen som en del av det teoretiske bakteppet i denne oppgaven. Dette fordi han - som jeg - intervjuer lærere fra kulturskolen og grunnskolen og fordi det er noen likheter mellom funnene hans og elementer som kommer frem av materialet mitt. Han avdekker blant annet noen spenninger i hvordan lærerne opplever samarbeidet. Et av funnene handler om at grunnskolelæreren foretrekker at planleggingsmøtene i samarbeidet går til organisering og avklaring av praktiske løsninger, mens kulturskolelæreren mener det er lite fokus på det faglige innholdet i kulturdag, og savner diskusjon av opplegg og undervisning (Hauge, 2021, s. 190). I dette tilfellet er det kulturskolelærerne som står for det faglige innholdet i kulturdag, noe grunnskolelæreren anser som positivt. Grunnskolelæreren forteller at verken hun eller noen andre lærere på skolen som er med i kulturdag har erfaring med uoverensstemmelser eller spenninger i forbindelse med prosjektet. Kulturskolelæreren opplever ikke at lærerne har noen innvendinger mot opplegget, men savner å i større grad kunne diskutere opplegget faglig. Her er det altså ulik oppfatning av hvordan tiden til planleggingsmøtet burde disponeres, i tillegg til ulike erfaringer av spenninger i disse forventningene (Hauge, 2021, s. 190).

## 2.4 Profesjonell kultur

Profesjonell kultur og perspektiver på dette slik Hargreaves og Fullan (2014) legger det frem, gjør seg gjeldende i forbindelse med dette prosjektet da det blant annet kommer frem i analysen at lærerne har ganske ulik oppfatning av samarbeidet per nå og hva som potensielt kunne forbedret samarbeidet. Her gjør elementer som handler om den praktiske gjennomføringen av kulturdag seg gjeldende og hvordan og hvor mye lærerne samarbeider. Det er et ganske stort spenn der en lærer for eksempel opplever at de samarbeider mye og en annen egentlig ikke opplever at de samarbeider noe særlig. Det er derfor interessant å gå nærmere inn på dette med profesjonelle kulturer og hvordan det kan påvirke et slikt samarbeid. Hargreaves og Fullan (2014) gjør rede for og undersøker ulike typer profesjonelle kulturer i skolen, og betydningen av disse for profesjonalitet og elevers læringsutbytte (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 125). Her trekkes det blant annet frem hvordan læreryrket tidligere innebar profesjonell isolasjon, der man helt isolert fra kollegaer jobbet alene og at det fortsatt er et fenomen på noen skoler i dag. De sier også at: *«Isolasjon tillater lærere å utøve skjønnsbasert dømmekraft i klasserommet, men den utestenger også lærere fra verdifulle tilbakemeldinger som kunne ha hjulpet dem å utvise god dømmekraft på en enda klokere og mer effektiv måte.»* (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 126). Dette er relevant å trekke inn i forbindelse med at noen av lærerne kunne tenke seg mer faglig deling, i tillegg kommer det også frem at spesielt KL 2 kjenner på at de samarbeider lite og blant annet kjenner på isolasjon fordi h\*n er alene i en gymsal og fordi h\*n føler på at dans står utenfor de andre stasjonene i kulturdag. Dette kommer jeg tilbake til i forbindelse med analyse og tanker med teori.

Sammenliknet med andre profesjoner er ikke læreryrket en eksakt vitenskap, da det er mye usikkerhet i yrket i henhold til yrkesutøvelsen (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 126). Om man ufrivillig presses inn i isolasjon som lærer og må møte usikkerhet alene, blir også

usikkerheten større og i verste fall skadelig, fordi man ikke får noen form for tilbakemelding eller støtte i de utfordringene man møter på. Hvis dette blir et mønster og man som et resultat av det, alltid er redd og usikker i situasjonen, vil man heller ikke utvikle seg og man blir stående i ro (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 126). I forbindelse med dette trekkes det frem en undersøkelse av 78 barneskoler i Tennessee, gjennomført av Susan Rosenholtz, der skolene ble delt inn i kategoriene «i bevegelse» og «fastlåste». På fastlåste skoler var det mye usikkerhet og en av hovedårsakene til dette var mangelen på positive tilbakemeldinger. På det som betegnes som skoler i bevegelse var lærernes opplevelser helt annerledes: «*Støtte fra og kommunikasjon med kolleger, førte til større selvtillit og trygghet, både rundt det de prøvde å oppnå og rundt den beste måten å oppnå det på.*» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 130-131).

Å etablere denne tryggheten som det snakkes om her, henger sammen med samarbeidskulturer. Utgangspunktet for å danne gode samarbeidskulturer i skolen er fundamenterte medmenneskelige relasjoner mellom lærerne. Dette legger grunnlaget for åpen kommunikasjon i fellesskapet der usikkerhet og nederlag ikke er skjult, men deles og diskuteres åpent slik at man kan få hjelp og støtte av andre (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 132). Selv om samarbeidskulturer akkumulerer kunnskap rundt profesjonsrelaterte situasjoner, er det også viktig at de er uformelle for at lærerne skal investere i underliggende relasjoner i samarbeidet. Hvis ikke dette er tilfellet, kan samarbeidet bli kunstig, påtatt og til og med ødeleggende (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 133).

Det Hargreaves og Fullan (2014) snakker om i forhold til profesjonell kultur kan også sees i sammenheng med det som kalles for profesjonelle læringsfellesskap. Ifølge Tronsmo (2022) kan profesjonelle læringsfellesskap i skolen defineres som «*Et fellesskap som er i stand til å fremme og opprettholde læringen til alle fagpersoner i skolesamfunnet med det kollektive formålet å forbedre elevenes læring*» (Tronsmo, 2022). Dette er høyst aktuelt i denne sammenhengen blant annet fordi KL 2 sier at kulturdag ble promotert med at lærerne skulle lære av hverandre, og dette etterlyses i større grad. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

## 2.5 Relasjon og tilknytning

Da jeg analyserte materialet så jeg at dette med relasjon til elevene er noe som kommer frem i intervjuene med kulturskolelærerne, og i mine egne erfaringer av samarbeidet. Det er derfor hensiktsmessig å se nærmere på betydningen av relasjon mellom lærer og elever i undervisningen. Barn har et naturlig behov for å lære og utforske, men en forutsetning for selvstendighet, god utforsking og læring, er trygg tilknytning der Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016) sier at «*Essensen i tilknytning er å ha utviklet et følelsesmessig bånd til en annen person*» (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 21). I gode relasjoner kan både voksne og barn oppleve at de vokser (Juil & Jensen, 2003, referert i Postholm, 2013, s. 296). Juil og Jensen (2003) snakker også om profesjonell relasjonskompetanse som det å møte barnet på deres premisser og regulere egen væremåte ut ifra dette, men samtidig opprettholde lederrollen og være fagpersonlig nærværende i relasjonen - også betegnet som det å være autentisk (Juil & Jensen, 2003, referert i Postholm, 2013, s. 296).

## 2.6 Rammefaktorer

I gjennomgangen av materialet kommer det frem at rammefaktorer ser ut til å være noe som påvirker lærernes opplevelser av samarbeidet, og jeg velger derfor å trekke inn Hanken og Johansens (2013) redegjørelser av rammefaktorer. Innenfor musikkfaget er de fysiske rammene og tidsrammene av stor betydning. Fysiske rammer kan være utstyr og rom. Tidsrammene kan for eksempel handle om hvordan tiden er fordelt i ukene eller i løpet av året. Organisatoriske rammer slik som for eksempel arbeidstid, klasse- eller gruppestørrelse og andre bestemmelser fra lover, regler og ledelse har også stor innvirkning på musikk lærerens praksis (Hanken & Johansen, 2013, s. 40).

## 2.7 Dans i skolen

På bakgrunn av de stoppene jeg opplever i forbindelse med analysen er det relevant å se på dansens posisjon i skolen og hvordan dans kommer til uttrykk i læreplanen. Dag Jostein Nordaker skriver i sin doktorgradsavhandling om ulike perspektiver på dans i grunnskolen og legitimering av dansens posisjon med utgangspunkt i fagtidsskrift, læreplan og kultur og utdanningspolitiske tidsskrift (Nordaker, 2009, referert i Nordaker, 2010, s. 81). Det er viktig å presisere at Nordaker (2010) tar utgangspunkt i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006, også betegnet som LK06, som i senere tid er erstattet av læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Perspektivene han belyser er derfor ikke representative for hvordan dansens posisjon i skolen kommer til uttrykk i læreplanen som er gjeldende for dagens undervisningspraksis. Likevel ønsker jeg å trekke frem perspektivene han gjør rede for, fordi jeg tenker at det å implementere nye lærerplaner kan ta tid og at elementer og holdninger som har blitt gestaltet tidligere fortsatt kan henge igjen i eksisterende praksiser.

Om LK06 sin fremstilling av dans i skolen sier Nordaker (2010):

*«I planteksten er dans integrert med musikk, og de to kunnskapsområdene blir på det utøvende området, og delvis på det skapende området, behandlet som likeverdige. På tross av dette fremstår dansens primære funksjon i faget som en metode/fremgangsmåte for å lære om musikk.»*

(Nordaker, 2010, s. 85)

Wenche Halvorsen (2008) skriver om hvordan dans i skolen innlemmes i både kroppsøvningsfaget og i musikkfaget i LK06 og at kompetansemålene i de to fagene som handler om dans, overlapper hverandre. Som et resultat av dette mister faget sin egenart og tyngde (Halvorsen, 2008, s. 95). Nordaker (2010) snakker også hvordan redegjørelsen av dans i planene til både kroppsøvningsfaget og i musikkfaget er fragmentarisk og de aktivitetene som inkluderes er ofte løsrevet fra resten av faget og dermed fremstår dans som et fremmedelement både i musikkfaget og i kroppsøving (Nordaker, 2010, s. 91).

## 2.8 Insourcing og outsourcing

Ut ifra analysen av materialet kommer det frem at spesielt en av lærerne opplever å stå utenfor de andre stasjonene i kulturdag. På bakgrunn av mine opplevelser har jeg inntrykk av at dette samarbeidet er et genuint forsøk på en insourcing-strategi, slik Strand (2021) beskriver det, men at det likevel er elementer som tyder på at strategien ikke har lyktes på

alle områder i praksis. Jeg anser det derfor som relevant å trekke inn Strand (2021) sin forskning på kulturskole-grunnskole-samarbeid som insourcing. Strand (2021) trekker frem hva både insourcing og outsourcing kan bety i en kulturskole-grunnskole-kontekst, og at begge begrepene kan bety å innhente kulturskolelærere til å undervise i musikk.

Outsourcing kan bety at kulturskolelærere får et såkalt oppdrag der de får ansvar for å gjennomføre musikkundervisningen og hvor de står fritt til å legge opp et opplegg på egne premisser. Konsekvensen av dette kan være at ledelse, lærere og skolen som helhet «slipper» å tenke på å skulle utvikle sin egen musikalske og kunstneriske kompetanse. Dette fordi kulturskolelærerne leies inn og tar seg av det musikalske på skolen (Strand, 2021, s. 82). Som et alternativ til dette refereres det til en insourcing-strategi hvor kulturskolelæreren er i en kombinert stilling, og hvordan det kan føre til at kulturskolelæreren bli en del av skolefelleskapet, og at samarbeidet blir kontinuerlig og ikke avgrenses til et omfang av et prosjekt eller prosjektmidler (Strand, 2021, s. 82).

En ordning som bygger på en outsourcing-idé der kulturskolelærerne får et oppdrag om å gjennomføre musikkundervisningen kan gi elevene god faglig undervisning og fungere godt, men det kan også føre til det som en avdelingsleder på kulturskolen som Strand (2021) har intervjuet, beskriver:

*«Det som ofte har vært utfordringen er at det har vært for mye av akkurat det du kaller outsourcing. I skolen tenker de ofte at de trenger hjelp til noe, og så ber de om hjelp til det. Da kommer det inn for eksempel en danselærer fra oss, så kan skolen liksom «hake av» det.»*

(Strand, 2021, s. 89).

I forbindelse med insourcing som strategi i samarbeidet, snakker grunnskolelæreren i undersøkelsen om viktigheten av at det er lagt til rette slik at det er mulighet for å kunne samarbeide med kulturskolelærerne i skoletiden for at de faktisk skal kunne samarbeide (Strand, 2021, s. 90). Jeg anser Strand (2021) sin forskning som et viktig teoretisk perspektiv i forbindelse med de oppdagelsene jeg gjør og snakker om i analyse og tanker med teori.

### 3 Forskningsdesign og metode

Jeg vil i denne delen av oppgaven gå nærmere inn på hvordan forskningsprosessen har blitt formet av problemstilling, materiale og min forskerposisjon. Masterprosjektet har vært en reise i tanker og måter å forstå verden på. Jeg vil gå nærmere inn på hvordan dette har preget hele prosessen fra start til slutt. Dessuten vil jeg gjøre rede for hvordan prosjektet faller inn under postkvalitativ forskning og hvordan jeg tar i bruk metoder som tradisjonelt sett kommer fra den kvalitative forskningstradisjonen i tillegg til postkvalitative metoder. Videre setter jeg prosjektet i sammenheng med performativ forskning, før jeg går inn på analysen av materialet. Mot slutten av kapitlet, gjør jeg rede for etiske overveielser i prosjektet.

I forbindelse med en eksamensoppgave i et tidligere masteremne MGLU5235 har jeg gjort rede for tenkt forskningsdesign, vitenskapsteoretisk posisjonering og metodologi til masteroppgaven. Mye har endret seg siden jeg skrev den oppgaven, men enkelte deler i denne teksten er inspirert av deler av oppgaven som ble levert i Inspira (Natrud, 2022).

#### 3.1 En prosess med stort spenn

I løpet av prosjektet har jeg gått mange runder for å finne en vinkling der lærerperspektivet i kulturskole-grunnskole-samarbeidet vektlegges, samtidig som jeg tydeliggjør og er bevisst min aktive rolle i datainnsamlingen og generelt i forskningsprosessen. I prosessen har det blitt mer og mer tydelig for meg at jeg som forsker står i et spenn mellom kvalitativ og postkvalitativ metodologi, nærmere bestemt fenomenologi og performativ forskning. Underveis har jeg beveget meg mer og mer over i den postkvalitative retningen, noe jeg har sett på som utfordrende fordi jeg da føler jeg går inn i noe som jeg ikke har kontroll på og som i stor grad utfordrer mine tenkemåter. Selv om dette har ført til mye frustrasjon og følelsen av å stagnere, har jeg gjennom disse utfordringene oppdaget nye måter å se forskningsprosessen på.

Prosesen har i stor grad handlet om å finne ut hvilke elementer som spiller inn på kunnskapen som kommer ut av dette prosjektet. Jeg begynte med et utgangspunkt i fenomenologisk hermeneutikk, men etter mange tankeprosesser og innsamling av materialet, ser jeg at min rolle i denne prosessen er av større betydning enn jeg først tenkte den kom til å være. Når jeg intervjuer lærerne vil jeg i min tilstedeværelse og eventuelle respons på det lærerne sier, være med å forme og påvirke materialet. Dette er også tilfellet i forbindelse med mine erfaringer av samarbeidet, der jeg deltar i samtalene i lunsjen og hjelper til når lærerne gjennomfører undervisningen. På bakgrunn av dette kan man si at jeg beveger meg mer og mer over i det post-kvalitative feltet. Selv om oppgaven får en post-kvalitativ vinkling, har jeg gjennom hele prosessen hatt fokus på lærernes opplevelser av samarbeidet. Intervjuer med to kulturskolelærere og to grunnskolelærere utgjør hovedmaterialet. Med utgangspunkt i dette og noen egne erfaringer av det jeg ser og opplever i samarbeidet, forsøker jeg etter beste evne å besvare problemstillingen fra et lærerperspektiv.

For di lærernes opplevelser av samarbeidet står sentralt i analysen av materialet, kan man si at prosjektet har fenomenologiske trekk (Tanggaard, 2017, s. 81). Fenomenologien betegnes som *«læren om det, der kommer til syne eller fremtræder for en bevidsthed»* og

ble grunnlagt på begynnelsen av 1900-tallet av Edmund Husserl (Tanggaard, 2017, s. 81-82). For å undersøke hvordan noe fremtrer i bevisstheten til subjektet, må man spørre og lytte godt etter når de gjør rede for sine perspektiver. Det er også viktig at man da legger bort den forforståelsen og de teoriene og antakelser man har om det temaet det er snakk om (Tanggaard, 2017, s. 81). Det å skulle legge bort all forforståelse og gå inn i forskningen med et helt og holdent nøytralt blikk tror jeg sjeldent er realistisk. Det er det heller ikke i dette prosjektet verken i forbindelse med materialinnhenting, eller i forbindelse med analysen. Jeg har gjennom hele prosjektet hatt dialog med lærerne og vært til stede på skolen der samarbeidet foregår. Det har blitt mer og mer tydelig at det ikke vil være hensiktsmessig å tenke at det materialet som skapes er objektivt og at de ikke påvirkes av meg som forsker og min tilstedeværelse både i intervju og i andre settinger i samarbeidet. I tillegg til en fenomenologisk tilnærming var tanken å også implementere den hermeneutiske tolkningstradisjonen som utgangspunkt for analyseprosessen. Innenfor hermeneutikken står forskerens forforståelse sentralt og sier at «*vi kan aldri kvitte alle vores historiske, sociale og kulturelle forudsætninger*» (Gilje, 2017, s. 135). Til tross for at forforståelse og bakgrunn tas i betraktning innenfor hermeneutikken, er mitt forskningsprosjekt mer komplekst enn å skape mening kun ut ifra tolkning av et materiale. Jeg har derfor valgt å se mer mot postkvalitative forskningsmetoder.

I prosessen med å gå fra en kvalitativ til en postkvalitativ vinkling av prosjektet, har jeg også valgt å ta i bruk begreper som i større grad samsvarer med den postkvalitative metodologien. Dette innebærer blant annet at «Observasjon» blir til «Mine erfaringer». Når jeg referer til det man innen kvalitativ forskning vil kalle "Funn", benytter jeg heller materialer. I forbindelse med det som ofte betegnes som diskusjon eller refleksjon, snakker jeg om «Tanker med teori».

## 3.2 Fremgangsmåte

I forskningsprosessen har jeg hatt en pragmatisk tilnærming. Det vil si at prosessen formes som et resultat av en interaksjon mellom det induktive og det deduktive (Postholm, 2011, s. 41). Dette betyr at den kunnskapen som genereres i prosjektet er et resultat av at jeg tar utgangspunkt i en problemstilling og forskningsspørsmål, samtidig som at denne problemstillingen også har blitt formet av materialet underveis. Jeg hadde et utgangspunkt i at jeg ønsket å undersøke hva som fra et lærerperspektiv kan bidra til et bærekraftig samarbeid mellom kulturskolelærere og grunnskolelærere og hadde også formet en intervjuguide som ble utgangspunkt for intervjuene. Etter hvert som jeg intervjuet lærerne, var til stede i samarbeidet og gikk gjennom materialet, oppdaget jeg flere interessante elementer som jeg ikke har tatt i betraktning tidligere. Videre har dette bidratt til å forme og spisse problemstillingen og de analytiske spørsmålene ytterligere til å omhandle de dynamikker og spenninger som kan oppstå i forbindelse med et kulturskole-grunnskole-samarbeid. Kunnskapsbidraget i dette prosjektet er dermed et resultat av både en intensjon om økt kunnskap om kulturskole-grunnskole-samarbeid, samtidig som at elementer i materialet har bidratt til å konstruere en problemstilling som tar utgangspunkt i det som kommer frem om lærernes opplevelser av samarbeidet.

På bakgrunn av kunnskapsinteressen beskrevet ovenfor, anså jeg det som hensiktsmessig å snakke med lærerne og være til stede i undervisningen og noen felles møtepunkter mellom lærerne i samarbeidet. Det ble dermed naturlig å ta utgangspunkt i individuelle intervjuer

og loggnotater fra mine opplevelser, som datamateriale for prosjektet. Jeg søkte om å få gjennomføre prosjektet til Norsk senter for forskningsdata(NSD). Lærerne skrev under på samtykkeerklæring til å delta i forskningen. Dette kommer jeg nærmere inn på under etiske overveielser i slutten av dette kapitlet. Jeg kjente til skolen jeg har forsket på fra før, som også var grunnen til at jeg visste at de hadde et grunnskole-kulturskole-samarbeid der. For å komme i kontakt med aktuelle lærere til prosjektet, kontaktet jeg skolens ledelse og ble henvist til personen som er ansvarlig for kulturskolesamarbeidet ved skolen. Jeg fikk noen navn og tok kontakt med de jeg anså som aktuelle kandidater, til jeg hadde fått bekreftet ønsket antall lærere. På grunn av at jeg kjenner til skolen og har vært der i andre sammenhenger, kjente jeg også til noen av lærerne fra før av, noe som potensielt kan påvirke forskningen underveis. Mitt tidligere kjennskap til skolen og min forforståelse av samarbeidet var i stor grad med å forme den første problemstillingen og vinklingen på denne. Etter hvert som jeg har samlet inn og gjennomgått materialet har problemstillingen endret seg noe i henhold til materialet og jeg har som sagt oppdaget interessante elementer som jeg ikke kjente til tidligere.

Dette er som nevnt en postkvalitativ studie, hvor jeg i tråd med Gunnarsson og Bodéns (2021) prinsipp om å omfavne og omforme ut ifra den kvalitative forskningstradisjonen, tar i bruk kvalitative datainnsamlingsmetoder for å innhente datamateriale (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 3). Kvalitative datainnsamlingsmetoder kjennetegnes av at det ofte er ord og tekster som utgjør datamaterialet og man går i dybden for å nyansere og finne det spesielle i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41-42). Dette kan være tidkrevende og man er derfor ofte nødt til å begrense datatilfanget ved å for eksempel ha et fåtall intervjuer for at det ikke skal bli for uoversiktlig og komplekst (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41-42). På grunn av oppgavens omfang har det vært nødvendig å avgrense mengden materiale og jeg har derfor intervjuet og vært til stede i undervisningen til fire lærere som alle er en del av det samme kulturskole-grunnskole-samarbeidet, og som representerer både kulturskolen og grunnskolen. I tillegg har jeg vært med på felles møtepunkter mellom lærerne, undervisning og fremføring av det som har blitt jobbet med i forbindelse med musikkundervisningen på skolen. På denne måten har jeg også fått møtt andre lærere på skolen - i hovedsak de som er en del av samarbeidet om musikkundervisningen, men det er kun de fire utvalgte lærernes perspektiver som fremkommer av materialet.

Av de lærerne jeg har intervjuet er to av disse grunnskolelærere og to er kulturskolelærere. Jeg har valgt å intervjuer lærere fra begge skoleslagene for å belyse begge perspektivene i samarbeidet og for å utforske hva ulike lærere med ulik bakgrunn trekker frem i forbindelse med egne opplevelser av et slikt samarbeid. Intervjuene ble gjennomført individuelt fordi individuelle intervjuer er hensiktsmessig for å få frem den enkeltes oppfatninger og fortolkninger av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Jeg ønsket også å gi den enkelte lærer mulighet til å snakke fritt uten andre lærere i samarbeidet til stede. Når intervjuene er individuelle får alle deltakerne mulighet til å ha ordet i like stor grad uten at det er fare for at noen tar mer plass enn andre, avbryter eller at man ikke føler det er rom for å dele sine synspunkter fordi de står i stor kontrast til andres utsagn (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Intervjuene var halvstrukturerte. Jeg konstruerte i forkant spørsmål jeg tenkte var relevant for å svare på problemstillingen, samtidig som jeg var åpen for at samtalen kunne gå i flere retninger der jeg også stilte spørsmål og oppfølgingsspørsmål



spontant ut ifra det vi kom inn på underveis (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). På bakgrunn av dette kan man også si at intervjuene utviklet seg til å bli mer en samtale enn et intervju. Dette kan sees i lys av det Gunnarson og Bodén (2021) sier om at kvalitative forskningsmetoder har blitt kritisert for å være for rigide og ikke kvalitative nok fordi forskeren gjennom sine metoder kunne konstruere virkeligheten, noe jeg også kommer tilbake til under postkvalitativ metodologi (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 2). Jeg ønsker å få frem lærernes opplevelser, og gå mer i dybden på disse, og anser det derfor som hensiktsmessig å følge samtalen dit den går enn å helt konsekvent følge en satt intervjuguide som ikke åpner opp for å gå utenom de satte temaene. Om jeg ikke hadde gjort det slik hadde jeg trolig gått glipp av mange verdifulle perspektiver. Jeg velger likevel å referere til disse samtalene som intervjuer fordi jeg anser det som mer tydelig at jeg da refererer til materialet enn om jeg refererer til samtalen. Intervjuene ble tatt opp på lydopptak før jeg transkriberte de til skriftlig materiale. Underveis i en transkriberingsprosess kan forskeren, ifølge Atkinson og Heritage (1984), oppdage nye ting som man ikke har sett tidligere og dermed utvikle en dypere forståelse for det man forsker på. Transkribering betegnes derfor som en forskningsaktivitet (Atkinson & Heritage, 1984, referert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81). Jeg oppdaget interessante elementer som bidro til en større forståelse for kulturskole-grunnskole-samarbeidet både underveis i intervjuene, i transkripsjonsprosessen og under analysearbeidet.

I tillegg til å intervju de fire lærerne har jeg vært til stede i undervisningen deres, i lunsj og planleggingsmøter der grunnskolelærere og kulturskolelærere sitter samlet, og på en fremføring som de pleier å ha hver fjerde uke som markerer slutten på en undervisningsperiode. På grunn av oppgavens postkvalitative vinkling har jeg som sagt valgt å snakke om erfaringsinnhenting i stedet for observasjon. Dette fordi jeg deltok i de situasjonene hvor jeg var til stede og tok ikke bare utgangspunkt i hva jeg så, men også hva jeg følte i ulike situasjoner da jeg skrev ned de erfaringene jeg gjorde meg. Likevel er denne erfaringsinnhenting inspirert av det som innenfor kvalitativ forskning betegnes som observasjon og jeg ønsker derfor å trekke inn Postholm og Jacobsens (2011) redegjørelser for hva observasjon er. Når man observerer må man ha et fokus for observasjonen som vil si «å sette noe i sentrum, og se bort fra andre forhold» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 50). Dette fokuset styres av problemstillingen som gjerne sier noe om «Hva skal vi se etter og hvor skal vi se etter det?» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 50). Med utgangspunkt i min problemstilling fokuserte jeg på samarbeidet mellom grunnskole- og kulturskolelærerne i min erfaringsinnhenting. Samtidig var jeg åpen for hva som kunne skje innenfor dette fokusområdet og tok med dette inspirasjon fra det som betegnes som åpen observasjon (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 53). Da jeg gikk dypere inn i materialet så jeg også sammenhenger mellom det lærerne uttrykker i intervjuene og mine erfaringer noe jeg også trekker inn senere i denne teksten.

Problemstillingen som farget første del av forskningsprosessen, var: «Hva kan skape et bærekraftig samarbeid mellom lærere i grunnskolen og kulturskolen i forbindelse med musikkundervisningen i grunnskolen?». Intensjonen var å finne ut hvilke elementer som lærerne vektlegger og som kommer frem av mine erfaringer av samarbeidet, i forhold til å skape et bærekraftig samarbeid mellom lærerne i grunnskolen og kulturskolen. Underveis så jeg at materialet belyser lærernes opplevelser av og tanker om samarbeidet, men at disse er mer nyansert enn jeg hadde forutsett. Jeg bestemte meg derfor for å i større grad

ta utgangspunkt i materialet i en ny formulering av problemstillingen: «*Hvilke dynamikker og spenninger kan forekomme blant lærerne i et kulturskole-grunnskole-samarbeid?*», og tilhørende analytiske spørsmål. Denne vinklingen har vært utgangspunktet for analysen og drøftingen av materialet.

### 3.3 Forskerposisjon

Når det gjelder min rolle i undervisningen, lunsjmøter og fremføring har jeg variert noe i hvor aktiv jeg har vært i det som har skjedd. I undervisningen har jeg hatt det som kan betegnes som en aktiv medlemskapsrolle, der jeg er aktivt med i undervisningsaktivitetene (P.A. Adler & P. Adler, 1998 referert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 52-53). Denne posisjoneringen hadde jeg også i forbindelse med lunsjmøtene der jeg var en del av samtalen og det som skjedde i situasjonen. På fremføringen var jeg mer passiv og faller inn under det som kalles den perifere medlemskapsrollen der jeg kun er til stede uten å delta i det som skjer (P.A. Adler & P. Adler, 1998 referert i Postholm og Jacobsen, 2011, s. 52-53). I etterkant av de ulike settingene har jeg skrevet ned de erfaringene jeg har gjort meg i samarbeidet.

Jeg har gjennom forskningsprosessen vært synlig og til stede på skolen jeg forsker på. Selv om jeg har vært aktiv i erfaringsinnhenting i forbindelse med undervisningen, har min rolle variert noe ut ifra hvilken lærer jeg har observert. Hos en av lærerne ledet jeg en del av undervisningen, og ble introdusert. Her ble min tilstedeværelse veldig tydelig. Hos en annen lærer ble det ikke sagt noe om hvem jeg var og hvorfor jeg var der, men jeg var med i undervisningen og spilte på instrumenter sammen med elevene. Hos denne læreren observerte jeg kun en av tre økter fordi det oppsto en uforutsett hendelse i løpet av dagen. I et annet tilfelle ble jeg introdusert, og jeg presenterte meg som «en som skal være sammen med dere i dag». Jeg var aktivt til stede i undervisningen der jeg bisto læreren og elevene om det var behov. I siste tilfelle ble jeg introdusert på samme måte som med den forrige læreren, og var aktivt med i undervisningen. Jeg valgte bevisst å ikke introdusere meg som forsker fordi jeg ønsket at undervisningen skulle foregå så upåvirket som mulig av at jeg var en ekstern som elevene ikke kjente. Samtidig vil det at jeg er så synlig og deltakende påvirke det som skjer underveis, noe jeg var bevisst på i analyseprosessen. Likevel tror jeg min tilstedeværelse slik jeg la opp til i disse situasjonene gjorde settingen mer naturlig både for elevene og lærerne, fordi de er vant med at det kan være flere voksenpersoner med på stasjonene. Jeg tror det kunne føltes mer kunstig og formelt for kanskje spesielt læreren dersom jeg hadde sittet i et hjørne og notert uten å delta. Det hadde heller ikke vært hensiktsmessig med tanke på at jeg ønsker å delta for å erfare hvordan undervisningen foregår, og at mine affekter inkluderes som en del av materialet. Her kan man trekke tråder til det Østern og Dahl (2019) snakker om at «*Med forskning forsøker vi ikke å representere verden, men å være til stede i den og si noe om den, samtidig som vi bidrar til å skape den*» (Østern & Dahl, 2019, s. 30). Dette henger også sammen med det jeg opplevde i forbindelse med lunsjmøtene der jeg var en del av samtalen uten å ha en tydelig forskerrolle. Det at flere av lærerne kjenner meg fra tidligere sammenhenger og at jeg har vært på skolen tidligere, kan potensielt har gjort det lettere å komme inn i miljøet. Jeg følte meg som en naturlig del av gruppa og lærerne snakket med meg som om jeg var en del av dem. I min erfaringsinnhenting av samarbeidet er jeg altså i

tråd med det Østern og Dahl (2019) snakker om, aktiv i det å skape den virkeligheten av samarbeidet som oppstår der og da.

Jeg har selv intervjuet lærerne og dette foregikk samme dag som jeg var til stede i lærerens undervisning. Jeg brukte den på forhånd konstruerte intervjuguiden som tok utgangspunkt i den første problemstillingen. I intervjuene oppsto en dynamikk der jeg stilte spørsmål og læreren svarte, før jeg deretter kanskje stilte et oppfølgingsspørsmål som i utgangspunktet ikke var planlagt, men som jeg anså som relevant å gå videre på ut ifra lærerens beretninger. Dette gjorde at intervjuet ble mer som en samtale slik jeg har formidlet tidligere i denne teksten. Lærerens utsagn og opplevelser ligger til grunn for det som har fremkommet av analysen i henhold til problemstillingen. Samtidig har jeg konstruert grunnlaget for hvilken kunnskap som potensielt kommer frem av materialet ved å skissere spørsmål med utgangspunkt i en interesse av økt kunnskap om et kulturskole-grunnskole-samarbeid. I tillegg analyserte jeg materialet i etterkant med utgangspunkt i min forforståelse og affektive reaksjon på materialet. På bakgrunn av disse elementene er jeg gjennom hele prosessen en aktiv del av kunnskapsdanningen i prosjektet.

### 3.4 Postkvalitativ forskning

De tidligste tekstene om post-kvalitativ forskning tar utgangspunkt i en kritikk av den kvalitative forskningen som omhandler at forskningen er preget av vitenskapsidealer som er angivelig ureflekterte og positivistiske. Denne kritikken handlet blant annet om at den kvalitative forskningen ikke var kvalitativ nok fordi datamateriale var noe som kan samles inn, kodes og kategoriseres og forskeren i sin prosess kunne strukturere virkeligheten (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 2). Gunnarsson og Bodén (2021) ønsker ikke å skape et brudd med kvalitativ forskning i sin redegjørelse av postkvalitativ forskning, men heller forene de tradisjonelle prinsippene i kvalitativ forskning med mer eksperimenterende og kreative metoder. De omfavner og omformer på denne måten kvalitative forskningstilnærminger i sin redegjørelse av postkvalitativ forskning (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 2-3). Mer konkret kan dette med å omfavne og omforme for eksempel handle om å ta i bruk begrep og metoder fra kvalitativ forskning slik som for eksempel intervju, men at meningen endrer seg i forhold til det epistemologiske og ontologiske utgangspunktet til det aktuelle forskningsprosjektet. Det handler om en teoretisk nyansering av kvalitative analyseverktøy som endrer den empiriske tilnærmingen i forskningsprosessen (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 3). Jeg har tatt utgangspunkt i denne forståelsen av postkvalitativ forskning i forbindelse med dette prosjektet. Dette gjenspeiles blant annet i at metodene for datainnsamling springer ut fra tradisjonelle kvalitative metoder, men jeg anser min rolle i innsamlingsprosessen, og andre faktorer, som så sentrale at både innsamlingen og analysen av materialet blir en mer performativ prosess og derfor, i tråd med det Gunnarsson og Bodén sier, faller innenfor postkvalitativ forskning (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 3)

Språklige praksiser der språket blir sett på som en representasjon av virkeligheten, står sentralt innenfor kvalitativ forskning. Utgangspunktet for dette er en forståelse av verden som ontologisk oppdelt i virkeligheten på den ene siden, og språk i form av begreper og ord som beskriver virkeligheten på den andre siden (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 3). Denne oppfatningen setter den postkvalitative metodologien spørsmål ved, på bakgrunn av tanken om at man ikke kan skille språket fra virkeligheten fordi de to elementene kontinuerlig er med å skape og forme hverandre (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 3). Dette tar

utgangspunkt i oppfatningen om at epistemologi, ontologi og metodologi er sammenvevd. Innenfor kvalitativ forskning kan dette sees i sammenheng med en teoretisk forskyvning som kan omforme for eksempel hvordan et forskningsproblem formuleres og hva som faktisk ansees som et forskningsproblem, i tillegg til hva som ligger i det etiske ansvaret i forskningen (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 3). I henhold til problemstillingen i dette prosjektet, mener jeg den åpner opp for mange nyanser og tolkninger. Den er ikke tydelig adressert mot et problem som skal løses, men legger opp til utforskning av kulturskole-grunnskole-samarbeidet som et fenomen bestående av ulike elementer og faktorer. Dette gir også utslag i analyseprosessen ved at jeg som forsker blir et utforskende individ som innhenter materiale i min tilstedeværelse på skolen, for å deretter analysere dette ut ifra de affekter som oppstår i møte med materialet og de opplevelser jeg har med meg fra erfaringsinnhentingen (Østern & Dahl, 2019, s. 30). Jeg går nærmere inn på affekt, senere i kapitlet. Jeg er av den oppfatning at en kvalitativ kategoriserings og kodingsprosess potensielt kunne resultere i en generalisering av materialet, hvor man kunne gått glipp av elementer som ikke nødvendigvis kan kategoriseres og generaliseres, men som likevel sier noe om de dynamikkene og spenningene som oppstår og eksisterer i samarbeidet. Jeg ønsker å få frem disse nyansene i samarbeidet og anser det derfor som mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i postkvalitative metoder i prosessen med å besvare problemstillingen. Dette kan sees i sammenheng med hvordan Hovde (2012) snakker om teori- og kunnskapsproduksjon som en kreativ prosess der teorien er fleksibel og endringsvillig, og ikke en maskinell prosess der empirien plasseres inn i faste rammeverk for å deretter tolkes ut ifra dette (Hovde, 2012, s. 113).

Gunnarsson og Bodén (2021) snakker om hvordan postkvalitativ metodologi vektlegger ulike tilnærminger til forskningen som ikke bare ser på mennesket, men «*som inkluderer materiella, kroppslige og affektive aspekter av forskning og kunnskapsproduksjon*» (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 5). Dette gjør seg spesielt gjeldende i dette forskningsprosjektet, der jeg blant annet er aktiv i erfaringsinnhenting - eksempelvis når jeg underviser grupper av elever og får føle på hvordan det er å stå som lærer i situasjonen. Min tilstedeværelse i situasjonene som danner utgangspunktet for en del av materialet, har gitt meg kroppslige opplevelser som påvirker meg og min oppfatning av samarbeidet. Det samme har skjedd når jeg har analysert datamaterialet, hvor jeg reagerer på materialet og disse reaksjonene blir utgangspunktet for snittene jeg trekker frem i denne teksten. Dette henger sammen med at postkvalitativ metodologi anser forskningsprosessen som delaktig i å forme og skape det fenomenet som forskes på. Forskningsprosessen betegnes med dette som performativ ved at den er med å skape det som studeres, samtidig som den også skapes i relasjon til det som studeres, altså en gjensidig interaksjon mellom prosess og fenomen (Gunnarsson, 2015; MacLure, 2013a referert i Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 5-6).

### 3.5 En performativ tilnærming

Mot slutten av 1900-tallet vokste det frem nye vendinger i forbindelse med forskning og kunnskapsforståelse, som kan ansees som et ontologisk skifte innen forskning. I forbindelse med dette oppsto det blant annet en performativ vending, en kroppslig vending og en affektiv vending. «*I stedet for å beskrive eller forklare verdenen slik den er, må vi se hvordan verden hele tiden blir til*» (Østern & Dahl, 2019, s. 30). I lys av dette kan man si at den kunnskapen som kommer ut av dette prosjektet ikke bare beskriver hvordan

kulturskole-grunnskole-samarbeidet foregår, men den sier også noe om hvilke dynamikker som kontinuerlig oppstår og hvordan disse bidrar til å skape samarbeidet. Gilles Deleuze bruker begrepet *devenir*, oversatt til *becoming*, «*som noe som ikke er skapt, men som konstant skapes*» (Østern & Dahl, 2019, s. 30). I forbindelse med dette trekkes begrepet «kunnskaping» frem og beskrives på denne måten: «*Mens «kunnskap» impliserer kunnskap om noe, viser begrepet «kunnskaping» til hvordan det genereres noe nytt gjennom de prosessene der kunnskap skapes.*» (Østern & Dahl, 2019, s. 30). Dette legger også grunnlaget for hvordan jeg ser på kunnskapsdanningen i dette prosjektet der forskingsprosessen konstant former kunnskapen. Mine erfaringer, intervjuene, analyseprosessen og det teoretiske bakteppet er alle faktorer som bidrar inn mot den kunnskapen som kommer ut av prosjektet. Kunnskapen er på denne måten ikke noe som skal avdekkes, men noe som skapes (Østern & Dahl, 2019, s. 30). Fordi prosessen står så sentralt og fordi jeg som forsker også er en aktør i det som skjer og i konstruksjonen av materialet må jeg være bevisst min rolle i forskningsprosessen og hvordan jeg er med å forme det materialet som blir til. Dette kommer jeg nærmere inn på under forskerposisjon.

Dette prosjektet bygger på Barads (2007) agentiske realisme som går ut ifra at «*det finnes en reell, materiell verden med faktisk agens, og som vi er sammenfiltret med i intra-aksjoner*» (Barad, 2007, referert i Østern & Dahl, 2019, s. 31). Mennesket er ikke adskilt fra omgivelsene, men er alltid sammenfiltret og intra-agerer med andre mennesker, materialer og systemer. Intra-aksjon handler om at to enheter alltid er sammenfiltret og med det, aldri har vært eller er atskilt. Denne oppgaven tar utgangspunkt i denne definisjon ved at alle de ulike elementene som er en del av forskningsprosessen er sammenfiltret og påvirker hverandre (Barad, 2007, referert i Østern & Dahl, 2019, s. 31). Innenfor agentisk realisme snakker man om begrepet performative agenter. Dette handler om at både ikke-menneskelige materialiteter slik som materialer, rom og tid, og mennesker er agenter eller har agens, som beskrives slik: «*Å ha agens handler om å få noe til å skje. Agentene er produktive eller performative – de inviterer til og produserer handling.*» (Østern & Dahl, 2019, s. 33). I dette prosjektet går jeg nærmere inn på elementer som lærerne trekker frem og ser på hvordan disse fungerer som performative agenter i kulturskole-grunnskole-samarbeidet.

Fels og Bellivue (2008) snakker også om performativ forskning eller performativ utforskning. Som forskningsmetodologi er dette en handlingsbasert form for læring eller tilegnelse av kunnskap. Det er et samarbeid mellom forsker og deltakere der man tar i bruk det kroppslige, forestillinger, individuelle og kollektive opplevelser eller erfaringer og fortellinger, følelser, minner, skjevheter, frykter, ambisjoner, dømmekraft og fordommer, håp og ønsker, kort fortalt hvem vi er, i samutviklende kontekster og i miljøer i forhold til andre (Fels & Bellivue, 2008, s. 32). Læring skjer gjennom performativ utforskning ved at vi frembringer nye mulige verdener gjennom våre handlinger og interaksjoner. De øyeblikkelige, unnvikende verdene vi skaper gjennom interaksjon formes av og former våre levde og erfarte verdener ved at vi er til stede og ved tilstedeværelse eller fravær av andre (Fels & Bellivue, 2008, s. 32). Denne forståelsen for performativ utforskning samsvarer med slik Østern og Dahl (2019) beskriver performativ forskning, og prosessen og kunnskapen i dette prosjektet tar utgangspunkt i begge disse redegjørelsene.

### 3.6 En abduktiv tilnærming

Innenfor postkvalitativ forskning kan et problem eller problemstilling oppstå både gjennom et teoretisk utgangspunkt eller deduksjon, og gjennom en empirisk tilnærming der materialet former en teori, som betegnes som induktiv tilnærming (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 70). Dette er det som kalles en abduktiv tilnærming og kan sammenliknes med det Postholm (2011) kaller for en pragmatisk tilnærming som jeg har redegjort for under fremgangsmåte (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 70; Postholm, 2011, s. 41). Jeg tar utgangspunkt i en abduktiv tilnærming i forbindelse med analyseprosessen i dette prosjektet. I en slik prosess er det ikke det ene eller det andre som kommer først, men det som undersøkes formes i en interaksjon mellom problemstilling, teori, metode, empirisk materiale og tidligere forskning (Nordstrom, 2017, referert i Gunnarsson & Bodén, 2021 s. 70). Som tidligere beskrevet er denne oppgaven et resultat av en lang prosess som har handlet om å finne ut hvordan kunnskapen om samarbeidet skal konstrueres og hvordan prosessen ser ut. Jeg begynte med et utgangspunkt der jeg oppdaget at det fantes samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen som tilsynelatende så ut til å fungere bra. Jeg ble nysgjerrig og ønsket å gå dypere inn i hvordan dette fungerer. Jeg begynte derfor med en problemstilling hvor jeg fokuserte på de positive sidene ved samarbeidet og hva som gjør det bærekraftig. Etter hvert som jeg samlet inn materiale i form av intervjuer og egne erfaringer, oppdaget jeg mange elementer som ikke gikk direkte på problemstillingen, men som likevel var veldig interessant fordi de belyser elementer jeg ikke har tenkt på tidligere i forbindelse med min forforståelse for samarbeidet. Dette gjorde at jeg så at jeg måtte tilnærme meg materialet på en annen måte enn jeg først hadde tenkt, og i større grad la materialet styre prosessen. Likevel kan ikke prosjektet ansees som rent induktivt fordi alle de elementene inklusiv teori, tidligere forskning og metode, som Gunnarsson og Bodén (2021) nevner i forbindelse med abduktiv analyse, har bidratt til å forme prosessen vekselvis (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 70).

Innenfor postkvalitativ metodologi handler ikke analysen om å finne en underliggende mening i materialet eller konstruere generelle representasjoner av det som forskes på (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 70). Analyseprosessen er en prosess der praksis og forsker blir til underveis og har med dette en ikke-representalistisk tilnærming (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 70-71). Materialet kan derfor ikke kun forstås som en illustrasjon på den praksisen som foregår, men blir i stedet en del av prosessen med å skape de antakelser og teoretiske konsepter som dannes (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 71). Jeg har ikke til hensikt å presentere generelle teorier om hvordan et kulturskole-grunnskolesamarbeid objektivt sett fungerer og ideelt sett burde være - eller ikke burde være. Jeg er derimot interessert i å se og erfare hvilke dynamikker, elementer og spenninger som oppstår i forbindelse med samarbeidet sett fra lærerperspektivet. Dette samsvarer med det Lather (2013) sier om at postkvalitativ metodologi skiller seg fra andre metodologier der man koder og kategoriserer materialet ved at man i større grad lytter til og har en mer åpen holdning til materialet. Forskeren har i større grad tiltro til det uventede og er åpen for hva som skjer underveis i analyseprosessen (Lather, 2013, s. 639, referert i Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 70-71). Fokuset i analysearbeidet vil med dette ikke kun handle om å se etter og løfte frem det som dominerer av mønstre eller tema, men å også stoppe opp og gå detaljert inn i materialet for å belyse mangfoldet av bevegelser, motsigelser, intensiteter og skifter (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 71). Det er også slik jeg har analysert materialet

mitt ved å se etter nyanser i samarbeidet. Det er vanskelig å avgrense analyseprosessen fordi analysen skjer gjennomgående i hele forskningsprosessen: Både gjennom formulering av spørsmål og hensikt, i tankeprosesser og diskusjon og i valg av og i innsamling av det empiriske materialet (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 72).

### 3.7 Diffraktiv analyse og "Stopp"

I analysen av materialet benytter jeg det som betegnes som diffraktiv analyse. Diffraksjon kan ifølge Ceder (2016) handle om «å skape nye mønster og idéer som et resultat av møten og samhandlingar» (Ceder, 2016, s. 76, referert i Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 75). Diffraksjon og diffraktiv analyse er derfor ikke en reproduksjon, refleksjon eller representasjon av noen konkret bestanddel, men en kartlegging av samhandling mellom ulike bestanddeler (Haraway, 2004, s. Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 75). Når man benytter diffraktiv analyse rettes fokuset mot hvordan ulike overlappinger og samhandling skaper et fenomen og det handler om å forstå og produsere fenomenet gjennom å lese ulike teorier, problemstillinger og materialer gjennom hverandre, og på denne måten åpne opp for nye forståelser av materialet (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 76). Med dette som utgangspunkt er målet med prosjektet å utforske ulike bestanddeler i samarbeidet og hvordan disse sammen former samarbeidet mellom kulturskolelærerne og grunnskolelærerne. Forskeren er en viktig del av den diffraktive analysen på den måten at kroppslige opplevelser av det å forske forenes med forskningsapparatet. Forskeren vil med dette alltid være en del av fenomenet og hvordan dette fremstår. Uavhengig av om forskeren har møtt det aktuelle fenomenet tidligere er det viktig å synliggjøre hvordan han eller hun konstant er en del av forskningsapparatet (Lenz, Taguchi & Palmer, 2013, referert i Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 78). Underveis i oppgaven gjør jeg rede for min forforståelse av samarbeidet, samt hvordan jeg hele veien er aktiv i å samle inn materiale ved å intervjuere lærerne og skrive ned mine egne erfaringer. Jeg inkluderer disse erfaringene som en del av materialet og mine kroppslige erfaringer er dermed med å forme kunnskapen og samarbeidet.

I sin forskning benytter Østern og Dahl (2019) diffraktiv analyse ved å gjøre det de kaller for agentiske snitt (Barad, 2007, s. 71-94; Lenz Taguchi, 2012, s. 25, referert i Østern & Dahl, 2019, s. 33). «Å snitte gjennom et forskningsmateriale betyr å forstå materialet som sammenhengene og dynamisk, samtidig som vi stopper opp (snitter) slik at ulike performative agenter og det de får i stand, blir synlige» (Østern & Dahl, 2019, s. 33). Dette beskriver også hvordan jeg går frem med mitt materiale for å finne performative agenter i kulturskole-grunnskole-samarbeidet.

Etter intervjuer og erfaringsinnhenting på skolen satt jeg igjen med et omfattende materiale i form av transkripsjoner og notater. For å fokusere oppgaven og gå dypere inn i materialet, ble det nødvendig å begrense mengden materiale. Jeg gjorde et utsnitt i materialet, som ifølge Gunnarsson og Bodén (2021) handler om «att navigera bland och göra grändsdragningar kring det som blir relevant i relation till forskningens problemställning» (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 72). Jeg har gjennomgått materialet i to runder. Først markerte jeg utsagn og elementer som fanger oppmerksomheten min i henhold til samarbeidet om kulturdag. Etter at jeg hadde gjort første gjennomgang, satt jeg fortsatt med en ganske stor mengde materiale og gikk gjennom det jeg hadde markert for å se på hva som får frem dynamikkene i samarbeidet på best mulig måte. Etter andre runde med

reduksjon hadde jeg utgangspunktet mitt for den videre analysen og konstruksjonen av agentiske snitt som gjøres rede for i delen med analyse og tanker med teori.

Det kan være vanskelig å forklare hva som egentlig gjør at noe i et materiale skiller seg ut og tar oppmerksomheten i møte med forskeren. MacLure (2013) sammenlikner dette øyeblikket med at deler av materialet lyser eller gløder. Som et resultat av et samspill mellom de ulike elementene i forskningsprosessen, rettes oppmerksomheten mot et spesifikt moment eller en hendelse i materialet (MacLure, 2013, referert i Gunnarson & Bodén, 2021, s. 73). Både når jeg innhenter erfaringer, intervjuer og analyserer, reagerer jeg på materialet ut ifra egne følelser og her kan vi snakke om det som innenfor performativ forskning betegnes som «affekt». Ifølge Østern og Dahl (2019) er affekter vanskelig å beskrive, men at de kan betegnes som «*mangfoldige ulikeartede, sanselig kroppslig erfarte materialiteter som ofte blir forsøkt beskrevet gjennom begreper som følelser og sinnsstemninger*» (Østern & Dahl, 2019, s. 34). Likevel er de sammenliknet med følelser, mer før-språklige. Det oppleves som intensiteter og er «*autonome kroppslige prosesser som virker direkte og uavhengig av refleksjon eller språkliggjøring*» (Østern & Dahl, 2019, s. 34).

Både det MacLure (2013) og Østern og Dahl (2019) snakker om i forhold til hva som skiller seg ut i et materiale og affekt, kan sees i sammenheng med det David Applebaum (1995) snakker om i sin bok «The Stop». I boken beskrives «the stop» som «*a moment of risk, a moment of opportunity that calls us to attention*» (Applebaum, 1995 referert i Fels & Bellivue, 2008, s. 36). Altså kan vi forstå det som øyeblikk med risiko og muligheter som fanger vår oppmerksomhet. Videre i teksten bruker jeg betegnelsen «stopp» for slike øyeblikk. Applebaum (1995) snakker om stopp som øyeblikk hvor man gjør nye oppdagelser av muligheter man ennå ikke har sett. Det er et øyeblikk av lytting som retter oppmerksomheten mot det som er skjult. Et stopp oppstår når vi ser eller opplever situasjoner, begivenheter eller forhold fra et nytt perspektiv. Det er et øyeblikk der vi blir bevisst mulige handlingsvalg som venter oss, så vel som mulige konsekvenser av våre handlinger. Stopp er de øyeblikkene som forstyrrer, som trigger nye spørsmål, refleksjon rundt egne handlinger og respons. De beskrives som øyeblikkelige og forbigående, og de er ikke alltid tydelige i det øyeblikket de oppstår, men de kan komme til syne når man snakker eller skriver om opplevelser (Fels & Bellivue, 2008, s. 36). Slik jeg ser dette er det en sammenheng mellom stopp og affekt, der man reagerer med affekt på noe i materialet, som da kan kalles et stopp. Dette har vært utgangspunktet for hvordan jeg har gått frem i analysen av materialet - der jeg har stoppet opp i de øyeblikkene jeg har kjent en følelse av at det er noe interessant som skjer eller som skaper en interessant dynamikk i samarbeidet.

### 3.8 Etske overveielser

Gunnarsson og Bodén (2021) gjør rede for to hovedkategorier innenfor forskningsetikk, der det på den ene siden handler om forskningens kvalitet og på den andre siden snakker man om etikk i forhold til de som deltar i forskningen. I forbindelse med den første kategorien vektlegges ærlighet, nøyaktighet og upartiskhet som viktige prinsipper (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 34). Jeg har gjennomgående i prosessen forsøkt å oppfylle disse prinsippene ved å være så transparent jeg kan om hvordan prosessen har utartet seg. Eksempelvis har jeg gjort tydelig rede for dette med at jeg har gått gjennom en prosess fra å forske med utgangspunkt i kvalitative metoder og forskningstradisjoner til å tenke mer i



retning av postkvalitativ forskning. Derfor har også problemstilling og forskningsspørsmål endret seg mye siden prosjektstart. Dette et 30 poengs masterprosjekt som har resultert i at jeg har måttet gjøre begrensninger i henhold til antall forskningsdeltakere og omfang av problemstillingen. Det at jeg for eksempel kun har fire forskningsdeltakere og alle er en del av det samme kulturskole-grunnskole-samarbeidet, gjør at kunnskapen som kommer ut av prosjektet ikke kan generaliseres. Samtidig vil det være et bidrag inn mot forskningsfeltet som kan si noe om hvilke dynamikker og spenninger som kan oppstå i et slikt samarbeid og hvordan disse kan utarte seg. Når det er sagt er det viktig å presisere at jeg kun har tatt for meg lærerperspektivet, og at kulturskole-grunnskole-samarbeidet er mer komplekst enn det som kommer frem i denne oppgaven. Andre perspektiver er elever, ledelse i grunnskole og kulturskole, samt andre ansatte på skolen, som også kunne vært interessant og gått nærmere inn på, men som ville krevd en større tidsramme. I tillegg vil det at jeg kjenner til skolen og noen av lærerne fra før av kunne påvirke forskningsprosessen, noe det blant annet har gjort ved at jeg allerede før innhenting av materiale hadde gjort meg opp et inntrykk av samarbeidet, som senere ble nyansert i lys av de erfaringene jeg gjorde meg og lærernes perspektiver.

I forbindelse med selve gjennomføringen av intervjuene tok jeg som sagt utgangspunkt i en intervjuguide som jeg sendte til Norsk senter for forskningsdata. Intervjuene utviklet seg mer til en samtale med den enkelte lærer, samtidig som det ble styrt av på forhånd konstruerte spørsmål. Selv om jeg hadde en plan på hvordan intervjuet skulle forløpe seg var jeg åpen for hvor samtalen gikk underveis og derfor er heller ikke intervjuene med lærerne identiske. Formuleringer av spørsmål og hva som ble fokus i samtalen ble formet av den enkelte lærere og hvordan jeg responderte og tok samtalen videre. For meg er det viktig å få frem at jeg ikke er en erfaren forsker, men en lærerstudent som gjennom studie har blitt introdusert til forskning i ulike former - og som i løpet av masterprosjektet har gjennomgått en modningsprosess som på langt nær er ferdig når denne oppgaven leveres. Jeg har gjennom hele prosessen utviklet meg og tilegnet meg ny kunnskap og når det gjelder innhenting av materiale har jeg også lært mye underveis, noe som gjør at de forutsetningene jeg hadde da jeg gikk inn i siste intervju så ganske annerledes ut enn da jeg gjennomførte det første intervjuet.

I henhold til den andre kategorien om etikk i forhold til lærerne som deltar, er selvbestemmelse, integritet og menneskeverd, sentrale verdier (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 34). I tråd med dette har jeg søkt om å få gjennomføre prosjektet til Norsk senter for forskningsdata på det grunnlag av at jeg i oppgaven skriver om vedkommende som intervjuer er grunnskolelærer eller kulturskolelærer og det kommer også frem hva lærerne underviser i. Dette er ikke direkte avslørende personopplysninger, men fordi alle lærerne jobber på samme skole og denne typen samarbeid er ganske unikt for kommunen, vil dette være opplysninger som indirekte kan avsløre lærernes identitet. Alle lærerne har skrevet under på samtykkeerklæring som sier at jeg kan disponere intervjumateriale og delta i undervisningen deres, samt at alle opplysninger blir lagret på NTNU sin server med passordbeskyttelse og at disse blir slettet ved forskningsprosjektets slutt. I samtykkeerklæringen står det at de kan trekke seg fra prosjektet når som helst, og det er redegjort for at jeg benytter lydopptak i intervjuene. Etter at intervjuene var transkribert fikk lærerne tilgang til sitt eget intervju sånn at de kunne se over teksten og gi meg tilbakemelding om det var noe de ønsket å endre på. Ingen av lærerne ville endre på noe.

De har også samtykket til at det kommer frem i oppgaven hva de underviser i og er klar over at dette indirekte kan avsløre deres identitet. En ting jeg synes har vært utfordrende i forbindelse med forskningsetiske prinsipper i prosjektet, er dette med at jeg har vært til stede i undervisningen til lærerne og at de andre lærerne som er med i prosjektet, men som jeg ikke følger den dagen, vet at jeg er der i forskning, og med dette skjønner hvilke andre lærere som deltar i prosjektet. Samtidig er dette noe lærerne er klar over, og jeg har inntrykk av at ingen av de tenkte på dette da jeg var der.

## 4 Analyse og tanker med teori

### 4.1 Tre snitt analysert ut ifra stopp

For å avgrense og fokusere materialet, har jeg valgt å fokusere på tre snitt med utgangspunkt i stopp jeg har opplevd i forbindelse med analysen. Jeg tar utgangspunkt i Østern og Dahl (2019) sin redegjørelse for hvordan man snitter gjennom materialet for å synliggjøre performative agenter, men jeg snitter ikke gjennom en konkret situasjon i materialet (Østern & Dahl, 2019, s. 33). I stede har jeg snittet gjennom samtalen i intervjuene som belyser de elementene jeg ut ifra analysen har valgt å gå nærmere inn på, samtidig. På denne måten kommer ulike sider og performative agenter innenfor elementene «Grad av samarbeid», «Relasjon til elevene» og «Dans i kulturdag», frem (Østern & Dahl, 2019, s. 33).

Stoppene er en sammensetning av situasjoner, dynamikker og spenninger som oppstår i forbindelse med kulturskole-grunnskole-samarbeidet som på en eller annen måte har fanget oppmerksomheten min og vekket en nysgjerrighet som jeg utforsker videre med teori. Jeg inkluderer materialer fra de fire intervjuene med lærerne som er med i kulturdag, i tillegg til redegjørelser og sammendrag av de erfaringene jeg har gjort meg og skrevet ned i etterkant av undervisning, lunsj og fremføring. Jeg har opplevd mange stopp i løpet av analyseprosessen og det er mange interessante elementer som jeg kunne tenke meg å gå nærmere inn på, men på grunn av oppgavens omfang har jeg måtte avgrense og velge ut noen stopp som jeg fokuserer oppgaven rundt.

Som jeg har gjort rede for tidligere tar materialet utgangspunkt i halvstrukturerte intervjuer, og hvilke spørsmål og hva som har ledet samtalen inn på de ulike temaene kan derfor variere. I den forbindelse vil jeg i teksten redegjøre for de ulike forløpene til lærernes utsagn. I forbindelse med intervjuene opplevde jeg er en utfordring med det å skille den ordinære musikkundervisningen på skolen, og kulturdag. På den aktuelle skolen har de kulturdag som er samarbeidet med kulturskolen i tillegg til ordinær musikkundervisning som skjer i den enkelte klasse. På bakgrunn av dette oppsto det derfor forvirring i hva jeg mente når jeg spurte om musikkundervisningen, men det endte med at jeg valgte å fokusere på kulturdag fordi det er der skolen og kulturskolen samarbeider. I denne delen bruker jeg forkortelsene GL 1 - Grunnskolelærer 1, GL 2 - Grunnskolelærer 2, KL 1- Kulturskolelærer 1 og KL 2 - Kulturskolelærer 2.

### 4.2 Grad av samarbeid

#### 4.2.1 Lærernes opplevelser

Noe jeg fort legger merke til når jeg ser på materialet er hvor ulik oppfatning lærerne har av graden av samarbeid i kulturdag. Derfor handler dette første snittet om nettopp det. Dette synes jeg er interessant på flere måter, blant annet fordi jeg som tidligere nevnt kjenner til skolen fra før og gikk inn i denne forskningsprosessen med en oppfatning av at grunnskolelærerne og kulturskolelærerne i kulturdag hadde høy grad av samarbeid. Dette i seg selv er et interessant aspekt, og man kan spørre hvorfor jeg har dette inntrykket. Det er mange elementer og erfaringer som ligger bak lærernes utsagn, og jeg ønsker å se nærmere på hva som gjør at lærerne svarer slik de gjør.

Når vi i intervjuene kommer inn på samarbeidet sier GL 1 at de samarbeider i kulturdag, men ikke i stor grad. *«men vi prøver å ha et felles tema. Og så hender det at vi samarbeider på tvers av gruppene. Kanskje bandet spiller sammen med sanggruppa, kanskje dansegruppa danser til samme sangen som bandet spiller, litt sånn da»*. De har også et lærerband, der lærere kan bidra med å spille for de ulike gruppene hvis det er behov. Samtidig påpeker GL 1 at de kunne planlagt mer sammen og brukt hverandre bedre som ressurser. GL 1 uttrykker også et ønske om at de kunne hatt et musikk lærernettverk på skolen for å dele erfaringer, i tillegg til et nettverk med andre lærere på andre skoler som underviser i det samme i forbindelse med kulturdag - slik som kor eller band.

Ser vi på GL 2, er det en litt annen holdning til hvor mye de samarbeider. GL 2 sier: *«kulturdag er det jo veldig mye samarbeid»*. *«Da har vi jo samarbeidsmøte hver uke og vi har felles tema, og vi snakker om, ja vi diskuterer om vi kan gjøre ting felles på tvers av grupper og, der skjer det veldig mye.»* Når jeg spør om det er noe som kunne vært gjort på en bedre måte, sier læreren av de kanskje kunne vært mer profesjonelle og at det blir mye kaffedrikking, men at h\*n liker det sånn og at de får gjort det de skal. Selv om begge grunnskolelærerne trekker frem mange av de samme elementene, har de fortsatt en litt ulik oppfatning av hvor mye de egentlig samarbeider.

Hvis vi ser på hva kulturskolelærerne trekker frem og tenker om samarbeidet, sier KL 1 at *«nå er det egentlig litt sånn, jeg ser dem, resten av gjengen her, trettifem ehm, eller det blir lunsjen og så litt sånn hei og rundt kaffemaskina, også er det showcasen.. det er da vi samarbeider.. så det er, det er ikke så mye sånn sett da»*. I tillegg snakker læreren om at de avtaler et felles tema og planlegger ut ifra dette hver for seg for sin gruppe. H\*n sier at det gjerne kunne vært flere felles møtepunkter mellom lærerne og trekker frem at de har forbedringspotensial på dette med tverrfaglig jobbing mellom gruppene, som for eksempel at kor og band gjør ting sammen. De har fått det til noe før, men ifølge læreren skulle det gjerne vært noe mer av dette og at det hadde vært gøy om alle stasjonene kunne gått sammen og lager et stort nummer. KL 1 snakker også om dette med faglig deling i fellesskapet med lærerne i kulturdag *«hatt en slags organisert greie på hvordan vi skal dele erfaringer og ehm.. skills, eller kompetanse, mener jeg, ja»* og at h\*n tror at det kunne løftet kulturdag mye. Jeg spør om lunsjen er en mulig arena til å sette av tid til dette og h\*n svarer at det er den arenaen de har. Videre spør jeg om det er noen ting som kunne blitt gjort på en bedre måte og KL 1 svarer *«jeg synes organiseringa er ganske bra, men.. vi har en mulighet til å gjøre det litt sånn større og episk.»*

Når jeg spør KL 2 hvordan de samarbeider om kulturdag og det de skal gjøre, trekker læreren frem møtene i lunsjen og at det er satt av en halvtime hver gang, men at de sitter sammen i en time. *«vi prøver å legge en liten plan på starten av halvåret.. Også justerer vi den litt etter hvert da.. Det er jo mest tema. Vi prøver å ha et felles tema.. for hver sånn rulling»*. Lunsj og felles tema er gjengangere hos alle lærere, men når jeg snakker med KL 2 er det tydelig at h\*n er av en ganske annen oppfatning av det å samarbeide på tvers av gruppene enn de andre lærerne. *«Men, det er klart det vi kunne jo ha ehh dansa imens koret sang for eksempel og bandet spilte.. litt sånne ting..»* Når jeg spør om de gjør det nå, svarer læreren *«Nei, nei.. ingenting sånt. For vi har jo mer enn nok med oss selv de fire.. gangene»*. De tre andre lærerne uttrykker at de enten samarbeider innimellom eller at de har gjort det tidligere på tvers av gruppene, men KL 2 er tydelig på at de ikke gjør det. Når

jeg spør om læreren synes lunsjen og planleggingsmøtet er nyttig responderer h\*n med «*veldig nyttig veit jeg kanskje ikke. Den er jo sosial.. og vi kulturskolelærere, vi har jo ikke lunsj med andre, andre voksne andre plasser.. så det er jo en litt fin greie.*» Senere spør jeg om det er mulighet for å spille på de andre lærernes kunnskap. Her svarer læreren tydelig «nei» fordi de er jo ikke til stede i undervisningen og at de heller ikke drar nytte av den kunnskapen h\*n har. I forbindelse med dette spør jeg om KL 2 kunne tenke seg at det var noen form for faglig deling mellom lærerne. «*Ja, jamen det er jo det dem solgte inn til oss først det der "Å kulturdag da skal det, da skal grunnskolelærerne lære av oss og..vis a versa" som du sier.. Men det, det er jo ikke, jeg opplever ikke at det er det som skjer nei.. Nei, for jeg er jo alene i gymsalen..*».

Når vi snakker om graden av samarbeid tenker jeg det er relevant å se på hvor stor frihet lærerne har når det gjelder å planlegge og gjennomføre undervisningen. Jeg spurte lærerne om dette og alle svarer at de har mye frihet og at de kan gjøre det de selv ønsker. GL 2 og KL 1 sier at de trives godt med denne friheten og at det er en god ting. KL 2 sier ingenting eksplisitt om h\*n synes friheten er en god ting eller ikke, men påpeker at h\*n er alene i gymsalen der undervisningen foregår og at ingen sjekker hva som foregår. Det samme gjelder GL 1, men h\*n sier at ingen legger seg opp i det h\*n gjør og at man bestemmer ut ifra det man kan.

#### 4.2.2 Mine erfaringer

Jeg nevnte innledningsvis i dette snittet at jeg gikk inn i samarbeidet med en opplevelse av at lærerne i kulturdag har høy grad av samarbeid. Da jeg først ble introdusert til konseptet synes jeg det var helt fantastisk at de hadde fått inn kulturskolelærere i skolen sammen meg grunnskolelærerne, noe jeg fortsatt tenker. Mine tidligere erfaringer med musikk i skolen er preget av en opplevelse av at faget ofte blir nedprioritert til fordel for mer teoretiske fag. Når jeg da så hva de gjorde i kulturdag på denne skolen, at de hadde en hel dag avsatt til musikkundervisning, felles lunsj med lærerne som underviste, en månedlig visning i gymsalen og stor variasjon i stasjonene, var dette så annerledes enn slik jeg er vant med at musikkundervisningen i grunnskolen gjennomføres. Dette har nok i stor grad påvirket det inntrykket jeg fikk av at lærerne samarbeidet mye. Jeg ønsker å påpeke at jeg ikke har et dårlig inntrykk av kulturdag på denne skolen og alle involverte er veldig dyktige. Samtidig har jeg i løpet av dette prosjektet oppdagat at det er dynamikker og spenninger i samarbeidet som ikke er så synlige med mindre man går litt mer fokusert inn i hva som faktisk skjer i praksis og hvordan lærerne opplever dette.

Når jeg har vært til stede på skolen har jeg gjort meg erfaringer med hvordan kulturdag gjennomføres. I forbindelse med dette samarbeidet, har jeg inntrykk av at det bærer preg av rutinemessig faste mønstre som er godt innarbeidet der det er stasjonsundervisning gjennom hele dagen og et felles møtepunkt i lunsjen for de involverte lærerne. Jeg var med og så på en av visningene som de har månedlig for å vise hva de har jobbet med de siste ukene. Hver enkelt gruppe fremførte hvert sitt nummer ledet av den læreren som underviser på stasjonen. Det var ingen grupper som gjorde noe sammen så vidt jeg skjønnte det, men jeg la merke til at en av lærerne spurte en annen lærer om å være med på et instrument på den ene gruppa. Dette virket ikke til å være planlagt, men læreren ble med og spilte sammen med gruppa. Jeg så også at det på kor-gruppa var en lærer som ledet

gruppa og en annen som spilte på et instrument til sangen. Den samme instrumentalisten bidro også på en av de andre lærernes grupper, og det virket som at dette var planlagt.

I lunsjen sitter lærerne fra kulturdag sammen i en time som er beregnet både til lunsj og planlegging. Min opplevelse er at lærerne har det veldig hyggelig sammen og at det er en lett og hyggelig tone mellom dem. De diskuterer litt rundt felles tema for neste periode, noe det virker som de har snakket om tidligere da dette var en veldig kort prosess og de refererte til at de har snakket om det tidligere. Hoveddelen av denne timen går til det sosiale. En av gangene jeg var til stede startet møtet med uformell lunsj-prat, før en av lærerne tok initiativ til å planlegge et arrangement som skal være på skolen i slutten av skoleåret. Jeg opplever at gruppa snakker godt sammen om mulige måter å gjennomføre dette på, de kommer med ulike forslag og er engasjert i samtalen.

#### 4.2.3 Tanker med teori

Grunnen til at jeg ønsker å lage et snitt i dette med grad av samarbeid, er at jeg i gjennomgangen av materialet la merke til at det var et veldig stort spenn i lærernes opplevelser av dette. Spennet går fra GL 2 som synes det er veldig mye som skjer i forhold til samarbeid i kulturdag, til KL 2 som ikke opplever noe form for samarbeid på tvers av gruppene. Jeg får inntrykk av at GL 1 og KL 1 har en ganske lik oppfatning av samarbeidet, men KL 1 uttrykker i enda større grad et ønske om mer samarbeid på tvers av gruppene enn det er i dag. Tre av lærerne uttrykker ønske om mer faglig deling, og GL 2 er fornøyd med situasjonen som den er. Det lærerne uttrykker om faglig deling samsvarer med at jeg opplever at mesteparten av tiden er sosialt og ikke mye faglig snakk. Hva som er årsaken til dette spennet kan handle om flere ting, for eksempel kan lærerne ha ulike preferanser på hvordan et samarbeid ser ut.

Alle lærerne sier at de har stor frihet i forbindelse med undervisningen og to av lærerne uttrykker tydelig at de anser dette som positivt. Jeg vil her trekke frem det Hargreaves og Fullan (2014) snakker om i forhold til hvordan isolasjon gir læreren frihet til å utøve skjønnsmessige vurderinger i klasserommet, men at det også fører til at lærerne går glipp av muligheten til å få tilbakemeldinger som kunne bidratt positivt inn mot lærernes vurderinger og deres dømmekraft i undervisningen (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 126). Jeg tenker at dette kan knyttes til det med at flere av lærerne kunne tenke seg mer faglig deling i samarbeidet. Med dette mener jeg ikke at frihet i lærerprofesjonen er en negativ ting, men ut ifra et ønske fra flere av lærerne om mer faglig deling, vil jeg belyse faren med at læreren blir for isolert i sin praksis. Kanskje kunne en praksis der man la opp til at lærerne kunne være mer til stede i hverandres undervisning resultert i at de kunne gitt hverandre tilbakemeldinger på praksisen og det skapes et rom for samtale om utfordringer og situasjoner som oppstår samt positive tilbakemeldinger (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 126). Dette kan også sees i lys av Susan Rosenholtz forskning på samarbeidskultur i skolen, og hvordan kommunikasjon med og støtte fra andre kollegaer fører til større selvtillit og trygghet rundt det som lærerne selv forsøkte å oppnå, og i forhold til hvordan oppnå dette på best mulig måte (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 130-131). I forskningen kommer det også frem hvordan såkalte fastlåste skoler hadde mye usikkerhet blant kolleger og at hovedårsaken til dette viste seg å være mangelen på positive tilbakemeldinger (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 130). Jeg sier ikke at det er tilfellet i dette samarbeidet at det er fastlåst og at lærerne ikke gir hverandre positive tilbakemeldinger. Samtidig ville jeg

ut ifra at spesielt KL 1 og KL 2 kunne tenke seg mer faglig deling innad i kulturdag, tenkt at det å legge opp til å være mer til stede i hverandres undervisning og konstruktivt snakke om undervisningen, kunne ført til en større trygghet for den enkelte lærer i sin yrkesutøvelse og generelt i gruppa. Det finnes ingen satt mal eller eksakt vitenskap på hvordan man skal utøve læreryrket, noe som kan føre til mer usikkerhet i forhold til egen praksis (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 126). I lys av dette kan vi også trekke inn det Angelo (2014) sier om at det innenfor musikkpedagogikk er vanskelig å skulle forme en felles yrkesetisk kodeks og yrkesbeskrivelse, fordi det er et mangfold av ulike musikkpedagogiske roller (Angelo, 2014, s. 44). Sett fra kulturskolelærerperspektivet kan jeg se for meg at det kan være utfordrende å komme inn på en skole og skulle undervise uten å kjenne til skolen, kollegaer eller elever. Hvis man da står helt alene om undervisningen uten noen form for tilbakemeldinger fra andre, kan en potensiell usikkerhet bli enda større og føre til at man konstant er redd og usikker på sin egen undervisning og man vil heller ikke utvikle seg som lærer (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 126). Grunnskolelærerne er mer til stede på skolen og det vil være naturlig å tenke at de derfor kanskje er mer trygge på kollegaer, elever og skolen som helhet. Dette kan også sees i sammenheng med at GL 2 er fornøyd med samarbeidet slik det er og ikke uttrykker noe behov for mer faglig deling eller felles planlegging. Ingen av kulturskolelærerne har uttrykt i klartekst at de kjenner på en utrygghet i forhold til dette, men jeg tenker at det heller ikke er usannsynlig at det i noen grad kan være tilfellet. I tråd med det lærerne sier om at det er lite faglig deling i kulturdag, opplever jeg at mesteparten av tiden er sosialt og ikke mye faglig snakk. Ut ifra forskningen til Rosenholtz ville jeg også antatt at det å skape en kultur for å være til stede og gi hverandre tilbakemeldinger, kunne bidratt til at det ble mer naturlig å snakke om faglige aspekter i en større del av lunsjen enn det som gjøres nå.

Når vi snakker om faglig deling kan vi trekke inn det Angelo (2014) påpeker om å som kunstner ha et kritisk blikk på egen praksis og reflektere over det man gjør og hva som ligger til grunn for de valgene man tar, gjennom å få innblikk i andres profesjonsforståelser og hvordan andre utfører sin praksis (Angelo, 2014, s. 49). Det å rette fokus mot musikkpedagogers profesjonsforståelse anses også som en måte å diskutere kvaliteten på de ulike praksisene som forekommer og tydeliggjøre kunstpedagogenes kunnskapsgrunnlag og ekspertise (Angelo, 2012a; Angelo & Georgii-Hemming referert i Angelo, 2014, s. 47). Dermed vil det å diskutere og dele erfaringer kunne være styrkende for kulturskolelærerne og grunnskolelærerne i deres praksis i kulturdag. De kan i enda større grad få innblikk i hverandres tanker og profesjonsforståelser, i tillegg til at de kan synliggjøre de praksisene som er og diskutere disse - noe jeg tenker potensielt kan bidra til en økt forståelse for hverandre og en større trygghet i samarbeidet, noe Angelo (2014) også presiserer (Angelo, 2014, s. 47-49).

Som tidligere nevnt har jeg inntrykk av at det er et godt sosialt miljø blant lærerne og at de trives godt i hverandre selskap. Samarbeidet har dermed et godt utgangspunkt for å etablere en trygghet i kollegiet, ut ifra det Hargreaves og Fullan (2014) sier om medmenneskelige relasjoner mellom lærerne og hvordan det legger grunnlaget for gode og åpne samarbeidskulturer (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 132). Det presiseres som viktig at samarbeidskulturer er uformelle slik at det ikke skal føles påtatt, noe jeg får inntrykk av at det er her (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 133). Det er en lett stemning mellom lærerne og de kan tydelig også prate om andre ting enn det som foregår i kulturdag.

Når jeg ser spenningene mellom lærernes syn på hvor mye de egentlig samarbeider, tenker jeg at noe av grunnen til at begge kulturskolelærerne vil ha mer faglig deling kan handle om at de er mye alene om undervisningen generelt i sin arbeidshverdag - noe KL 2 også trekker frem i intervjuet da h\*n synes det er veldig hyggelig å spise lunsj med de andre lærerne i kulturdag og at de ikke gjør det til vanlig i sin kulturskolelærerhverdag. På bakgrunn av at kulturskolelærerne tilsynelatende ikke har like mye kontakt med kollegaer som lærere i grunnskolen har, kan dette også være en medvirkende årsak til at kulturskolelærerne i større grad ønsker å diskutere faglige aspekter rundt undervisningen når de først er i et fellesskap med andre som underviser i musikk. Dette kan sees i sammenheng med det som tidligere har blitt snakket om som isolasjon i læreryrket og de konsekvensene det kan få når man ikke får tilbakemeldinger på egen praksis (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 126). Jeg ønsker å trekke frem det som Norsk kulturskoleråd (2016) sier om at man som kulturskolelærer har mange ulike roller der man i tillegg til å være pedagog, også er «*utøver, leder av små eller store grupper, organisator, prosjektleder, koordinator, inspirator, kulturbærer, vurderer og kollega.*» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16). Blant mye annet er kulturskolelæreren kollega, og ut ifra det KL 2 sier om kontakt med andre kollegaer, kan det virke som at dette aspektet kan forsvinne litt for kulturskolelærerne. Faglig erfaringsdeling slik Hargreaves og Fullan (2014) snakker om det og konsekvensene av det, kan derfor sees i sammenheng med at kulturskolelærerne ønsker mer av dette i kulturdag fordi de ikke har så mye kontakt med kollegaer i sin jobbhverdag. Kulturskolerådet (2016) snakker også om hvordan kulturskolen burde vektlegge ulike kompetanser hos lærerne, slik som for eksempel refleksjonskompetanse (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16). Her tenker jeg kulturdag er en gylden mulighet til å bidra til å utvikle dette hos kulturskolelærerne hvis man legger opp til faglig og didaktisk refleksjon lærerne imellom, og at det faktisk gjennomføres. Denne kompetansen tenker jeg er viktig for grunnskolelærerne også, men jeg har inntrykk av at de kanskje har mer jevnlig kontakt og jobber mer systematisk i team, noe som gjør at de kanskje reflekterer mer naturlig rundt undervisning og fag i sin arbeidshverdag enn kulturskolelærere gjør. Potensielt kan dette være en grunn til at spesielt GL 2 ikke uttrykker et savn i forhold til mer faglig deling i kulturdag.

I forbindelse med at GL 2 opplever at det er mye samarbeid i kulturdag og at spesielt KL 2 uttrykker at det er veldig lite, vil jeg trekke frem en studie gjort av Kåre Hauge (2021) med tittelen «Samarbeid mellom kulturskolelærer og grunnskolelærer - utfordringer og spenninger». Hauge (2021) tar også utgangspunkt i kulturdag i skolen, og har intervjuet en kulturskolelærer og en grunnskolelærer om deres opplevelser av samarbeidet, noe jeg tenker gjør denne forskningen veldig relevant for mitt prosjekt. Spesielt interessant er det som Hauge (2021) belyser med at grunnskolelærerne foretrekker å benytte den felles planleggingstiden sammen med kulturskolelærerne til planlegging av praktisk gjennomføring, samtidig som kulturskolelæreren gjerne kunne tenkt seg at de kunne diskutert det faglige innholdet i enda større grad i fellesskap (Hauge, 2021, s. 190). I det tilfellet som beskrives her, er det slik at kulturskolelærerne står for alt det faglige innholdet. Dette er grunnskolelæreren fornøyd med, og sier at verken hun eller noen andre lærere på skolen har erfaring med at det er noen uoverensstemmelser i forbindelse med samarbeidet med kulturskolen. Kulturskolelæreren opplever heller ingen motstand på opplegget fra grunnskolelærerne, men kunne derimot tenkt seg å diskutere det i enda større grad og



bruke en del av planleggingsmøtet på det (Hauge, 2021, s. 190). Det er en viktig å påpeke at det på den skolen jeg har vært på ikke er sånn at kulturskolelærerne har ansvaret for all undervisning, men det er likevel en interessant parallell mellom det kulturskolelærere uttrykker i dette prosjektet og i Hauge (2021) sin forskning. Begge kulturskolelærerne i mitt prosjekt kunne tenke seg mer faglig prat og diskusjon og bruke mer tid i lunsjen til dette. Verken GL 1 eller GL 2 stiller seg negative til mer faglig deling og GL 1 uttrykker også et ønske om mer faglig deling, men kanskje mer retta mot instrument eller disiplin som man underviser i på tvers av andre kulturdager. I tillegg sier h\*n at de kunne vært flinkere på å planlegge sammen og utnytte hverandre bedre som ressurser. Jeg tenker at dette ligger implisitt i faglig deling at man kanskje får utnyttet hverandre bedre når man deler av sin kunnskap. Dette underbygges av det Tronsmo (2022) sier om at profesjonelle læringsfellesskap klarer å opprettholde og fremme læringen til fagpersonene i skolefellesskapet, med det felles målet om å gi elevene best mulige forutsetninger for læring (Tronsmo, 2022). GL 2 sier at de kunne vært mer profesjonelle og at det blir mye kaffedriking i forbindelse med lunsjen, men at h\*n liker det sånn som det er. Dette samsvarer med det grunnskolelæreren i Hauge (2021) sin forskning sier om at hun er fornøyd med situasjonen slik som den er, og igjen blir det viktig å presisere at de to grunnskolelærerne jeg nå sammenlikner har ulikt ansvar for den faglige undervisningen (Hauge, 2021, s. 190).

I forbindelse med det lærerne i dette prosjektet uttrykker i forhold til den månedlige visningen som en arena for samarbeid, kommer det også her opp noen interessante spenninger i lærernes opplevelser. GL 1 sier at det hender at de samarbeider på tvers av gruppene og at de også har et lærerband som bidrar. GL 2 sier at de snakker mye om hvordan de kan samarbeide på tvers av grupper og KL 1 sier at de har gjort noe tidligere, men at de gjerne kunne gjort mer av det, og at de har mulighet til å gjøre ting enda større hvis de vil. KL 2 sier at h\*n gjerne kunne tenke seg at de kunne samarbeide på tvers av gruppene og at de ikke gjør noe sånt nå fordi alle har nok med hver sin gruppe de fire gangene de øver før visning.

Når jeg ser lærernes opplevelser i lys av mine erfaringer av den visningen, kan jeg på ett vis forstå alle lærernes utsagn. Jeg har kun vært til stede under én slik visning i forbindelse med prosjektet, og mine erfaringer kan derfor ikke regnes som representative for alle visninger de gjennomfører. Jeg bruker likevel de erfaringene jeg har fått og setter de i sammenheng med lærernes utsagn. Det virker som de har en fast rutine på hvordan visningen gjennomføres og de viser frem gruppevis det de har jobbet med den siste tiden. Slik jeg opplever det er det lite samarbeid på tvers av gruppene, men i tråd med det GL 1 sier i forbindelse med at de har et lærerband, ser jeg at KL 1 spør GL 2 om å bidra med å spille på et nummer med stasjonen sin. Jeg la også merke til at en annen lærer bidro på den samme gruppa på et annet nummer. Utenom dette erfarer jeg ingen flere samarbeid på tvers av disse gruppene. Jeg kan derfor forstå at KL 2 uttrykker at de ikke samarbeider på tvers av gruppene, samtidig som jeg har erfart at lærerne har hjulpet hverandre med instrumentering på hverandres grupper. Igjen kan vi trekke inn dette med erfaringsdeling og profesjonelle læringsfellesskap der man slik jeg ser det, kan lære av hverandre og spille på hverandres styrker ikke bare i planlegging, men også konkret i forbindelse med den månedlige visningen som jeg tror absolutt vil gagne elevene også (Tronsmo, 2022). KL 1 sier at de har muligheten til å gjøre ting enda større, noe jeg tenker de kan få til, men at

det kanskje krever at det jobbes mer målrettet for utvikling av et slikt fellesskap som Tronsmo (2022) snakker om der de i enda større grad utnytter hverandre som ressurser og utvikler seg i sin praksis (Tronsmo, 2022).

Når det er et slikt spenn i hvordan lærerne opplever graden av samarbeid er det aktuelt å se på hvor lærerne kommer fra, nærmere bestemt kulturskolens og grunnskolens prinsipper for undervisning. En kulturskolelærer og en grunnskolelærer er begge lærere, og i dette prosjektet underviser både kulturskolelærerne og grunnskolelærerne i musikkfaget i skolen. Likevel er det nyanser i hvilket mandat de to skoleslagene har i henhold til hva som vektlegges i kulturskolens rammeplan og grunnskolens læreplan. Kulturskolens rammeplan vektlegger blant annet at den opplæringen som gis skal være av høy pedagogisk og faglig kvalitet der formålet for opplæringen er «å lære, oppleve, skape og formidle kulturelle og kunstneriske uttrykk» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 7). I tillegg skal kulturskolen kunne bidra til å ruste og kvalifisere elevene som måtte ønske det, til å kunne gå videre mot høyere kunstfaglig utdanning (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 7). Her opplever jeg at det vektlegges dybde innen kunstfaglig utøvelse, noe som også kan påvirke kulturskolelærernes yrkesutøvelse i henhold til musikkfaglig opplæring også i kulturdag. Ut ifra rammeplanens presiseringer kan faglig dybde innenfor musikkutøvelse være noe av bakgrunnen for at kulturskolelærerne i dette prosjektet savner og har et ønske om mer faglig deling innad i kulturdag. Dette for å potensielt øke kvaliteten på undervisningen i henhold til dybde i musikkfaget. Dette kan henge sammen med at KL 1 snakker om at de har muligheten til å gjøre ting enda mer episk. Slik jeg forstår dette snakker h\*n om at det kan gjøres enda større og at de i enda større grad kan jobbe sammen for å lage noe stort og kult, og litt utenom det de vanligvis gjør på visningen.

Når vi snakker om kulturskolens rammeplan ønsker jeg å løfte frem et kunnskapsgrunnlag om den norske kulturskolen for å poengtere at selv om kulturskolen har en rammeplan å forholde seg til og at tanken er at praksisen skal ta utgangspunkt i de gitte verdiene og prinsippene, betyr ikke det at det er realiteten. I rapporten defineres ti hovedkonklusjoner på hva som skjer i praksis i kulturskolen i dag og det kommer blant annet frem at kulturskolen ikke holder mål på alle punkter rammeplanen. En av konklusjonene sier for eksempel at kulturskolen ikke er for alle, noe som presiseres i rammeplanen at det skal være (Berge et al., 2019 s. 186-189). Jeg har ikke grunnlag til å si noe om dette i forhold til den kulturskolen som kulturskolelærerne i dette prosjektet jobber for, men jeg tenker at det er viktig å være klar over de aspektene som rapporten trekker frem og kritisk til tanken om at kulturskolen konsekvent er slik rammeplanen initierer. Jeg skal ikke gå i dybden på dette, men jeg tenker det er et interessant aspekt som er viktig å være bevisst på.

I grunnskolens læreplan, under «fagets relevans» står det at «Gjennom faget får elevene grunnlag til å delta i musikk i et livslangt perspektiv. I faget musikk utvikler elevene kompetanse i spill, sang og dans, i å lage musikk og i å forme og forstå et mangfold av uttrykk.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ut ifra dette tenker jeg at man kan si at det i grunnskolen i større grad vektlegges bredde og at elevene skal få grunnleggende kunnskap til å delta i musikk gjennom hele livet. Slik jeg leser det er det altså ikke snakk om en dyp kompetanse i å utøve musikk, men i enda større grad ha generell innsikt i musikkens mange former og uttrykk samt kompetanse både innen, sang, dans og spill. Når man som lærer i grunnskolen har et større breddefokus slik som læreplanen her initierer, tar man

også dette med seg inn i kulturdag. I hvor stor grad det påvirker opplevelsen av samarbeidet tenker jeg fortsatt kan variere fra lærer til lærer. Ut ifra det GL 2 sier om at h\*n er fornøyd med samarbeidet slik det er nå, kan dette være fordi at læreren tenker at bare det at de har et etablert samarbeid med kulturskolen der de går godt overens, hvor de gjennomfører undervisningen hver for seg og har en felles visning, er veldig bra. Ingen av kulturskolelærerne sier at de ikke synes dette er bra, men kanskje er det faktum at musikkfaget blir prioritert på denne måten mer enn man som musikk lærer i grunnskolen kan håpe på. Det var nettopp dette jeg følte da jeg først ble introdusert til kulturdag. Selv har jeg aldri opplevd at musikk som fag har fått så mye fokus på en skole før, og derfor tenker jeg at det at samarbeidet i det hele tatt eksisterer, er en seier.

Man kan altså argumentere for at lærernes opplevelser av og tanker om samarbeidet farges av de ulike planene for de ulike skoleslagene. Dermed påvirker dette hvilke behov og holdninger man har som lærer i et slikt samarbeid. Dette henger sammen med det Angelo (2014) sier om at kulturelt og sosialt bestemte oppfatninger kan være med å påvirke en kunstpedagogs selvoppfatning i yrkesutøvelsen (Angelo & Varkøy, 2011 referert i Angelo, 2014, s. 47). Dette handler om lærerens profesjonsforståelse, også betegnet som deres egen oppfatning av ekspertise eller mandat (Angelo, 2012a; Angelo & Georgii-Hemming referert i Angelo, 2014, s. 47). Rammeplanen kan altså påvirke kulturskolelærernes profesjonsforståelse og læreplanen kan på samme måte farge grunnskolelærernes profesjonsforståelse for så at alle tar dette med seg inn i kulturdag. I tillegg til læreplaner og rammeplaner er også personlige opplevelser og erfaringer, med på å forme lærernes oppfatning av sin rolle i yrkesutøvelsen (Angelo & Varkøy, 2011 referert i Angelo, 2014, s. 47).

## 4.3 Relasjon til elevene

### 4.3.1 Lærernes opplevelser

Et element jeg synes er interessant i forbindelse med samarbeidet er lærernes relasjon til elevene og hvordan det er et tydelig spenn i hvordan den enkelte lærer vektlegger dette i forbindelse med intervjuet. Dette aspektet ble veldig tydelig for meg da jeg intervjuet og analyserte intervjuet til KL 2. Her kommer det frem at læreren synes fire uker er for lite til å bli kjent med elevene og at mangel på relasjon til elevene er en reell utfordring i undervisningen. Læreren sier at h\*n ikke føler at h\*n strekker til fordi h\*n ikke kan navnene til elevene. Når jeg spør hva som kunne bidratt til at h\*n hadde fått brukt seg selv på en bedre måte, kommer dette frem da læreren svarer:

*«Det er jo å ha dem over lengre tid da.. mhm og bli kjent med deres styrker og svakheter.. ehm, spille videre på dem og da hadde jo dem og opplevd mer mestring.. ehm, ja.. Egentlig å ha dem over lengre tid.. Føler jeg er nøkkelen til mye her.»*

Senere i intervjuet sier KL 2 at h\*n absolutt tror at det hadde vært en fordel og hatt en sterkere relasjon til elevene, både for seg selv og elevene. Læreren snakker også om at h\*n gjennom årene har prøvd mange ulike opplegg og at det h\*n gjør nå fungerer ganske bra:

*«Det er noe med å finne liksom sweet-spoten, jeg synes det funker bedre med det jeg gjør akkurat nå.. det der med at vi holder oss i ring i starten og så går til koreografi etterpå, at vi er litt opp og ned og litt sånt.. at vi ikke er rundt i hele rommet med en gang.. for da er*

*det veldig vanskelig å hente dem inn igjen. Og så har jeg begynt med å hente dem inn ifra utsida av døra.. ut, fordi hvis de kommer inn og «bluh».. da er, da er det blåst, da.. da er det vanskelig ass.»*

KL 2 uttrykker hvordan h\*n tenker at grunnskolelærerne har mer innblikk i skolens indre liv. Vi kommer også inn på de lærerne som er med elevgruppene i undervisningen, og læreren sier at det alltid skal være noen med elevene, men at dette ikke er tilfellet. Når lærerne er med blir de det KL 2 kaller for «passe på-folk» fordi de kjenner navnene på elevene.

Sammenliknet med KL 2 så er KL 1 av en ganske annen oppfatning enn det som kommer til uttrykk hos KL 2. I intervjuet med KL 1 kommer vi også inn på dette med tidsrammen og h\*n sier at tidsrammen på førtifem minutter per økt er fin, men sier ingenting om den fire ukers rulleringen. I tillegg uttrykker KL 1: *«så har jeg ikke for store grupper, jeg har små grupper som gjentar seg så jeg rekker å lære meg noen navn.. nesten, og, så det, det er veldig fint..»*. Det kan altså virke som at KL 1 føler at h\*n blir litt kjent med de elevene som er på gruppa, og har dermed en annen opplevelse av dette med relasjon til elevene enn KL 2 har.

I forbindelse med intervjuene med GL 1 og GL 2 kommer det ikke frem noe om verken tidsrammen eller relasjonsaspektet i forbindelse med kulturdag. GL 2 snakker litt om hvordan det i den ordinære musikkundervisningen på skolen - som da ikke er kulturdag - kan være for mange elever i en gruppe. Dette nevnes derimot ikke som en utfordring i forbindelse med kulturdag.

#### 4.3.2 Mine erfaringer

Da jeg var med i undervisningen til KL 2, la jeg merke til at dette var mange elever på hver gruppe. Uten at jeg har et eksakt antall verken på denne gruppe eller hos de andre lærerne så vil jeg påstå at denne stasjonen muligens hadde de største gruppene av de jeg har sett. Jeg fikk inntrykk av at læreren hadde en ganske satt rutine på oppstart av timen for de yngste gruppene, da h\*n hentet elevene ute i gangen, før de gikk inn på rekke og satte seg i en sirkel midt på gulvet. På den ene gruppa hos KL 2 opplevde jeg elevene som ganske urolige og krevende å få kontroll på. Jeg var usikker på om jeg skulle hjelpe læreren med å hysje på noen elever, men endte opp med å gjøre det ettersom det tok mye fokus for læreren og h\*n flere ganger måtte avbryte undervisningen for å roe de ned.

Hos KL 1 spiller elevene på ulike synther der noen av elevene også spiller sammen. KL 1 kjører ganske likt opplegg på alle de tre gruppene der h\*n i starten bruker en del tid på å hjelpe elevene med å markere de tangentene som de skal spille på, før de begynner å øve på det de skal spille. Når de øver på sangene leder læreren gruppa ved å peke på dem når de skal spille sin del.

I GL 1 sin undervisning hadde jeg oppvarming med alle tre gruppene. Jeg merket fort at det å ikke kunne navnene på elevene gjorde at de ble mye peking samtidig som jeg sa «du», noe som også ga meg en følelse av å ikke ha helt kontroll. Det gikk veldig fint å gjennomføre oppvarmingen, men det er en utrygghet bare i det å ikke kunne navnene. Alle tre gruppene var relativt store, og det virket som at elevene på den ene gruppa var litt ukonsentrerte. GL 1 jobbet mye med å etablere fokus på oppgaven, og jeg har inntrykk av at de fleste elevene hadde respekt for læreren. Hvis noen virket til å ikke være helt fokuserte fikk jeg inntrykk

av at det handlet mer om at det var vanskelig å stå i ro og fokusere på noe enn det var fordi de ikke ville synge, med noen unntak som virket som hadde liten interesse av å være der.

### 4.3.3 Tanker med teori

Lærerens relasjon til elevene, kommer i varierende grad til uttrykk i de fire intervjuene. Det er først og fremst i analysen av intervjuet med KL 2 at jeg stopper opp og legger merke til hvordan læreren snakker om det som noe som påvirker undervisningen i stor grad. Slik jeg forstår KL 2, opplever h\*n at det er for lite tid til å bli kjent med elevene og h\*n uttrykker også at h\*n tror at h\*n hadde fått brukt selv seg på en bedre måte om h\*n kjente elevene bedre og kunne spille på deres styrker og legge opp undervisningen ut ifra dette. Når jeg hører det KL 2 her forteller, tenker jeg på det at jeg i løpet av lærerstudiet har fått høre og erfare at det å etablere relasjon til elevene er essensielt i rollen som lærer, noe som også samsvarer med det Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016) sier om at trygg tilknytning er essensielt for at barn skal kunne bli selvstendige individer gjennom utforskning og læring (Brandtzæg et al., 2016, s. 21). Denne beskrivelsen tar utgangspunkt i at essensen i tilknytning handler om å «*ha utviklet et emosjonelt bånd til en annen person*» (Brandtzæg et al., 2016, s. 21). Vi kan også se KL 2 sine utsagn i lys av det Juul og Jensen (2003) trekker frem om profesjonell relasjonskompetanse, som handler om nettopp det å i møte med barnet, ta utgangspunkt i barnets premisser og regulere seg selv og hvordan man opptrer, deretter, samtidig som man er bevisst på å opprettholde lederrollen og er autentisk, altså fagpersonlig nærværende til eleven i relasjonen (Juul & Jensen, 2003, referert i Postholm, 2013, s. 296). Med utgangspunkt i dette, opplever jeg at KL 2 har et ønske om å legge opp undervisningen med utgangspunkt i elevenes premisser slik at de i større grad kan oppleve mestring, men at tidsrammen gjør det vanskelig å skape den nødvendige relasjonen til elevene. Når KL 2 sier at h\*n tenker det kunne vært en fordel både for elevene og for seg selv med sterkere relasjoner, samsvarer dette med det Juul og Jensen (2003) påpeker: Ikke bare barn, men også voksne, kan oppleve å vokse hvis de er i gode relasjoner (Juul & Jensen, 2003, referert i Postholm, 2013, s. 296).

Innenfor musikkfaget er både tid og fysiske rammer med å påvirke undervisningen i stor grad. Tidsramme handler om hvordan undervisningen fordeles eksempelvis i løpet av en uke eller i et lengre perspektiv slik som et år (Hanken & Johansen, 2013, s. 40). I Kulturdag har hver gruppe 45 minutter undervisning på en stasjon i uka i fire uker, før de bytter stasjon. Som sagt beskriver KL 2 dette som for lite tid til å skulle bli kjent med elevene og føler ikke at h\*n klarer å lære seg navn, som jeg tenker potensielt kan gi følelsen av å ikke strekke til. Det å skulle undervise en gruppe og ikke kunne noen navn, er noe jeg fikk kjenne på kroppen da jeg i forbindelse med undervisningen til GL 1 gjennomførte oppvarming for en ganske stor elevgruppe, og ikke kunne noen navn. Dette gjorde at jeg kjente på en usikkerhet når jeg skulle inkludere elevene ved å stille de spørsmål, da jeg måtte peke og si «du» fordi jeg ikke kunne navnene. Jeg antar at dette også kan bidra til at elevene kjenner på en distanse til meg, både fordi jeg ikke pleier å være der, men også fordi jeg ikke kan navnene deres. Ut ifra både det KL 2 snakker om og mine egne erfaringer kan det å ikke kunne navnene føre til usikkerhet i undervisningen, som gjør det vanskeligere å ta hensyn til elevene slik som nevnt tidligere. Dette tenker jeg kan knyttes til det Juul og Jensen (2003) sier om at også voksne kan oppleve å vokse i gode relasjoner (Juul & Jensen, 2003,

referert i Postholm, 2013, s. 296). Ut ifra dette tenker jeg at en potensiell fare er man står på stedet hvil og går glipp av muligheten til å vokse som lærer hvis man ikke står i gode relasjoner.

Jeg opplever det som veldig interessant at KL 1 sier at h\*n synes at 45 minutter er en god tidsramme, og at h\*n da rekker å lære seg noen navn, da dette står i så sterk kontrast til hva KL 2 uttrykker at h\*n opplever. I prosessen med å se på hva som er årsaken til at de to lærerne har så ulik oppfatning har jeg lagt merke til flere ting som potensielt kan være medvirkende til dette spennet. KL 1 har en vesentlig mindre gruppe med elever enn KL 2, noe jeg ut ifra egne erfaringer i forbindelse med undervisningen tenker kan påvirke undervisningen og opplevelsen av å få relasjon til elevene. Dette samsvarer med det Hanken og Johansen (2013) sier om at gruppestørrelse er en rammefaktor av organisatorisk art og at slike rammer kan ha stor innvirkning på musikk lærerens undervisningspraksis (Hanken & Johansen, 2013, s. 40). KL 2 har tydelige faste rutiner for å holde kontroll på gruppa helt fra start, der h\*n henter elevene ute i gangen og geleider de inn i gymsalen. Jeg har god forståelse for at h\*n velger å gjøre det på denne måten, fordi det er ganske store elevgrupper og de er i en gymsal som gir mye boltreplass for elevene, noe læreren også initierer når h\*n begrunner disse rutinene med at de ikke skal være over alt i gymsalen med en gang. Her kommer den fysiske rammefaktoren rom inn (Hanken & Johansen, 2013, s. 40). En av gruppene opplevde jeg som spesielt urolig og jeg valgte på et punkt å hjelpe læreren med å holde ro i gruppa fordi det tok alt fokus fra undervisningen. Jeg kan derfor forstå at det er hensiktsmessig at hver elevgruppe har med seg en lærer som kan hjelpe til med å roe ned gruppa om nødvendig. På bakgrunn av mine opplevelser i forbindelse med undervisningen til KL 2 ser jeg en sammenheng mellom det læreren uttrykker i intervjuet om relasjon til elevene og det som skjer i undervisningen. Det virker som det kan være krevende å være alene som voksen i rommet, og dermed også vanskelig å etablere relasjon til den enkelte elev. Hos KL 1 sitter elevene enten alene eller sammen med en annen elev med hver sin synth. De sitter altså mer i ro, i tillegg til at de er en mindre gruppe i et mindre rom. Her har også elevene en mer tydelig rolle fordi alle spiller hver sin del av sangen, og læreren peker på den eleven som skal spille. På denne måten blir det rettet oppmerksomhet direkte til den enkelte elev, noe som i tillegg til at det er færre elever, kanskje gjør at læreren lettere lærer seg navnene. På bakgrunn av de to lærernes utsagn og de rammefaktorene som ligger til grunn for undervisningen deres, kan det virke som at gruppestørrelsen i kombinasjon med rom og type aktivitet bidrar til å påvirke hvorvidt lærerne føler de blir kjent med elevene (Hanken & Johansen, 2013, s. 40). Jeg tenker at det at de to stasjonene har ulik gruppestørrelse kan være mye av grunnen til at de to lærerne har ulike opplevelser av tidsrammen og det å rekke å bli kjent med elevene. Når man har en mindre elevgruppe, er det enklere å lære seg navn enn når man har flere. Det var også mer en-til-en-kontakt mellom læreren og elevene på stasjonen til KL 1 eksempelvis i form av at læreren markerte de ulike tangentene som den enkelte elev skulle spille på før de begynte å spille. Jeg tenker det er enklere å få en-til-en kontakt når du har en mindre gruppe å forholde deg til, noe som igjen kan føre til at man blir bedre kjent med elevene og dermed skaper et grunnlag for utvikling gjennom trygg tilknytning (Brandtzæg et al., 2016, s. 21).

Dette med relasjon til elevene kommer ikke tydelig til uttrykk hos grunnskolelærerne i forbindelse med kulturdag, men GL 2 snakker om at store grupper med mange elever kan

være en utfordring i forbindelse med den ordinære musikkundervisningen på skolen. Dette underbygger tanken om at for store elevgrupper kan være krevende å skulle undervise i musikk, men det ser ikke ut til å være noe som læreren tenker på i forbindelse med kulturdag. KL 2 sier at h\*n føler at grunnskolelæreren har mer innblikk i det som skjer på skolen. Selv om h\*n ikke kobler dette direkte til elevrelasjoner, tenker jeg man kan trekke parallell til nettopp dette med at grunnskolelærere har skolen som sin daglige arbeidsplass. De ser kanskje ikke alle like mye og kjenner alle like godt, men de vet muligens hvem flere av elevene er. Dette tenker jeg potensielt kan være noe av grunnen til at verken GL 1 eller GL 2 trekker frem relasjon til elever som en utfordring i forbindelse med kulturdag. Hos GL 1 og opplevde jeg at det var noen situasjoner der læreren måtte jobbe mer for å holde fokus i gruppa, og at det kanskje var litt vanskelig å stå i ro. Samtidig opplevde jeg at elevene hadde respekt for læreren, og jeg opplevde det ikke som at det var en veldig urolig time. Sammenliknet med KL 2 var GL 1 i et vesentlig mindre rom og, aktiviteten kor tilsier gjerne at elevene står mer i ro enn når de er på dansestasjonen, noe som også var tilfellet her. De ulike situasjonene er komplekse, og slik som jeg tidligere har snakket om er det også i dette tilfellet nærliggende å tenke at ulike rammefaktorer slik som rom, kan ha påvirket både GL 1 og KL 2 sin undervisning – i kombinasjon med det faktum at GL 1 kanskje kjenner elevene bedre fordi h\*n har sin daglige arbeidsplass på skolen (Hanken & Johansen, 2013, s. 40).

## 4.4 Dans i kulturdag

### 4.4.1 Lærernes opplevelser

Det som kanskje har gjort mest inntrykk og som virkelig fikk meg til å stoppe opp både i intervjuet og når jeg leste over transkripsjonen, er KL 2 sine opplevelser i forbindelse med lunsjen og generelt hvordan h\*n opplever holdningene til dans på skolen. Som jeg snakket om i forbindelse med det første snittet om graden av samarbeid i kulturdag, sier KL 2 at h\*n ikke opplever lunsjen med de andre lærerne i kulturdag som veldig nyttig, men at det er hyggelig å spise lunsj sammen, da h\*n som kulturskolelærer ikke vanligvis gjør det med andre voksne. Det kommer frem at læreren synes h\*n har hyggelige kollegaer. Videre sier KL 2:

*«Men akkurat det faglige veit jeg ikke helt, ja, nei det kan jo fort ende opp i musikkprat for eksempel.. Og der har ikke jeg så mye å bidra med.. egentlig.. for da begynner dem å snakke om instrumenter og den og den musikeren, og jeg bare sånn «ja»..»*

Jeg spør hvordan læreren opplever holdninger til undervisningen, danseundervisningen av andre lærere, og generelt holdninger på skolen. Da svarer h\*n:

*«Ja, ehh, nei det er jo veldig mye musikk. Jeg føler meg litt som en sånn satellitt som bare sånn «jaja..vi burde kanskje ha dans, ja okay.. da har vi hu».. Det er litt den feelingen, ehh, for de andre fagene henger, eller du har jo band og du har jo alt det andre. Det henger litt mer sammen og så kommer dans og er litt sånn, litt på sida.»*

I forbindelse med at jeg spør hva læreren opplever at vektlegges i musikkundervisningen på skolen, svarer læreren musikalitet, men at de ikke har fått noen retningslinjer på hva som er ønskelig at de gjør.

Læreren trekker frem at h\*n har elevene i fire uker før de skal videre til neste stasjon. Videre stiller jeg oppfølgingsspørsmål om læreren tror at det å bygge en sterkere relasjon til elevene hadde vært en fordel. Lærere svarer at h\*n absolutt tror at det hadde vært en fordel både for seg selv og elevene. Læreren sier også:

«Ja, da hadde jo jeg følte meg mer, ikke som en som blir satt ut i gymsalen på en måte.»

Når jeg spør læreren om ansettelsesforholdet på skolen, sier h\*n at danselærere har en annen avtale enn andre kulturskolelærere fordi de skal kun undervise 15 timer i uka, og at h\*n opplever det som en lite gunstig avtale fordi det blir vanskelig når man skal regne prosent på samme måte som med en grunnskolelærer og at h\*n da går glipp av noen prosent på kulturdag.

#### 4.4.2 Mine erfaringer

Som jeg tidligere har gjort rede for opplever jeg lunsjen sammen med lærerne i kulturdag som et sosialt og hyggelig møtepunkt der jeg får inntrykk av at lærerne prater godt sammen.

I forbindelse med undervisningen er læreren alene i gymsalen de tre øktene med stasjonsundervisning, med noen unntak hvor det er med lærer med elevgruppa.

En erfaring som jeg tenker at i stor grad underbygger de opplevelsene som KL 2 gir uttrykk for her, fikk jeg da jeg og KL 2 kom til lunsj-rommet etter intervjuet og det var noen få minutter igjen av lunsjen. De andre lærerne i kulturdag er da inne på bandrommet og spiller sammen. Dette kan sees i sammenheng med det læreren sier om at de andre fagene eller stasjonene henger mer sammen og at dans med dette faller utenfor.

#### 4.4.3 Tanker med teori

Slik jeg leser det KL 2 uttrykker i intervjuet, får jeg inntrykk av at h\*n føler at dans plasseres litt utenfor og på siden av de andre stasjonene i kulturdag, fordi h\*n opplever at de henger mer sammen. Her tenker jeg det kan trekkes linjer til det Nordaker (2010) sier om LK06 og hvordan beskrivelsene av dans, både i læreplanen i musikk og læreplanen i kroppsøving er fragmentert eller oppstykket, og at det oppleves som et fremmedlegeme i begge fag fordi aktivitetene som inngår i dans gjerne er løsrevet fra resten av faget (Nordaker, 2010, s. 91). Selv om det nå har kommet en ny læreplan, kan det være at tidligere fremstillinger og holdninger til dans fortsatt henger igjen på skoler uten at det nødvendigvis er intensjonelt fra andre lærere eller ledelse. De holdningene læreren opplever i forbindelse med dans, synes jeg kommer tydelig til uttrykk og kan sees i sammenheng med hvordan dansen tidligere har kommet til uttrykk i læreplanen (Nordaker, 2010), når læreren sier «Jeg føler meg litt som en sånn satellitt som bare sånn «jaja..vi burde kanskje ha dans, ja okay.. da har vi h\*n».. Det er litt den feelingen». Dette tolker jeg som at læreren opplever at dans er noe som bare «må med» og at det kan legitimeres gjennom at h\*n som fagperson er til stede og har dans med elevene ukentlig, men at det i den store sammenhengen er mest fokus på musikk i kulturdagen.

Det KL 2 uttrykker kan kobles til det som kommer frem av Strands (2021) forskning hvor en avdelingsleder i kulturskolen snakker om de utfordringene som kan oppstå i forbindelse med en outsourcing-strategi av kunstfag i skolen. Avdelingslederen uttrykker at det har vært en



utfordring med at det har blitt for mye outsourcing av musikkundervisningen i grunnskolen og refererer til at det ofte i skolen er sånn at de trenger hjelp til noe, ber om hjelp, og at det for eksempel kommer en danselærer fra kulturskolen inn i skolen slik at skolen kan «hake av» det (Strand, 2021, s. 89). Dette samsvarer i stor grad med den følelsen KL 2 sitter med om at h\*n er der fordi skolen må oppfylle noen krav om det. Når denne avdelingslederen snakker om outsourcing får jeg inntrykk av at h\*n henviser til det Strand (2021) snakker om at kulturskolelærerne tar over undervisningen og får fullt ansvar for det slik at skolen ikke trenger å forholde seg til det (Strand, 2021, s. 82). Dette er som sagt ikke tilfellet på denne skolen, der grunnskolelærerne også er aktivt med i kulturdag, men likevel ser det ut til at KL 2 opplever dette. Det at h\*n for eksempel plasseres alene i en gymsal, forsterker kanskje følelsen av å være alene om det, til tross for at de har felles lunsj som også er satt av til felles planlegging. Denne tanken forsterkes når jeg spør læreren om h\*n tror det hadde vært en fordel å ha en sterkere relasjon til elevene, og h\*n sier «Ja, da hadde jo jeg følt meg mer, ikke som en som blir satt ut i gymsalen på en måte.». Det er altså flere ting i kombinasjon som kan se ut til å forsterke KL 2 sine følelser av å være litt utenfor de andre stasjonene. I tillegg til disse opplevelsene, kommer det også fram av intervjuet at danselærere har en annen avtale enn andre kulturskolelærere, og at h\*n anser den som lite gunstig for sin egen del. Jeg har ikke innsikt i hvordan arbeidsavtalene til lærerne ser ut annet enn det lærerne selv uttrykker, men ut ifra det KL 2 opplever som en lite gunstig løsning for sin egen del kan det regnes som enda et eksempel på at dans er distansert fra resten av musikkfaget. Generelt er det mange faktorer som LK 2 snakker om som henger sammen med det som presiserer om dansens posisjon i skolen, hvor dans gjerne faller utenfor de andre aktivitetene (Nordaker, 2010, s. 91). Det KL 2 opplever kan også sees i lys av det Nordaker (2010) trekker frem med at dans ofte blir brukt som en metode for å lære musikk, noe som kan relateres til det KL 2 sier om at det er mye musikk i kulturdag og at musikalitet vektlegges i stor grad. Det at det kun er en stasjon som innebærer dans og flere som handler om musisering av ulikt slag, forsterker det Nordaker (2010) sier om at dans brukes som metode for å lære musikk (Nordaker, 2010, s. 85). Dette trenger på ingen måte å være bevisst fra ledelse eller andre som tilrettelegger for kulturdag, men det kan argumenteres for at dansen i seg selv ikke nødvendigvis er målet. LK 2 sier at de ikke har fått noen konkrete retningslinjer fra høyere hold, men det at læreren føler på at musikk vektlegges kan bunne i en sammensetning av alle de elementene jeg nå har belyst slik som at h\*n opplever at de andre stasjonene har mer til felles, de har andre avtaler, og at h\*n opplever å bli plassert alene i en stor gymsal.

Grunnskolelæreren som Strand (2021) intervjuer sier at det å ha muligheten til å samarbeide med kulturskolelærerne i forbindelse med skoletiden er en viktig faktor for samarbeidet (Strand, 2021, s. 90). Det har de på denne skolen. I forbindelse med lunsjpausen som også er satt av til felles planlegging, sier KL 2 at samtalen fort går over i musikkprat, og at h\*n da føler at h\*n ikke har så mye å bidra med. Dette tenker jeg absolutt kan være en medvirkende faktor til at læreren føler på det å være utenfor de andre stasjonene. På bakgrunn av KL 2 sine opplevelser kan det argumenteres for at noe som kan synes å være et forsøk på å implementere en insourcing-strategi der kulturskolelærerne er en integrert del av fellesskapet over tid, kanskje ikke har lyktes på alle punkt (Strand, 2021, s. 82). Samtidig vil jeg også poengtere at ingen av de andre lærerne uttrykker at de har en slik opplevelse som KL 2 snakker om her, og at jeg på ingen måte har som intensjon

å sette verken skolen eller samarbeidet i et dårlig lys. Samtidig tenker jeg det er viktig å få frem og belyse de elementene og punktene der det er forbedringspotensial, som gjerne forsvinner når samarbeidet tilsynelatende virker bra og er godt etablert på skolen slik jeg ser det ut ifra de andre lærernes opplevelser. Det at KL 2 er den eneste som ut ifra intervjuene ser ut til å oppleve dette, kan være en sammensetning av flere av de elementene som har kommet frem i dette snittet – men også i de to andre: Slik som at læreren føler at h\*n ikke får en relasjon til elevene på så kort tid, at h\*n er alene i en stor gymsal, at de ikke samarbeider på tvers av gruppene og at de andre lærerne i kulturdag er musikere og at h\*n derfor kanskje ikke henger helt med i samtalen når de begynner å snakke om utelukkende musikk-temaer. Situasjonen vi opplevde da vi kom tilbake fra intervju og inn på lunsjrommet, tenker jeg er en opplevelse som kan forsterke KL 2 sin følelse av å stå litt utenfor de andre lærerne. Jeg kan forstå at det som danser kan være vanskeligere å skulle bare hive seg med i en samspillsituasjon med de andre når man ikke spiller et instrument eller synger, som kanskje har mer innpass i et band. I første snitt sier KL 2 at h\*n ikke opplever at de samarbeider om visningen på tvers av grupper. Jeg opplever heller ikke at KL 2 samarbeider med noen av de andre gruppene på visningen. Selv om noen av de andre lærerne hjalp hverandre på tvers av gruppene kan jeg forstå at KL 2 ikke opplever at det eksisterer et samarbeid om visningen, når det ikke er tilfellet med dansegruppa. Det er også viktig å få frem at KL 2 uttrykker at h\*n opplever de andre kollegaene som hyggelige og at lunsjen er et hyggelig sosialt møtepunkt når h\*n ofte ikke spiser lunsj med andre voksne. I forbindelse med slik jeg opplevde samarbeidet da jeg var til stede på skolen fikk jeg på ingen måte inntrykk av at de andre lærerne som er en del av kulturdag var bevisst på at noen kunne kjenne på følelser slik KL 2 beskriver det og jeg opplever at det er et godt sosialt miljø generelt blant lærerne i kulturdag.

Kort og avslutningsvis i dette snittet, vil jeg belyse det Halvorsen (2008) snakker om i forhold til at læreplanmålene som inneholder dans i læreplanen for musikk og læreplanen for kroppsøving i LK06, overlapper hverandre og at det fører til at fagets tyngde og egenart forsvinner (Halvorsen, 2008, s. 95). Jeg sier ikke at dette er et åpenbart problem på denne skolen, men jeg tenker det kan beskrive en potensiell generell utfordring for den norske skolen der det ikke er eksplisitt uttalt hvem som faktisk har ansvar for at dans implementeres i undervisningspraksisen. Samtidig kan dette sees i sammenheng med det KL 2 sier om at h\*n opplever at dans er noe som bare «må med» og at dette kan tyde på at dans har mistet sin egenart også på denne skolen, uten at jeg har noen andre kilder enn KL 2 sine utsagn til å underbygge dette. En annen ting jeg også tenker på i henhold til dette med at faget mister sin egenart, er det som jeg snakket om i det andre snittet om relasjon til elevene, der det er relativt store elevgrupper på dansestasjonen (Halvorsen, 2008, s. 95; Hanken & Johansen, 2013, s. 40). Dette tenker jeg kan gjøre det mer krevende å gjennomføre undervisningen. Ut ifra det KL 2 sier og mine egne erfaringer fra undervisningen, kan det også bli lite faglig fokus og mer fokus på å holde kontrollen i gruppa. Når det blir lite faglig fokus tenker jeg at faget naturlig nok mister sin egenart. Med utgangspunkt i egne opplevelser tidligere, har jeg inntrykk av at det for mange er naturlig å tenke at dans er en aktivitet hvor man kan ha store grupper, men da tenker jeg man også kan stille spørsmål ved hvordan dette påvirker undervisningens kvalitet. Dette med at det er store grupper i dans og kvaliteten på undervisningen, tenker jeg er et tema som kan og bør forskes videre på.

## 4.5 Snittene sett i sammenheng

Det er interessant å se at det er så stort spenn mellom lærernes oppfatning av grad av samarbeid og sett i sammenheng med de to andre snittene er det ganske tydelig at KL 2 sin opplevelse av samarbeidet skiller seg ut fra de tre andre lærernes opplevelser. Jeg opplever at flere av de elementene som har blitt belyst i de tre snittene henger sammen. Først og fremst opplever ikke KL 2 at det er så mye samarbeid, verken når det gjelder faglig prat og erfaringsdeling eller i forbindelse med visningen. Da jeg var til stede under visningen var det noen lærere som hjalp hverandre på tvers av gruppene, men danselæreren altså KL 2 var ikke en del av dette. Dette var et musikalsk innslag med instrumentering, så tenker det er naturlig at det var instrumentalister som var involvert. Samtidig tenker jeg dette forklarer hvorfor KL 2 ikke opplever samarbeid på tvers av grupper og det tydeliggjør påstanden til Nordaker (2010) om at dans faller utenfor i musikkfaget (Nordaker, 2010, s. 91). I tråd med det som beskrives her uttrykker KL 2 en følelse av å være på siden av de andre stasjonene, og jeg tenker at dette kan sees i lys av det flere av lærerne uttrykker om at de ønsker mer faglig deling i kulturdag. Om lærerne i enda større grad kunne diskutert undervisningen, vært mer til stede i hverandres undervisning eller at de hadde gjort flere ting sammen, hadde de fått større innblikk i hverandres praksis og kunne gi tilbakemeldinger og hjelpe hverandre (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 126; Angelo, 2014, s. 47-49). Dette kunne potensielt gjort avstanden mellom de ulike stasjonene – da spesielt dans og de andre stasjonene – mindre, og kanskje hadde de fått utnyttet hverandre enda bedre som ressurser slik GL 1 ytrer et ønske om (Tronsmo, 2022). Det KL 2 sier om å være på siden av de andre stasjonene tenker jeg også kan henge sammen med det h\*n uttrykker om å være alene i en stor gymsal, og at det forsterker denne følelsen. Om de hadde gjort flere ting sammen på tvers av stasjonene kan det være at h\*n hadde følt mindre på dette.

Når det gjelder relasjon til elevene opplever KL 2 at det er vanskelig å få det fordi de kun er sammen en gang i uka i fire uker før det er neste stasjon og h\*n sier at h\*n ikke rekker å lære seg noen navn. KL 2 sier at h\*n gjerne skulle blitt bedre kjent med elevene for å legge opp undervisningen mer etter deres premisser. KL 1 opplever ikke dette aspektet på samme måte og uttrykker at h\*n rekker å bli litt kjent og lære seg noen navn. De to lærerne har ganske ulik gruppestørrelse med elever i undervisningen og i forhold til det Hanken og Johansen (2013) sier om hvordan rammefaktorer påvirker musikkundervisningen, tenker jeg at en mindre gruppe i et mindre rom gjør det enklere for læreren å bli kjent med dem (Hanken & Johansen, 2013, s. 40). Det er tydelig at dette med relasjon henger sammen med følelsen KL 2 har av å være utenfor de andre stasjonene. Dette kommer tydelig til uttrykk når h\*n sier: «*Ja, da hadde jo jeg følte meg mer, ikke som en som blir satt ut i gymsalen på en måte.*» Å ha en sterkere relasjon til elevene kan slik som Juul & Jensen (2003) sier bidra til at man vokser som lærer (Juul & Jensen, 2003, referert i Postholm, 2013, s. 296). Kanskje vil dette føre til at man kjenner seg mer inkludert i skolemiljøet.

På bakgrunn av de foregående avsnittene tenker jeg at KL 2 sine opplevelser av samarbeidet er gjennomgående knyttet til det at h\*n føler at dans er noe skolen «må ha» for å kunne si at de har det, men at det ikke er dansen i seg selv som nødvendigvis er målet. Dette er lærerens opplevelser og som tidligere poengtert kan jeg ikke si noe om dette er bevisst fra skolen til side. Selv om skolen tilsynelatende virker til å ha et mål om incourcing slik Strand (2021) beskriver det, er det ikke gitt at alle opplever at det er

realiteten, noe som er tilfellet her. KL 2 opplever å ikke etablere en relasjon til elevene og ut ifra det KL 1 sier om sine opplevelser og det jeg ser i undervisningen, tror jeg gruppestørrelsen påvirker dette. Dette kan henge sammen med den tanken jeg har belyst om at dans ofte er en aktivitet hvor man tenker at man kan være store grupper, men kanskje er det lite tanker rundt hvilke konsekvenser dette faktisk kan få for kvaliteten på undervisningen. Når KL 2 sier at h\*n opplever at musikalitet vektlegges på skolen, tenker jeg dette kan være med på å forsterke opplevelsen om at dans er nedprioritert og når lærerne spiller sammen for gøy så er det kanskje vanskeligere for danselæreren å slenge seg på når h\*n ikke spiller noe instrument.

Jeg tenker også det er en sammenheng i de tre snittene at særlig GL 2 men også GL 1 ser ut til å være av den oppfatning av at de har et godt samarbeid. I første snitt mener de at de enten samarbeider en del eller at de samarbeider mye. I forbindelse med det andre snittet, nevner de ikke noe om relasjon til elevene, noe som jeg tidligere har snakket om, kan handle om at grunnskolelærerne er mer til stede enn kulturskolelærerne på skolen og derfor har mer kjennskap til elevene. På bakgrunn av egne erfaringer med å lede oppvarmingen uten at jeg kunne noen navn, tenker jeg at det at de kjenner elevene bedre kan gi en økt trygghet i undervisningen og muligens mindre behov for å snakke om å diskutere undervisningen. Dette kan også kobles til det at grunnskolelærere kanskje er mer vant med å jobbe i team, imens kulturskolelærere ut ifra det KL 2 sier om at de ikke er vant med å spise lunsj med andre voksne, kanskje er mer alene i sin jobbhverdag, og dermed har mer behov for å snakke om undervisningen i kulturdag med andre i samarbeidet. Det er altså mange faktorer som jeg tenker gjør at det er et spenn mellom de fire lærernes opplevelser av samarbeidet.

## 5 Avsluttende tanker

I dette prosjektet har jeg sett på hvilke dynamikker og spenninger som kan oppstå i et kulturskole-grunnskole-samarbeid. Dette er en postkvalitativ studie der jeg med utgangspunkt i diffraktiv analyse har analysert materiale i form av intervjuer med to kulturskolelærere og to grunnskolelærere, samt notater av mine egne erfaringer fra samarbeidet. På denne måten har jeg forsøkt å belyse de dynamikkene og spenningene som kan oppstå mellom kulturskolelærerne og grunnskolelærerne, og hva som kan være årsaken til disse dynamikkene og spenningene i opplevelsene. I denne siste delen med avsluttende tanker, vil jeg oppsummere det som har kommet frem i de tre snittene og med utgangspunkt i disse belyse aktuelle elementer i henhold til problemstillingen og de analytiske spørsmålene. Deretter vil jeg gjøre rede for oppgavens forskningsbidrag og hvor veien kan gå videre herifra.

### 5.1 Oppsummerende betraktninger

Jeg vil i denne delen sammenfatte de betraktningene som har kommet frem i snittene og tanker med teori og belyse relevante elementer for problemstillingen og de analytiske spørsmålene. Ut ifra de tre snittene vil jeg si at det er mange dynamikker og spenninger som kommer frem av materialet. Som gruppe får jeg inntrykk av at de som er i kulturdag kjenner hverandre godt og har en god flyt og dynamikk i gruppa. Lærerne jeg har intervjuet sier også at de opplever det som at det er et godt sosialt miljø og hyggelige kollegaer. Dermed kan man si at det er en god gruppedynamikk når det gjelder det sosiale. I forhold til det faglige kan det virke som at dette ikke står like sterkt i samarbeidet. Det er i alle fall større spenninger i lærernes opplevelser på dette punktet.

Første snitt tar utgangspunkt i grad av samarbeid mellom kulturskolelærerne og grunnskolelærerne. De fire lærerne har litt ulik oppfatning av hvor mye de faktisk samarbeider, og det største spennet er mellom GL 2 og KL 2. GL 2 opplever at det er mye samarbeid, både på tvers av stasjoner i forbindelse med visning og at de snakker mye om hvordan de kan gjøre ting på tvers i forbindelse med lunsjen. KL 2 opplever det helt motsatt og sier at de ikke samarbeider noe på tvers av gruppene og at det ikke er noen form for faglig deling eller mulighet for å lære av hverandre, fordi de er på hver sin stasjon. GL 1 uttrykker at de kunne utnyttet hverandre bedre som ressurser og KL 1 sier det samme som KL 2, at det kunne vært mer faglig deling. I tråd med dette opplever jeg at lunsjen hovedsakelig er et sosialt møtepunkt og det brukes lite tid på felles planlegging. For å få større innsikt i hva som gjør at lærerne har så ulik oppfatning av graden av samarbeid, trekker jeg blant annet inn det Hargreaves og Fullan (2014) snakker om i forhold til det å som lærer jobbe isolert fra andre og hvordan det kan ha negativ innvirkning på lærerpraksisen om man ikke mottar positive tilbakemeldinger og hvordan økt faglig deling kan bidra til en større trygghet hos lærerne (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 126; Hargreaves & Fullan, 2014, s. 130-131). Med utgangspunkt i at GL 2 ikke uttrykker noe behov for mer felles planlegging eller faglig deling kan det argumenteres for at grunnskolelærerne muligens kjenner seg mer trygge i skolemiljøet og derfor er dette kanskje et større behov for kulturskolelærere som kommer utenfra, uten at dette kommer til uttrykk i klartekst. Grunnskolelærerne er også mye alene i sin arbeidshverdag, og kan da ha et større behov for faglig deling når de først har et kollegia rundt seg. Dette stemmer også overens med det

Hauge (2021) finner ut av i sin forskning på samarbeid mellom en kulturskolelærer og grunnskolelærer, der kulturskolelæreren har undervisningsansvaret og ønsker å bruke mer tid på faglig deling, og grunnskolelæreren er fornøyd med situasjonen slik den er (Hauge, 2021, s. 190).

Lærerne har også ulik oppfatning av grad av samarbeid når det kommer til den månedlige visningen. Også her er spennet størst mellom GL 2 og KL 2 der GL 2 uttrykker at de snakker om hvordan de kan samarbeide på tvers av grupper og KL 2 sier at de ikke samarbeider om visningen i det hele tatt. Da jeg var til stede på visningen så jeg også at GL 2 bisto med å spille på en annen gruppe sitt nummer, men det var ingen samarbeid på tvers av dansegruppa til KL 2 og noen annen gruppe, noe som kan være årsaken til at de er av så ulik oppfatning på dette punktet. KL 1 sier at de har samarbeidet noe på tvers tidligere, men ytrer ønske om at de gjerne kan gjøre det mer og GL 1 uttrykker at h\*n opplever at de samarbeider noe på tvers av gruppene. Gjennomgående i materialet er det størst spenn mellom GL 2 og KL 2 i oppfatningen av grad av samarbeid og i forbindelse med de to andre snittene skiller KL 2 sine opplevelser seg fra de tre andre lærerne. I forbindelse med andre snitt uttrykker KL 2 at h\*n opplever at h\*n ikke rekker å bli ordentlig kjent med elevene eller lære seg navn og at h\*n i større grad kunne lagt opp undervisningen etter deres premisser hvis h\*n hadde hatt bedre tid til å bli kjent med dem. Dette kan sees i sammenheng med når jeg gjennomførte oppvarmingen på stasjonen til GL 1 hvor jeg ikke kunne noen navn, og kjente på at dette var en utfordring og en usikkerhet i situasjonen. Dette kan knyttes til det Juul og Jensen (2003) betegner som profesjonell relasjonskompetansen, som handler å se og opptre ut ifra elevenes premisser samtidig som man er fagpersonlig nærværende i relasjonen med eleven. Dette tenker jeg kan bli vanskelig å få til når man ikke kan navnene til elevene, noe jeg både erfarer i undervisningen til KL 2 og når jeg selv skal gjennomføre oppvarming i elevgrupper hvor jeg ikke kan navnene. Med tanke på at KL 2 ønsker en sterkere relasjon til elevene sier Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016) at for at barn skal lære og utforske, er trygg tilknytning en absolutt forutsetning (Brandtzæg et al., 2016, s. 21). I forhold til det jeg kom inn på tidligere i denne delen, er grunnskolelærerne mer i miljøet på skolen, noe som også kan gjøre at de kjenner til elevene i større grad enn kulturskolelærerne. Dette kan kanskje være noe av årsaken til at ingen av grunnskolelærerne trekker frem relasjon som en utfordring. KL 1 kommer inn på dette med relasjon, men opplever i motsetning til KL 2 at tidsrammen er fin og at h\*n nesten rekker å lære noen navn. Her kommer rammefaktorer inn og når jeg sammenlikner rammefaktorene i undervisningen til KL 1 og KL 2, er KL 1 i et mindre rom med en del færre elever enn KL 2 som er i en gymsal med en ganske stor elevgruppe (Hanken & Johansen, 2013, s. 40). Selv om tidsrammen er den samme, kan det derfor oppleves ganske ulikt i forhold til det å bli kjent med elevene, når det er forskjell i antall elever. Det er en del uro i elevgruppene til KL 2, noe som gjør at mye fokus går til det og det er mindre tid til å bli kjent med elevene. KL 2 har også mer faste rutiner for oppstart noe som er forståelig når det er så stort rom og så mange elever. Hos KL 1 sitter elevene mer i ro, de har en mer tydelig oppgave og det er mer en til en kontakt mellom elev og lærer – noe som påvirker muligheten til å få en relasjon til elevene. Hos grunnskolelærerne nevnes ikke dette med relasjon som en utfordring, noe som også kan sees i sammenheng med det som jeg har snakket om tidligere i forhold til at lærerne kjenner til skolen i større grad og dermed også elevene.

Tredje snitt sentrerer seg rundt at det er et spenn mellom KL 2 som er danselærer og de andre lærerne, der KL 2 opplever å være utenfor de andre stasjonene, noe som kan sees i lys av det Nordaker (2010) sier om hvordan dans i LK06 er oppstykket og havner utenfor de andre aktivitetene i forbindelse med læreplanene i både kroppsøving og i musikk (Nordaker, 2010, s. 91). Han snakker også om hvordan dans oftere brukes som metode for å lære musikk, enn som et mål i seg selv. Dette kan sees i sammenheng med at KL 2 opplever at musikalitet vektlegges på skolen, at de andre stasjonene har mer til felles og det at de kun har en stasjon med dans. Dette styrker tanken om at dans ikke er målet i seg selv (Nordaker, 2010, s. 85). Til tross for at det nå har kommet nye kompetansemål for fagene i LK20, kan det fortsatt henge igjen elementer og holdninger fra den forrige læreplanen noe som kan sees i sammenheng med det KL 2 uttrykker om at h\*n opplever at dans er nedprioritert og at det er noe skolen tenker at de «må ha» for at de kan krysse det av på en liste. Dette samsvarer med en avdelingsleder i kulturskolen sine redegjørelser i forbindelse med Strand (2021) sin forskning om kulturskolesamarbeid som insourcing i grunnskolen. Skolen spør om hjelp, får hjelp, leier inn en kulturskolelærer for eksempel i dans, og så kan man huke av på det (Strand, 2021, s. 89). KL 2 snakker også om at det i lunsjen blir mye musikkprat og at h\*n da ikke har så mye å bidra med der. Her vil jeg også trekke frem den hendelsen hvor jeg og KL 2 kom inn på pauserommet og de andre lærerne i kulturdag spilte en sang sammen. Det å skulle slenge seg på dette, ser jeg for meg er vanskeligere når man er danser enn når man spiller et bandinstrument eller synger. Jeg tenker det er mange ting som til sammen kan forsterke følelsen av å være på siden av de andre stasjonene, slik som at læreren plasseres alene i gymsalen, har en stor gruppe som gjør at h\*n opplever at h\*n ikke får bygget en relasjon til elevene, mye musikkprat i lunsjen og samspillsituasjoner. KL 2 føler heller ikke at de samarbeider om visningene, noe dansegruppa heller ikke gjorde da jeg var til stede på visningen. Det at KL 2 etterspør mer faglig deling tenker jeg også kan henge sammen med disse elementene.

Ut ifra det jeg opplever og det lærerne snakker om tenker jeg at kulturskole-grunnskolesamarbeidet på denne skolen er et tydelig forsøk på insourcing slik Strand (2021) snakker om det, der kulturskolelærerne integreres i skolefellesskapet over tid (Strand, 2021, s. 82). De har en time lunsj sammen hver uke der det er satt av tid til både lunsj og planlegging, og det er kontinuitet i de lærerne som er med i kulturdag. Samtidig er det tydelig at det er dynamikker og spenninger som oppstår i forbindelse med samarbeidet som initierer at det er elementer som har forbedringspotensial og at insourcingstrategien kanskje ikke har nådd helt til topp på alle plan. Den tydeligste spenningen ligger i det at KL 2 opplever at dans er utenfor de andre stasjonene og at det er flere elementer som potensielt påvirker dette. Ingen av de andre lærerne beskriver en liknende opplevelse og det kan på bakgrunn av dette og tankene jeg har gjort rede for i denne oppgaven, argumenteres for at dette handler om at KL 2 har dans, som historisk sett er en nedprioritert del av musikkfaget. I forhold til relasjon med elevene er det tydelig at KL 2 vektlegger dette i stor grad, men opplever at h\*n ikke har mulighet til å etablere det på grunn av tidsrammen. KL 1 vektlegger også dette, men opplever derimot at h\*n får mulighet til å bli kjent med elevene. Det er en forskjell mellom kulturskolelærerne og grunnskolelærerne der kulturskolelærerne i enda større grad enn grunnskolelærerne vektlegger og ønsker mer faglig deling i kulturdag-fellesskapet. Grunnskolelærerne virker generelt mer tilfreds med samarbeidet slik det er og med utgangspunkt i meg selv og mitt

inntrykk av musikkfagets prioritet i skolen, tenker jeg at det kan virke som at denne skolen har en såpass mye større satsning enn mange andre skoler, at det i seg selv er veldig positivt og mer enn man som musikk lærer i grunnskolen egentlig kan forvente.

## 5.2 Prosjektets bidrag

På bakgrunn av dette prosjektets omfang valgte jeg å forholde meg til ett samarbeid, noe som også gjør at det som kommer frem av dette materialet ikke nødvendigvis kan generaliseres til å gjelde alle andre slike samarbeid. Samtidig tenker jeg at dette prosjektet kan bidra til kunnskap om hvilke dynamikker og spenninger som potensielt kan oppstå i et samarbeid der kulturskolelærere og grunnskolelærere møtes med sine bakgrunner. Selv om det i dette prosjektet er et relativt lite utvalg, tenker jeg at det belyser dynamikker og spenninger som kan bidra til å legge grunnlag for aktuelle tema som kan og burde forskes videre på innenfor feltet kulturskole-grunnskole-samarbeid.

Ikke minst opplever jeg at denne oppgaven har bidratt til at jeg som kommende lærer har større innsikt i hvordan kulturskolelærere og grunnskolelærere opplever å samarbeide om musikkundervisningen i grunnskolen og hvilke elementer som trekkes frem som viktige i denne sammenhengen. Likevel vil jeg si at noe av det som har satt dypest spor i meg er hvordan jeg selv føler at jeg gjennom lesing av teori, refleksjon, materialgjennomgang, erfaringer på skolen og samtaler med veileder og medstudenter, har fått et bredere perspektiv på hva kunnskap kan være. Dette prosjektet vil jeg si har bidratt til å utvikle min evne til refleksjon rundt egne tanker, verdier og praksiser i skolen, noe jeg tenker er verdifullt når jeg nå skal være lærer.

## 5.3 Videre herifra

Jeg har gjort mange begrensninger i dette prosjektet og det er så mange interessante aspekter som kommer frem som jeg gjerne skulle gått nærmere inn på, men som heller må forskes videre på i andre prosjekter. Noe av det jeg tenker kunne vært veldig interessant å forske mer på er dette med dans i skolen, og hvordan situasjonen ser ut i praksis etter innføringen av den nye læreplanen i 2020. Det jobbes også med en utgivelse kalt «*Dance in cross-sectoral educational collaborations*» som inneholder forskningsartikler innenfor dans i tverrsektorielle pedagogiske samarbeid (Dance Articulated, 2021). Som tidligere nevnt kunne det vært spennende å sett mer på hvordan ulike rammefaktorer slik som gruppestørrelse påvirker undervisningens kvalitet. I tillegg ville det være nyttig å utforske hvordan man kan legge til rette for at også kulturskolelærere skal kunne få en tettere relasjon til elevene de underviser. Som tidligere nevnt finnes det noe forskning på feltet og mye av dette tar for seg ledelses-perspektivet, noe som er veldig viktig. Samtidig som at jeg tenker at det også vil være veldig nyttig å gå nærmere inn på lærerperspektivet og elevperspektivet i forhold til hvordan slike samarbeid oppleves. Mer forskning på feltet vil styrke kunnskapsgrunnet om hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for slike samarbeid for alle parter.



## 6 Litteratur

Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelse og kunstpedagogikk: Praksiser i musikkfeltet*.

Fagbokforlaget.

Berge, O. K. Angelo, E. Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant: Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge*. (TF-rapport 489). Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet/Telemarksforskning.

<https://www.telemarksforskning.no/kultur-skole-sant/>

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øyestad G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.

Dance Articulated. (2021, 17. Desember). *Call for articles, Special Issue: Dance in Cross-Sectoral Educational Collaborations*.

<https://www.ntnu.no/ojs/index.php/ps/announcement/view/60>

Emstad, A. B. & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisningen - et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2), 4-20. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.489>

Fels, L. & Belliveau, G. (2008). *Exploring curriculum: Performative inquiry, role drama, and learning*. Pacific educational press.

Gilje, N. (2017). Hermeneutik: teori og metode. I M. Järnvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse – Syv traditioner* (s. 127-151). Hans Reitzels forlag.

Gunnarsson, K. & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press.

Halvorsen, W. (2008). Dans i skolen. I T. Ø. Sveg (Red.), *Dans og didaktikk*. (s. 89-106). Tapir Akademisk Forlag.

- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Hauge, K. (2021). Samarbeid mellom kulturskolelærer og grunnskolelærer - utfordringer og muligheter I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M. A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch7>
- Holst, F. (2013). *Kortlægning af samarbejde musikskole – grundskole*. Aarhus universitet. [https://pure.au.dk/portal/files/52515999/RAPPORT\\_Kortl\\_gning\\_MS\\_GS.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/52515999/RAPPORT_Kortl_gning_MS_GS.pdf)
- Hovde, S. S. (2012). *Global musicking: Om innvandring og den farlige forskjelligheten* [Doktorgradsavhandling]. Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet.
- Postholm, M. B. (2013) Klasseledelse for et godt læringsmiljø I I. D. Hybertsen & R. Karlsdóttir (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/MUS01-02>
- Natrud, I. M. (2022). *Eksamen i vitenskapsteori og analyse*. [Upublisert eksamensoppgave]. Norges Teknisk Naturlitenskapelig Universitet.
- Nordaker, D. J. (2010). Har dans en fremtid i den norske grunnskolen? I S. Pape (Red.), *Norsk danseforskning*. Tapir Akademisk Forlag. (s. 81-106).
- Norsk Kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: mangfold og fordypning*. Norsk kulturskoleråd.

[https://www.kulturskoleradet.no/\\_extension/media/4731/orig/attachment/2016\\_Ra\\_mmeplan\\_kulturskolen.pdf](https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/4731/orig/attachment/2016_Ra_mmeplan_kulturskolen.pdf)

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring I vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Strand, M. K. (2021). Insourcing som samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. I B. T. Bandlien, I. O. Olaussen, M. A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: samarbeid, kvalitet og spenninger*. (s. 77-102). Cappelen Damm Akademisk.  
<https://doi.org/10.23865/noasp.152>

Tanggaard, L. (2017). Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode. I M. Järnvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse – Syv traditioner* (s. 81-102). Hans Reitzels forlag.

Tronsmo, E. (2022, 15. desember). *Hva er et profesjonsfellesskap?* Universitetet i Oslo.  
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/profesjonsfellesskap/hva-er-profesjonsfellesskap/hva-er-et-profesjonsfellesskap.html>

Østern, T. P. & Dahl, T. (2019). Performativ forskning – sentrale teoretiske og analytiske begreper i boka. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A. L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//Læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. (s. 29-37). Universitetsforlaget.

