

Jon Gabriel Flikke

Praksisarkitektur i Kulturdag

Ein kvalitativ studie av kulturskule-grunnskule-samarbeid frå eit lærarperspektiv

Masteroppgåve i Grunnskulelærerutdanning 5.-10.-trinn

Rettleiar: Bjørn-Terje Bandlien

Mai 2024

Jon Gabriel Flikke

Praksisarkitektur i Kulturdag

Ein kvalitativ studie av kulturskule-grunnskule-samarbeid frå eit lærarperspektiv

Masteroppgåve i Grunnskulelærerutdanning 5.-10.-trinn
Rettleiar: Bjørn-Terje Bandlien
Mai 2024

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitskap
Institutt for lærarutdanning



NTNU

Kunnskap for ei betre verd

Samandrag

I masteroppgåva «*Praksisarkitektur i Kulturdag – Ein kvalitativ studie av kulturskule-grunnskule-samarbeid frå eit lærarperspektiv*» undersøker eg lærarar sine praksisar i samarbeid mellom grunnskule og kulturskule. Prosjektet eg har studert er Kulturdag. I Kulturdag er føremålet at elevane skal nå læreplanmåla i dei praktisk-estetiske faga i skulen. Datamaterialet i studien består av to intervju av teamet som arbeider med Kulturdag på éin av dei 20 skulane som gjennomfører samarbeidsprosjektet. Dette teamet består av éin grunnskulelærer og fire kulturskulelærarar, som samarbeider for å undervise i kulturfag på stasjonar.

Studien byggjer på prinsipp frå praksisarkitekturteori, profesjonsteori og hermeneutisk fenomenologi. Problemstillinga for prosjektet er: «*Korleis kan lærarar sine opplevingar av deltaking i kulturskule-grunnskule-samarbeid verte forstått i lys av praksisarkitekturteori?*». Denne problemstillinga vert undersøkt gjennom tre forskningsspørsmål som er utforma basert på praksisarkitekturteori sine omgrep *kulturell-diskursive, materiell-økonomiske* og *sosial-politiske arrangement*. Analysen er gjennomført i to steg, først som ei empirinær analyse av datamaterialet, og deretter som ei drøfting av forskningsspørsmåla i lys av praksisarkitekturteori.

Hovudfunna i dette masterprosjektet er at lærarane frå kulturskulen og grunnskulen i lita grad faktisk samarbeider. Slik lærarane skildrar i intervjua er det lite tid og utydeleg struktur for korleis samarbeidet skal gå føre seg, og mykje av det tiltenkte læringsutbyttet i Kulturdag vert difor ikkje fullstendig realisert. Kulturdagteamet på skulen opererer i stor grad åleine utan samhandling med resten av grunnskulekollegiet, men også individuelt frå kvarandre i planlegging og gjennomføring av undervising.

Abstract

In my master's thesis *"Practice Architectures in Kulturdag – A Qualitative Study of collaboration between municipal music and art schools and primary schools from a Teacher's Perspective"* I examine teacher's practices in collaborative projects between municipal music and art schools (kulturskolen) and primary schools (grunnskolen). Kulturdag is one such collaborative project, with the aim of helping students achieve the curricular goals in subjects such as music, arts and crafts and dance. The data used in this study consists of two interviews of the Kulturdag team at one of the 20 schools who have implemented Kulturdag. This team consists of one primary school teacher, and four teachers from the municipal music and art school, who collaborate on their planning and teaching in Kulturdag.

The study is based on principles from the Theory of Practice Architectures, Theory of Professions, and hermeneutical phenomenology. The question this study researches is: "How can teachers' experiences of participating in collaborative projects between municipal music and art schools and primary schools be understood in light of Theory of Practice Architectures?". This question is explored through three further research questions, based on the concepts of cultural-discursive, material-economic, and social-political arrangements from Theory of Practice Architectures (Kemmis et al., 2014). The analysis has been conducted in two steps: first as an empirical analysis of the data, and then as a further analysis using the Theory of Practice Architectures.

The main findings of this thesis are that teachers from the municipal music and art schools and the primary school collaborate to some, but limited extent. As seen in the interviews with the teachers, there is a lack of time and an unclear structure concerning how the collaboration is supposed to happen. Many of the intended beneficial aspects of Kulturdag are therefore not fully realized. The Kulturdag team largely operates alone with little interaction with the rest of the primary school staff, but also individually from each other in their planning of classes and in seeing the class through.

Forord

Fem år på lærarutdanninga er brått over. Det er vemodig å ta farvel med studietida, ei tid fylt av spenning, nye opplevingar og glede. Eg ser derimot fram til eit nytt kapittel av livet som eg veit kjem til å by på minst like mykje spenning, nye opplevingar og glede. Etter eit halvår ved den same pulten kvar dag er denne masteroppgåva ferdig, og prosessen har vore ei emosjonell berg-og-dalbane. Eg har lært mykje meir enn eg forventa av å arbeide med masteroppgåva, både om tematikken og faget, men også om meg sjølv. Ein kjem langt med disiplin og viljestyrke. Og dersom ein ikkje har det, så fungerer kaffi og medstudentar som pushar deg også ganske bra.

Takk til Studentkoret Candiss, Trondhjems Studentersangforening og Studentforeningen SALT for å har sørgja for at eg held tempoet oppe i kvardagen. Takk til medstudentar som har følgd meg gjennom studietida. Saman har vi lært mykje, og ledd enno meir. Takk til vener og familie som har støtta meg gjennom tjukt og tynt.

Eg vil også rette ein spesielt stor takk til min rettleiar, Bjørn-Terje Bandlien. Takk for at du har vore tolmodig, sjølv når eg slurvar. Takk for at du har stilt opp med hjelp, uansett kor tidleg eller seint på dag eg sendte mail. Takk for at du har utfordra meg, og diskutert med meg fram til eg endeleg forstod. Takk.

Med det takkar eg for meg, og ynskjer deg god lesnad.

Innholdsfortegnelse

1 Innleiing	11
1.1 Bakgrunn for prosjektet	11
1.2 Kulturdag	12
1.3 Problemstilling og Forskingsspørsmål	12
1.4 Oppbygging av oppgåva.....	13
2 Vitskapsteoretisk posisjonering og tidlegare forskning	14
2.1 Praksisarkitekturteori	14
2.2 Profesjonsteori og Hermeneutisk Fenomenologi	16
2.3 Tidlegare forskning	18
3 Metode	20
3.1 Prosjektet vert til - Kvalitativ forskning	20
3.2 Generering av datamateriale - Intervju.....	21
3.3 Skape meining av empiri - Analyseprosessen.....	22
3.4 Etske drøftingar	24
4 Analyse og drøfting	25
4.1 Empirinær analyse av dataa.....	25
4.1.1 «Eit samarbeid mellom grunnskule og kulturskule»	25
4.1.2 «Det er ikkje alltid det er den store innsikta og forståinga for yrket»	27
4.1.3 «Det er faktisk et yrke, det å vere dansepedagog»	28
4.1.4 «Det å ha meir tid til å vere saman, få prata saman».....	30
4.2 Drøfting av forskingsspørsmål i lys av praksisarkitekturteori	32
4.2.1 Ulike skular – Ulik seiing	33
4.2.2 Relasjonar og forventningar	35
4.2.3 Ressursar som mogleggjer eller hindrar	37
4.2.4 Samanhengen mellom arrangementa	38
5 Diskusjon	40
5.1 Diskurs og profesjon	40
5.2 Spenningar i samarbeid.....	43
6 Avslutting	46
6.1 Avsluttande refleksjonar	46
6.2 Implikasjonar til eksisterande og vidare forskning	47
7 Litteratur	48

Vedlegg	51
Vedlegg 1 – Godkjenning frå Sikt.....	51
Vedlegg 2 – Samtykkeskjema	53
Vedlegg 3 – Intervjuguide	56

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Samarbeid mellom grunnskule og kulturskule er lovpålagt i opplæringslova §16.4, men korleis samarbeidet skal verte gjennomført eller strukturert er opp til den enkelte kommunen (Angelo et al., 2017b, s. 15). Skuleslaga samarbeida også før lovfestinga, og frå 1980-talet vaks det fram ei auka forskingsinteresse for samarbeidet (Berge et al., 2019, s. 46). Samarbeid mellom grunnskule og kulturskule har fått merksemd i forskning i lang tid, og spesielt auka i seinare år. Spesielt frå om lag 2012 vaks forskinga fram som ei tydeleg forskingsinteresse med fokus på profesjonar og spenningar (Berge et al., 2019, s. 59). Tematikken gjer seg dagsaktuell, både med tanke på forskingsfeltet, men også det store mangfaldet av typar samarbeid. Det store spennet i samarbeidsmodellar og -strukturar gjer det spennande å undersøkje enkelttilfelle og korleis samarbeidet utspelar seg på akkurat den skulen. Dette masterprosjektet er eit bidrag til det ein mogleg kan kalle kulturskule-grunnskule-samarbeid sitt forskingsfelt, då som eit studie av praksisar i eitt slikt samarbeid: *Kulturdag*. Dette var derimot ikkje mitt første møte med forskning på kulturskule-grunnskule-samarbeid.

Då eg i 2022 skreiv mi Forsking og Utviklingsoppgåve (FoU) ved grunnskulelærerstudiet var intensjonen å skrive om implementering av fagfornyninga LK2020. Dette gjekk eg etter kvart bort ifrå, då praksisskulen eg var på ikkje arbeidde aktivt med grunnskulen sin læreplan i musikk. Deira form for musikkundervising på ungdomstrinnet var musikaloppstilling. Dette vart gjort med kulturskulelærarar og grunnskulelærarar som undervisarar. Grunnskulen sitt musikkfag vart altså gjennomført i form av eit samarbeid mellom grunnskulen og kulturskulen. Eg valde difor å undersøkje dette samarbeidet i mi FoU-oppgåve, då med fokus på leiing.

Sjølv om forskingsarbeidet hadde eit leiingsperspektiv var eg sjølv også praksisstudent som underviste i samarbeidsprosjektet. Tida som praksisstudent i eit kulturskule-grunnskule-samarbeid vekka stor interesse for meg, då eg erfarte at det eksisterte spennande dynamikkar mellom dei to skuleslaga. Eg hadde frå før av erfaring som elev i kulturskulen, og i same praksisperiode var eg tilsett i kulturskulen som vikar. Gjennom grunnskulelæruddanning, praksisperiodar i grunnskulen, tid som elev i kulturskulen og som tilsett i kulturskulen har eg tileigna meg mange personlege erfaringar om både grunnskule og kulturskule. Kombinasjonen av erfaringar som elev, lærar og forskar har danna eit godt utgangspunkt for å gjennomføre eit masterprosjekt om kulturskule-grunnskule-samarbeid. På eit forskingsgruppemøte vart eg kjend med eitt slikt samarbeid: *Kulturdag*, og eg valde dette prosjektet som forskingsobjekt for mitt masterprosjekt. Eg ser også eit behov for meir empiribasert forskning på feltet, spesielt gjennom studiar av praksisar. Difor har eg vald å studere denne tematikken i denne studien, då med eit lærarperspektiv. Dette kjem frå mine tidlegare erfaringar, men som framtidig lærar i grunnskulen kjem eg også med stort sannsyn til å delta i slike samarbeid i løpet av mi karriere.

Denne studien har altså eit fokus på lærarar sine praksisar i samarbeid mellom kulturskule og grunnskule. Kunnskapsbidraget til studien kan gjere seg gjeldande for fleire aktørar, til dømes leiing eller lærarar som ynskjer å utvide forståinga av lærarprofesjonen i slike samarbeid. Studien analyserer og diskuterer også fram funn som

er interessante innspel til anna forskning på samarbeidsprosjekt mellom skulane. På denne måten er dette masterprosjektet relevant for meg som framtidig lærar, leiing og tilsette i grunnskulen og kulturskulen, og forskarar som skal studere kulturskule-grunnskule-samarbeid i framtida.

1.2 Kulturdag

Kulturdag er eit samarbeidsprosjekt i Trondheim Kommune, der lærarar frå dei to skuleslaga samarbeider for at elevane skal nå læreplanmåla i dei praktisk-estetiske faga i grunnskulen (Dragset, 2020). Det var i skuleåret 2023/2024 20 grunnskular i kommunen som hadde Kulturdag, og kvar skule samarbeider med kulturskulen for å skape ein særeigen kombinasjon av undervisingsområde, til dømes kor, teater, skodespel, sirkus eller band i deira Kulturdag (Trondheim Kulturskole, u.å.). I ein informasjonsvideo på YouTube skildrar både lærarar og leiing får grunnskule og kulturskule at Kulturdag fremjar fellesskap, sjølvstendigjering, betre klassemiljø, og læring for både elevar og lærarar (Dragset, 2020). Prosjektet byggjer på oppfatningar om at kulturskulen og grunnskulen har ulike verdifulle ressursar som kan hjelpe kvarandre. Lærarane frå dei to skuleslaga skal samarbeide i planlegging og gjennomføring av Kulturdagen på den aktuelle grunnskulen (Trondheim Kulturskole, u.å.). Dette masterprosjektet studerer Kulturdag som eit døme på samarbeid mellom grunnskule og kulturskule.

1.3 Problemstilling og Forskingsspørsmål

Mykje av forskingslitteraturen på kulturskule-grunnskule-samarbeid finn at det eksisterer ulikskapar mellom skuleslaga som fungerer som hinder i realiseringa av det store utviklingspotensialet samarbeidet kan ha (Bandlien, 2023; Brøske, 2017; Hauge, 2021; Westby, 2017). Min studie tek eit lærarperspektiv på samarbeidet, då med å undersøkje lærarane sine praksisar. Dette kjem også fram i prosjektet si problemstilling:

Korleis kan lærarar sine opplevingar av deltaking i kulturskule-grunnskule-samarbeid verte forstått i lys av praksisarkitekturteori?

Dette prosjektet interesserer seg for opplevingar og praksisar, noko som kjem fram i formuleringa av problemstillinga. «Opplevingar» viser til at eg ynskjer å undersøkje forskingsdeltakarane sine erfaringar og tankar. Det er forskingsdeltakarane, lærarane, sine meiningar som er objektet som skal verte studerte. Oppgåva baserer seg på intervju, då dette eg ser dette som ein god metode for å utforske opplevingar, erfaringar og tankar. For å diskutere problemstillinga har eg intervjuet fem lærarar som utgjjer teamet som arbeider med Kulturdag på éin skule. Problemstillinga vert undersøkt ved hjelp av tre forskningsspørsmål:

- Korleis kan lærarane sine skildringar av deira rolle i Kulturdag verte forstått?
- Korleis kan lærarane sine relasjonar i Kulturdag verte forstått?
- Korleis kan lærarane sine opplevingar av materielle rammer for deira praksis i Kulturdag verte forstått?

Dei tre forskningsspørsmåla er konstruert basert på omgrep og prinsipp i praksisarkitekturteori, ein teori som forsøker å identifisere arkitektur som eksisterer i praksisar (Kemmis et al., 2014, s. 4). Kvart forskningsspørsmål byggjer på det Kemmis et al. (2014) omtalar som «arrangement» i ein praksis, eit omgrep eg forklarar i kapittel 2.1. Spørsmåla utgjjer også grunnlaget og strukturen for drøftinga i kapittel 4.2. Også her kan ein dra fram sentrale ord, då med skildringar, relasjonar og materielle rammer.

Saman utgjer problemstillinga og forskingsspørsmåla fokusområdet til studien, praksisar, og korleis eg undersøker dei ved å forsøke å identifisere og skape mening av skildringar, relasjonar og materielle rammer.

1.4 Oppbygging av oppgåva

I innleiinga (Kap. 1) har eg gjort reie for kva bidrag og utgangspunkt denne studien har. Gjennom problemstillinga og forskingsspørsmåla har eg avgrensa masterprosjektet sitt fokusområde, og skildra kva eg ser etter i studien. I teorikapittelet (Kap. 2) gjer eg reie for det teoretiske rammeverket i prosjektet. Praksisarkitekturteori (Kemmis et al., 2014), profesjonsteori (Molander & Terum, 2008a) og hermeneutisk fenomenologi (Lindseth & Nordberg, 2004) utgjer saman den vitskapsteoretiske posisjoneringa eg har i studien. Kapittelet vert avslutta med ei reiegjering av noko av den tidlegare forskinga på kulturskule-grunnskule-samarbeid. Kapittel 3 viser korleis prosessen, metoden, min har vore i arbeidet med masteroppgåva. Eg viser transparens ved å forklare kva val eg har gjort, og forklarar kvifor eg gjorde desse vala. Analysen (Kap. 4) er delt i to delar. I første del (Kap. 4.1) gjennomfører eg ei induktiv, empirinær analyse, der eg tolkar datamaterialet i prosjektet. Denne analysen løfter eg i lys av teori i del to (Kap. 4.2). Deretter diskuterer eg mine funn, og ser korleis dei relaterer til anna forskning i kapittel 5. Til slutt oppsummer eg i kapittel 6 kva mine funn har å seie for kulturdagdrift generelt, der eg ser kva implikasjonar studien kan ha for anna forskning og for praksisfeltet.

2 Vitskapsteoretisk posisjonering og tidlegare forskning

I dette kapitlet presenterer eg teoriane som utgjer min vitskapsteoretiske posisjon i prosjektet, altså kva briller eg analyserer det empiriske materialet gjennom. Eg har basert oppgåva sitt teoretiske rammeverk på praksisarkitekturteori (Kemmis et al., 2014), profesjonsteori (Molander & Terum, 2008a) og hermeneutisk fenomenologi (Lindseth & Nordberg, 2004). Teoriane er valde ettersom dei er høvelege for å undersøkje problemstillinga for studien: *Korleis kan lærarar sine opplevingar informere ein studie av praksisar i kulturskule-grunnskule-samarbeid?*

Praksisarkitekturteori er den teorien eg har nytta mest aktivt til å diskutere forskingsspørsmåla, då dei er forma med utgangspunkt i teorien sitt omgrep «arrangement» som verker inn på praksisar. Profesjonsteori er mykje nytta i kulturskule-grunnskule-forsking, som eg diskuterer med seinare i oppgåva, men inneheld også prinsipp om profesjonar som har vore med på å forme både intervjuguide og min innfallsvinkel når eg har analysert datamaterialet. Hermeneutisk fenomenologi er eksplisitt synleg i problemstillinga, med orda «forstå» og «opplevingar», og har også hatt påverknad på meg i utforminga av intervjuguiden. Eg drøftar i dette kapitlet først kva desse teoriane hevdar, og korleis dei saman utgjer mi posisjonering. Sist gjer eg kort reie for noko av den eksisterande forskinga i feltet kulturskule-grunnskule-samarbeid, der eg presenterer sentrale tema i noko av forskinga eg seinare diskuterer med (Kap. 5).

2.1 Praksisarkitekturteori

I denne studien nyttar eg praksisarkitekturteori slik den vert presentert av Kemmis et al. (2014). Teorien påstår at menneskje ikkje møter kvarandre upåverka, men basert på levde erfaringar oppnådd av samhandling i ei sosial verd gjennom livet (Kemmis et al., 2014, s. 4). I all interaksjon mellom menneskje vil møtet ha rammer som eksisterer på førehand, der desse rammene har føringar for korleis møtet vil arte seg. Det same vil gjelde når menneskje møter kvarandre i ein profesjonell samanheng. Ein profesjonell aktør sin praksis vil møte andre praksisar, verte utfordra, og endre seg. Teorien gjer seg gjeldande både i kvardagslege møter, og i profesjonelle praksisfellesskap. Eit av omgrepa praksisarkitekturteori nyttar for å skildre omstenda for ein praksis er *intersubjektive rom* (intersubjective spaces) (Kemmis et al., 2014, s. 4).

Intersubjektive rom er møtepunktet der ulike praksisar møter kvarandre (Kemmis et al. 2014, s. 4). Desse romma er alltid allereie eksisterande, så alle møter mellom praksisar skjer i ein etablert kontekst. «Arrangementa», som eg kjem tilbake til seinare, og rammene i det intersubjektive rommet er der altså på førehand, men nye objekt kan verte introduserte til rommet. Dei intersubjektive romma eksisterer imellom aktørane, og er på eit vis ein arena der praksisane møter kvarandre. Ein må gå inn i det intersubjektive rommet for å interagere med andre (Kemmis et al., 2014, s. 4).

Praksisarkitekturteori påstår altså at alle møter skjer i kontekst av etablerte rammer. Anten dette er småprat med ein framand på butikken, besøk hos bestemor, eller møtetid med ein kollega. Desse ulike møta skjer i ulike intersubjektive rom, og har dermed ulike rammer. Praksisarkitekturteori fortel at vi møter desse intersubjektive romma på tre måtar: *Språk, fysisk tid-rom i den materielle verda og sosiale relasjonar*, og praksisarkitekturteori skildrar desse ulike formene som «arrangement» (Kemmis et al.,

2014, s. 4). Ei spesielt interessant formulering er at arrangementa «alltid allereie eksisterer, men kan verte endra» (Kemmis et al., 2014, s. 4). Dette betyr at all interaksjon skjer med etablerte strukturar, arkitekturar, men at desse ikkje er evige og urokkelege. I eit møte mellom praksisar trer både partar inn i eit alltid allereie etablert intersubjektivt rom, men dei har også moglegheita til å endra arrangementa gjennom møtet sitt.

Dei tre arrangementa i praksisarkitekturteori er *kulturell-diskursive, materiell-økonomiske, og sosialpolitiske*. Kvart arrangement samsvarer eksisterer i ein dimensjon, og gjer seg synleg gjennom eit medium (Kemmis et al., 2014). Tabellen under er mitt oppsett av dei tre arrangementa, dimensjonane og media Kemmis et al. (2014) presenterer, samt eit døme. Vidare skildrar eg kva desse arrangementa er, og nyttar dømet over med framand, bestemor og kollega for å eksemplifisere dei.

Arrangement	Dimensjon	Medium	Døme
Kulturell-diskursive	Semantikk	Språk	Diskursar
Materiell-økonomiske	Fysisk tid-rom	Arbeid og Aktivitet	Eit rom
Sosial-politiske	Sosiale rom	Makt og Solidaritet	Relasjonar

Tabell 1. Oppsett for å illustrere arrangement som praksisarkitekturar.

Kulturell-diskursive arrangement eksisterer i dimensjonen av semantikk, og gjer seg synleg gjennom språk, som til dømes i diskursar (Kemmis et al., 2014, s. 4). Desse arrangementa kjem til uttrykk gjennom språkbruken til aktørane. Det er allereie etablerte kulturar for språk når to praksisar møter kvarandre. Når ein pratar med ein framand på butikken vil ein mogleg moderere språket ein nyttar, og artikulere seg på ein meir allmenn måte enn når ein pratar med bestemor. Når ein pratar med familie kan ein referere til delte minner og personar på ein annan måte enn med ein framand. I møte med ein kollega nyttar ein gjerne ein form for profesjonell diskurs, og har moglegheit til å nytte fagspråk. Språkbruk er på denne måten eit uttrykk for felles forståingar av kulturelle konvensjonar, eller mangel på dette. Dei ulike situasjonane med ulike aktørar, altså dei ulike intersubjektive romma, har ulike kulturell-diskursive arrangement i sitt møte. Arrangementa mogleggjer enkelte former for språkbruk, men avgrensar også andre former. Dette kan ein også kalle ein praksis si *seiing*, frå engelsk «sayings» (Kemmis et al., 2014, s. 31).

Materiell-økonomiske arrangement eksisterer i dimensjonen av fysisk tid-rom, og gjer seg synleg gjennom media arbeid og aktivitet, som til dømes i eit rom (Kemmis et al., 2014, s. 4). Slike arrangement verker på praksisen gjennom normer for aktivitetar, og materielle ressursar som rom og utstyr. I køa på butikken er det ikkje ei forventning om samtale med kvarandre, og ein oppheld seg der i kort tid. Hos bestemor kan det vere ei stue med sofa, ein tradisjon med brettspel eller kaffi, og både har valt å prioritere tid til kvarandre. I møtetid med ein kollega har ein mogleg eit grupperom å halde møtet i, og ein har ei avgrensa tid til møtet, samt ein agenda for kva som skal verte avtalt på møtet. Tid og rom set altså rammer for korleis aktørane, praksisane, møter kvarandre. Kva aktørane *gjer* i fysisk tid-rom er det Kemmis et al. (2014) omtalar til ein praksis sin «doings», eller *gjering*. (s. 31).

Sosial-politiske arrangement eksisterer i dimensjonen av sosiale rom, og gjer seg synleg gjennom media makt og solidaritet, som til dømes relasjonar mellom menneskje eller ikkje-menneskelege aktørar (Kemmis et al., 2014, s. 4). Kva type relasjonar aktørane har vil forme interaksjonen. Ein føreheld seg ulikt til framande, familie og kollega. Ein har også ulike forventningar til kvarandre, og til kva møtet skal innehalde. Dersom ein møter med ein kollega som har lenger erfaring i jobben enn ein sjølv vil det eksistere ei form for makt, då den eine parten har makt i form av autoritet og informasjon. Kven som har kva type makt er avhengig av situasjonen, då kva som vert sett på som «makt» vil vere avhengig av kva som er naudsynt og relevant i akkurat den gjevne situasjonen. Aktørane kan også vise solidaritet i form for gjensidig respekt og anerkjenning. Makta kan anten vere formell, slik ein intuitivt ser på forholdet mellom arbeidsgivar og arbeidstakar, men også uformell, basert på oppfatta eller opplevd makt der arbeidstakar er naudsynt og trengt av arbeidsgivar. Dette vert skildra ved «relatings» (Kemmis et al., 2014, s. 4), som i mangel på eit betre ord kan verte oversett til *relatering*.

Ein praksis er altså bygd opp av seiing, forma av kulturell-diskursive arrangement, gjering, forma av materiell-økonomiske arrangement, og relatering, forma av sosial-politiske arrangement. Når ein skal gjere eit studie i lys av praksisarkitekturteori kan ein ikkje berre sjå på arrangementa som generelle, men som spesifikke. Dette vert forklara som stadsontologiar, frå «Site Ontologies», som påstår at praksisar artar seg i røynda i spesifikke stader og tider. Omstenda er situasjonsavhengige, og ein må difor sjå på situasjonen slik den er i akkurat dette tilfellet (Kemmis et al., 2014, s. 33). Dette viser også prinsippet om at arrangementa ikkje gjer at ein praksis er predeterminert, allereie avgjort. Praksisen sine handlingar utspeler seg derimot påverka av dei arrangementa som alltid allereie eksisterer i den spesifikke staden og tida. Arrangementa skapar moglegheiter og hinder for praksisen og korleis den kan utspele seg. Praksisen vert orkestrert i ein stad, og av arrangementa og ressursane som vert teke med til staden (Kemmis et al., 2014, s. 33). Praksisarkitekturteori påstår altså at ein praksis eksisterer situasjonsavhengig.

2.2 Profesjonsteori og Hermeneutisk Fenomenologi

I denne studien si analyse og drøfting har eg studert lærarane sine praksisar med perspektiv og prinsipp frå profesjonsteori (Molander & Terum, 2008a). Ein profesjon er ein type yrke som utfører tenester, med eit bestemt mandat og føremål. Gjennom teoretisk kunnskap og spesialisert høgare utdanning har dei ei form for autoritet i sitt felt, då med mandat til å utføre sitt samfunnsoppdrag (Molander & Terum, 2008b, s. 13). Der er ikkje ei allmenn semje for kva for nokre yrker som kan påkalle seg profesjonstittelen, då yrker som medisin historisk har vorte kalla ein profesjon, medan læraryrket ikkje har fått den same tittelen før i seinare år (Jordhus-Lier, 2018, s. 42). Profesjonar eksisterer i ein balanse av autonomi, monopol, sjølvregulering og styring. Sjølv om få eller ingen yrker er fullstendig sjølvstyrte, vert gjerne yrka som i størst mogleg grad regulerer seg sjølv kalla profesjonar (Jordhus-Lier, 2018, s. 42). Med grunnlag i dette kan ein argumentere for at grunnskulelæreryrket er ein profesjon, då det tilhøyrar profesjonaliserte institusjonar, med forankring i høgare utdanning og forskning. Kulturskulelæreryrket har ikkje den same forankringa i forskning, og har ikkje eit standardisert utdanningsløp å vise til (Aglen & Karlsen, 2017, s. 180), men ettersom yrket er kopla til ein profesjonell institusjon som igjen handlar med profesjonell pedagogisk verksemd vel eg i denne studien å sjå yrket som ein profesjon.

Profesjonar sin posisjon i samfunnet har endra seg i moderne tid. Delen av befolkninga som tek høgare utdanning har auka drastisk, noko som igjen har ført til eit heva kunnskapsnivå i samfunnet (Molander & Terum, 2008b, s. 13). Dette har igjen ført til at profesjonane i større grad må forsvare sin posisjon overfor resten av samfunnet. Profesjonane har ei plikt til å svare for kva dei gjer, og gjere reie for korleis dei oppfyller sitt samfunnsmandat. Dersom ein tek læraryrket som eksempel, vil dette gjere seg gjeldande ved at fleire at dei føresette for elevane har høgare utdanning, og dermed også større forventningar om at lærar sine val er grunna. Profesjonsutøvarar handlar ikkje i ei verd av ukyndige, og forholdet mellom lærdmann og lekmann er ikkje slik det ein gong var (Molander & Terum, 2008b, s. 14). Profesjonar møter også forventningar til kva kompetanse dei skal ha. Ikkje berre skal den vere fagspesifikk, men også generell. Ein profesjon må ha både djupn og breidde i sin kompetanse (Jordhus-Lier, 2018, s. 47). Profesjonsutøving eksisterer også i fleire spenningar, som ved autonomi og styring, fag og administrasjon, og likebehandling og tilpassing. I læraryrket har ein både pedagogisk fridom og styring frå statleg vedteke innhald. Ein handlar også innanfor dei rammene som eksisterer på den aktuelle skulen når det kjem til timetal, rom og ressursar. Profesjonen eksisterer i spenning med byråkratiet (Molander & Terum, 2008b, s. 16). For musikkpedagogar sin profesjon i samarbeid mellom grunnskule og kulturskule er det to gjeldande styringsdokument frå dei to skuleslaga, og trass i den store fridomen musikkpedagogen har må profesjonsutøvaren altså handle innafør rammene dokumenta set (Jordhus-Lier, 2018, s. 55).

Med meg i denne studien sitt teoretiske rammeverk har eg også prinsipp frå hermeneutisk fenomenologi, som kombinerer tankar frå både hermeneutikk og fenomenologi som metodologiar. Hermeneutikk tyder «fortolking», der ein skapar meining av noko og set det i ein kontekst (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 79). Når ein set eit forskingsobjekt i ein historisk kontekst forsøker ein å sjå objektet si røynd, og kva kontekst det har oppstått i (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 84). Ein undersøker altså eitt element som ein del av ein større heilskap og samanheng. Forskar må altså gjere ei fortolking av sin empiri, som til dømes når ein transkriberer eit intervju, og fortolkar teksten (Lindseth & Nordberg, 2004, s. 146). Fenomenologi er læra om opplevingar, og er ein metodologi det ein studerer eit fenomen slik det vert opplevd i ein aktør sitt medvit. Ein tileignar verdi og meining til menneskje sine subjektive opplevingar (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 96). Ein søker i fenomenologien ikkje etter ei allmenn sanning, men heller ei opplevd sanning slik den vert synleg i utsegner og tankar. Forskaren må enno skape meining i utsegnene, då gjennom å forsøke å forstå kva utsegnene betyr for forskingsdeltakarane og deira medvit (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 113). Hermeneutisk fenomenologi vert altså ein kombinasjon av desse, ved at ein fortolkar opplevingane ved å setje dei i ein kontekst (Lindseth & Nordberg, 2004, s. 147). Forskar anerkjenner opplevingane til forskingsdeltakarane som genuine, men gjennomfører også si eiga fortolking av opplevingane. Ein kan ikkje berre skildre utsegnene ukritisk, men sjå på dei som forteljingar det er mogleg å skape vidare meining frå.

Desse tre teoriane, praksisarkitekturteori, profesjonsteori og hermeneutisk fenomenologi utgjør saman min vitskapsteoretiske posisjon i denne studien. Sjølv om eg har presentert dei som tre ulike teoriar verker dei saman for å utgjere måten er har danna, analysert og tolka datamaterialet. Det er til dømes mogleg å sjå fleire parallelar mellom profesjonsteori og praksisarkitekturteori. Profesjonar eksisterer i ei maktbalanse mellom autonomi og styring, eit sosial-politisk arrangement. Fagleg forankring står sentralt i

profesjonar, eit kulturell-diskursiv arrangement. Tilgang på ressursar er for profesjonar styrt av ytre aktørar, eit materiell-økonomisk arrangement. Ein kan altså nytte praksisarkitekturteori for å undersøkje profesjonar. I grunnskule-kulturskule samarbeid er det to praksisar/profesjonar som møter kvarandre. Skulane, og dermed lærarane, har ulike bakgrunnar, altså ulike opphavslege arrangement dei har operert under, og ulike samfunnsmandat. Prinsippa frå dei båe teoriar kan difor verte nyttige for å undersøkje lærarane sine praksisar/profesjonar. Hermeneutisk fenomenologi gjer seg gjeldande då i ei slik undersøking, då ein gjennom å utforske forskingsdeltakarar sine utsegner om deira opplevde røynd forsøker å fortolke kva meining utsegnene har. Når profesjonsutøvarar uttaler seg om sin praksis, kan ein fortolke utsegnene deira for å skape meining av deira opplevingar. Spesielt har hermeneutiske prinsipp forma heile studien, då eg gjennom analysen min tolkar mitt datamateriale, og forsøker å forstå lærarane utsegn. Eg studerer i dette masterprosjektet altså to profesjonar, og forsøker å forstå korleis deira praksisar møter kvarandre gjennom å fortolke deira opplevingar.

2.3 Tidlegare forskning

Denne studien inngår i forskingsfeltet for kulturskule-grunnskule-samarbeid. Forsking på samarbeid mellom skulane har eksistert i lang tid, og har eit vidt spenn av tematikkar, utdanningsinstitusjonar og fagfelt (Angelo et al., 2017b, s. 12-13). Det er nettopp dette som gjer at eg omtalar det som eit eige forskingsfelt. Forsking knytt til kulturskule-grunnskule-samarbeid er eit komplekst felt, beståande av både kulturskulerelatert forskning og musikkpedagogisk forskning, men saman skapar dei eit forskingsfellesskap sentrert rundt samarbeid mellom grunnskule og kulturskule. I dette delkapittelet presenterer eg noko av den forskinga eg opplev som mest relevant for mitt prosjekt, som eg seinare diskuterer min studie opp mot (Kap. 5).

For å utforske den eksisterande forskinga har eg mellom anna nytta Rønningen (2019) sin rapport *Kulturskulerelatert forskning i Norden* for å få ei oversikt over feltet, då gjennom delen som omtalar samarbeid med grunnskule og den store referanselista i rapporten. Som tittelen viser til tek den for seg kulturskulerelatert forskning i ein nordisk kontekst, og legg fram kva den eksisterande forskinga har omhandla og funnet. Rapporten deler forskinga inn tematisk, då med eitt eige tema der forskinga fokuserer på kulturskule-grunnskule-samarbeid. Ei bok som vert trekt fram er *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (Angelo et al., 2017a), ein antologi med artiklar med ulike tema innanfor kulturskuleforskning. Dette gjeld mellom anna profesjonar i kulturskulen (Aglen & Karlsen, 2017), didaktiske utfordringar i samarbeid med grunnskulen (Westby, 2017), diskursar i samarbeidet med grunnskule (Angelo & Emstad, 2017) og ulike modellar for samarbeid mellom grunnskule og kulturskule (Brøske, 2017).

Også etter Rønningen (2019) sin rapport vart utgitt er det kome mykje forskning på kulturskule-grunnskule-samarbeid. Berge et al. (2019) sin rapport *Kultur+Skole=Sant* er skriva på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet, og skriv fram den komplekse tilstanden i kulturskulen, både empirisk og diskutert i lys av eksisterande forskning. Dei finn mellom anna at kulturskulane kringom i landet er særskilte, men at dei har like utfordringar knytt til rekruttering, kompetanse og eit ønske om både meir styring og meir autonomi. Bandlien et al. (2021) sin antologi *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenningar* tek for seg eit mangfald av tema knytt til kulturskulen sine mange samarbeidskonstellasjonar. Mellom anna skriv Strand (2021) i sitt kapittel om insourcing

som alternativ organiseringsmodell til outsourcing. Hauge (2021) undersøker Kulturdag frå eit lærarperspektiv for å undersøkje korleis moglegheiter og utfordringar i samarbeidet. I kapitla sine finn Balsnes og Christensen (2021) og Bandlien (2021) at samarbeidsprosjekt kan skape engasjement og mangfald i musikkundervisinga til elevane i grunnskulen.

I mitt møte med den tidlegare forskinga i forskingsfeltet kulturskule-grunnskule-samarbeid finn eg nokre overordna tema som går igjen: diskurs (Angelo & Emstad, 2017; Bandlien, 2023; Østern, 2017), profesjonar (Aglen & Karlsen, 2017; Angelo, 2012; Jordhus-Lier, 2018) og spenningar i samarbeidet (Brøske, 2017; Strand, 2021; Hauge, 2021). I diskusjonskapittelet (Kap. 5) ser eg min studie i samanheng med denne forskinga, og korleis min studie samsvarer, bryt, eller nyanserer funn og påstandar frå andre studiar.

3 Metode

I dette kapitlet skriv eg fram prosessen eg har gjort i arbeidet med dette masterprosjektet. Den er skriva som ei form for forteljing, der eg viser deg som lesar kvar eg starta og kvar eg enda opp. Undervegs viser eg vala eg har gjort, kvifor eg har gjort dei og kva føringar eg ser at vala kan ha hatt for oppgåva.

3.1 Prosjektet vert til - Kvalitativ forskning

Slik eg skildra i innleiinga (Kap. 1.1) hadde eg ei eksisterande interesse for kulturskule-grunnskule-samarbeid på grunn av min bakgrunn i både kulturskule og grunnskule, og i tidlegare forskingsarbeid. Gjennom engasjement med forskingsfeltet fann eg at *Kulturdag* var eit spennande prosjekt å studere. Eg visste særleg lite om Kulturdag, noko som danna eit godt grunnlag for å undersøkje prosjektet utan større føreforståingar. Sjølv sagt hadde eg forventningar, ettersom eg kjende til andre samarbeidsprosjekt, men akkurat Kulturdag var nytt for meg. Då eg visste kva eg ynskja å undersøkje, forma eg ein tentativ tittel: «Kulturdag – Kva, kvifor og korleis». I utgangspunktet ynskja eg å studere samarbeidsprosjektet i sin heilskap, frå leiing til elev, men forstod omsider at dette korkje var oppnåeleg eller ynskjeleg. Ettersom eg snart er ferdig utdanna grunnskulelærer sjølv, valde eg å fokusere på lærarane i prosjektet, då både frå grunnskulen og kulturskulen. For å lære meir om kva Kulturdag var oppsøkte eg ein kontakt i kulturskulen som har ansvaret for Kulturdag, for å forklare kva for eit prosjekt eg ynskja å gjere, og etterspurde aktuelle forskingsdeltakarar. Eg vart sete i kontakt med Kulturdagteamet på ein skule i byen, og dermed var mykje allereie planlagt. Prosjektet hadde, i større grad enn eg innsåg då, teke form.

På dette tidspunktet hadde eg altså både tematikk og forskingsdeltakarar bestemt, og eg bygde forskingsdesignet rundt desse. I dei vala eg allereie hadde gjort, var føringane lagt for at min studie måtte ha ei *kvalitativ* tilnærming. Forsking med ei kvalitativ tilnærming tek gjerne for seg forskingsdeltakarane sine perspektiv i deira naturlege kontekst (Postholm, 2005, s. 17). Den skil seg frå *kvantitativ* forskning mellom anna i korleis forskar strukturerer prosjektet og datamaterialet, og forskning med ei kvalitativ tilnærming er på denne måten meir fleksibel (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Eg ynskja å ha eit slikt fleksibelt prosjekt, der eg kunne la datamaterialet styre kva retning prosjektet skulle ta. I kvalitativ forskning har ein også ulike tilnærmingar, som induktiv tilnærming, deduktiv tilnærming og abduktiv tilnærming. Induktiv tilnærming er empiristyrkt, der ein ser overføringsverdi frå det spesielle tilfellet til moglege generelle påstandar. Deduktiv tilnærming er teoristyrkt, då ein går frå generelle påstandar eller teoriar, og ser korleis dei gjer seg gjeldande i enkelte tilfelle. Abduktiv tilnærming er ein kombinasjon av desse, der ein kombinerer teoretisk føreforståingar med empiristyrkt framgangsmåte (Skilbrei, 2019, s. 55). Eg har gjennom heile arbeidsprosessen engasjert meg med forskingsfeltet og med teori. Eg ynskja med dette å ha ei abduktiv tilnærming i min studie, altså at eg veksla mellom teori og empiri om kvarandre.

Ein kvantitativ studie om kulturskule-grunnskule-samarbeid kunne også vore interessant å gjennomføre, men grunna avgrensa tid fann eg ut at ei kvalitativ tilnærming var betre eigna for det prosjektet eg ynskja å gjennomføre. I tidlegare lesnad av eksisterande forskning i det aktuelle fagfeltet hadde eg erfart at mykje av forskinga bestod av kvalitative studiar (t. d. Bröske, 2017; Strand, 2021; Hauge, 2021; Bandlien, 2021), og kvantitativ forskning hadde gjerne eit større omfang i datamateriale og innhald, og

inkluderte også element frå kvalitativ tilnærming (t. d. Berge et al., 2019). Spørsmåla ein stiller i kvantitative studiar gjeld gjerne statistiske samanhengar, medan kvalitative studiar er meir retta mot meiningssamanhengar. (Skilbrei, 2019, s. 14). Mitt prosjekt skulle handle om lærarar i eit samarbeidsprosjekt. Prosjektet fann seg altså i ei kvalitativ tilnærming, der eg skulle gå i djupna på eit meir spesifikt datamateriale. Dermed måtte eg ta eit nytt val: Kva for metode skulle eg nytte for å generere empiri?

3.2 Generering av datamateriale - Intervju

For å generere empiri gjennomførte eg intervju av mine forskingsdeltakarar, altså Kulturdagteamet. Ettersom eg ynskja å studere lærarar sine opplevingar av deira praksis fann eg at intervju var den metoden som var best eigna for å danne eit godt datamateriale for å undersøkje problemstillinga mi. I kvalitative studiar er intervju ein vanleg metode å nytte, men ein kan også gjennomføre observasjonar (Skilbrei, 2019, s. 57). Eg valde derimot å ikkje gjennomføre observasjonar, då eg ikkje såg det som føremålstenleg for min studie å sjå korleis undervisinga eller møta vart gjennomførte. Det var den subjektive opplevinga av desse eg såg på som interessant. Alternativt kunne eg gjennomført intervju av både leiing, lærarar og elevar, og kombinert dette med egne observasjonar. Eit slikt datamateriale kunne danna grunnlag for å studere Kulturdag meir heilskapleg, og dersom masterprosjektet hadde større omfang og meir tid tilgjengeleg kunne eit slikt studie sett på effekten Kulturdag har på alle aktørane i samarbeidet. Ettersom dette ikkje var oppnåeleg eller ynskjeleg gjennomførte eg altså intervju, noko Skilbrei (2019) hevdar kan fungere som eit vindauge inn til forskingsdeltakarane sin egne observasjonar (s. 65), altså deira oppfatningar og erfaringar.

Intervju kan verte gjennomførte på ulike måtar. Ein skil mellom strukturerte, ustrukturerte og semistrukturerte intervju. Strukturerte intervju har førehandsbestemte spørsmål, medan ustrukturerte intervju tek utgangspunkt i sjølve intervjusituasjonen. Semistrukturerte intervju er ein kombinasjon av desse to. Ein planlegg spørsmål på førehand, men formulering og rekkjefølgje vil variere mellom kvart intervju, og oppfølgingsspørsmål vil oppstå basert på forskingsdeltakarane sine svar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80).

Mine intervju var semistrukturerte. Eg planla åtte spørsmål som ein intervjuguide, der alle spørsmåla tok for seg ein spesifikk tematikk. Desse åtte tematikkane var: Oppfatning av Kulturdag, føremålet til kulturdag, strukturar for planlegging, fridom i planlegginga, tilgang på ressursar, Kulturdagarbeid sett opp mot elles arbeid, andre sine oppfatningar og endringsforslag. Ordlegginga i spørsmåla viste til at det ikkje var eit fasitsvar eg var ute etter. Målet var å la forskingsdeltakarane fortelje frå deira ståstad, dømer og historier. For å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål må forskar vere ein aktiv lyttar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 91), og desse oppfølgingsspørsmåla må ikkje vere ledande for forskingsdeltakaren sitt svar, men heller etterspørje vidare utdjuping av meininga deira (Postholm, 2005, s. 83). Desse tankane tok eg med meg i utforminga av intervjuguide, og i førebuinga til gjennomføringa av intervjuet.

Forskingsdeltakarane i prosjektet mitt har vore 5 lærarar som kom frå grunnskule og kulturskule og arbeide saman i eit team i Kulturdag ved ein grunnskule. Eg hadde ei føreforståing av at lærarane på grunn av sine forskjellige bakgrunnar vill ha ulike svar, noko som førte til at eg ynskja å gjere to gruppeintervju: Eitt med grunnskulelærarane, eitt med kulturskulelærarane. Eg ynskja å intervjuer lærarane frå dei to skuleslaga kvar for seg, for å undersøkje om det var skilnadar ved haldningane deira. Dette var ikkje

meint for at studien min skulle vere komparativ, der eg set dei to lærargruppene opp mot kvarandre, men heller at dei saman kunne informere problemstillinga eg skulle undersøkje. Lærarane ville fungere som representantar for deira skuleslag. Eg hadde derimot lest feil i mail-tråden då vi avtalte intervju, og Kulturdagteamet på skulen bestod av éin grunnskulelærar og fire kulturskulelærarar.

Datamaterialet mitt vart då beståande av eitt individuelt intervju av grunnskulelæraren og eitt gruppeintervju av kulturskulelærarane. Intervju individuelt og i grupper kan ha ulike verknader, der individuelle intervju i større grad er upåverka av sosiale forventingar frå andre i gruppa ved gruppeintervju (Skilbrei, 2019, s. 67). Eg hadde medvit om dette både i forkant og i sjølve gjennomføringa av intervjuet. Der grunnskulelæraren fekk fortelje uavbrote var gruppeintervjuet av kulturskulelærarane i større grad prega av samtale og at dei utfylte kvarandre sine svar. I gruppeintervjuet stilte eg difor spørsmål ut til alle i rommet, men gjennom kroppsspråk og augekontakt oppfordra eg også enkelte av lærarane til å svare på spesifikke spørsmål når dei vart tause. Ettersom grunnskulelæraren måtte svare på alle spørsmåla, medan kulturskulelærarane kunne vente på at andre hadde svart på spørsmålet, var eg derfor aktiv i oppfølginga av dei individuelle forskingsdeltakarane, også i gruppeintervjuet.

Det vart tatt lydopptak av intervju, som eg transkriberte og analyserte. Eg fekk vite frå medstudentar at dei hadde nytta dataprogram som gjorde transkripsjonen automatisk, men eg valde å gjere det manuelt, der eg lytta til opptaket og skreiv det inn i eit dokument. Dette gjorde at eg allereie på dette stadiet var i gang med analyseprosessen, og hadde grundig kjennskap til datamaterialet før analysen var påbegynt. I overgangen frå det munnlege til det skriftlege må ein gjere val av kva ein vel å inkludere i transkripsjonen. Til dømes må ein velje å anten inkludere eller ekskludere element som små kremt, pausar eller grammatikalske feil (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Eg valde å inkludere småord og pausar, då for å kunne analysere utsegner i sin heilskap. Dette grunngev eg vidare i neste delkapittel om analyseval.

I overgangen frå sosiolekt til skriftsspråk må ein også velje om ein transkriberer intervjuet som det vert sagt eller endrar det til ei av målformene i det norske skriftsspråket (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Eg valde å transkribere intervju på bokmål. Dette gjorde eg fordi eg følte at denne målforma tok best vare på deira utsegner slik dei sa desse. Lærarane kom frå aust- og midtnorske, og deira dialekter samsvara best med bokmål. Då eg i første omgang forsøkte å omsetje intervju til nynorsk opplevde eg at fleire omgrep mista si originale meining. På grunn av dette gjennomførte eg heile transkripsjonen på bokmål, også inkludert mine eigne utsegn. I analysen presenterer eg utsegner henta i transkripsjonen, og desse er då inkludert på bokmål i lengre utsegner, markert med innrykk. I løypande tekst har eg inkludert nokre kortare, supplerande utsegner. For å vere konsekvent i avsnitta er desse omsett til nynorsk. Val av målform i sitata er gjort for å både ta vare på utsegnene mest mogleg autentisk, men også skape konsekvent språk i lesnad av analysen.

3.3 Skape meining av empiri - Analyseprosessen

Med to ferdig transkriberte intervju gjekk eg vidare med å forsøke å skape meining av det genererte datamaterialet ved å sortere funn i kategoriar. Dette er ein prosess som gjerne vert *koding* (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174), men eg nyttar heller ordet *sortering*. Dette kjem av at «koding» gjerne vert kopla til Grounded Theory, ein metode eg ikkje nyttar i dette prosjektet, og eg føler «sortering» i større grad skildrar arbeidet eg har

gjort. Ein kan skilje mellom empirinær sortering og tematisk sortering. Empirinær sortering baserer seg på datamaterialet, og er dermed induktiv. Tematisk sortering skaper kategoriar frå empirien, intervjuguiden eller forskingslitteratur. Den kan altså både vere deduktiv, men også induktiv. Ein kombinasjon av empirinær og tematisk sortering er også mogleg, og ei slik sortering vil då vere abduktiv (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). For å sortere gjekk eg inn i datamaterialet og lét det styre meg til naturlege kategoriar eller tema. Eg ynskja at det skulle vere dataa som var avgjerande, altså ei induktiv tilnærming til sorteringa. Opphøveleg fann eg 11 forskjellige tema i datamaterialet. Desse vart kopla saman i større grupper, og eg enda opp med fire kategoriar: Formål og føringar, andre sine oppfatningar, lærarressursar, og planlegging og samarbeid. Eg nytta desse fire kategoriane til å strukturere den empirinære, induktive analysen (Kap. 4.1). Eg gjorde då eit utval av kva for nokre av utsegnene som eg fann interessante og mest relevante for akkurat det prosjektet eg valde å gjennomføre.

Gjennom transkripsjonen og sorteringa av datamaterialet hadde eg allereie påbegynt ein analyseprosess. Dette ser eg på som ein del av forarbeidet til analysen, då eg allereie fekk innsikt i innhaldet til datamaterialet, fortolka det og sette det i kategoriar. Eg var altså allereie i ein hermeneutisk prosess der eg tolka data, påverka av mine føreforståingar. Då eg skreiv fram analysen gjorde eg dette i to steg: Først empirinært, så i lys av teori. I første steg såg eg utelukka på empirien og korleis eg tolka den (Kap. 4.1). Eg nytta ikkje éin bestemt analysemetode, men lét ulike analyseprinsipp informere analysen min. I likskap med anna forskning er det å kombinere analysemetodar for å skape ei eiga analyse godt eigna for masteroppgåver, då ulike element frå ulike analysemetodar saman kan utgjere den beste forma for analyse for å undersøkje tematikkane masterprosjektet ynskjer å finne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171).

I det første steget av analysen lét eg prinsipp frå narrativ analyse informere min prosess. I narrative analyser ser ein på forskingsdeltakarane sine forteljingar og utsegner som verdifulle i seg sjølv. Ein analyserer forskingsdeltakarane sine forteljingar og forsøker å forstå deira røyndomsoppfatning (Riessmann, 2017, s. 235). I ei slik analyse ser ein på utsegnene i fleire dimensjonar, både kva som vert sagt, når det vert sagt, og korleis det vert sagt. Menneskje sine forteljingar synleggjer deira opplevde røynd, kva dei opplev som meningsfylt, og ved å studere forteljingane får ein innblikk i korleis forskingsdeltakaren si oppfatning av seg sjølv og andre er (Riessmann, 2017, s. 237). Narrativ analyse nyttar derimot eit sett omgrep og ein struktur som eg ikkje fann høveleg for mitt prosjekt. Til dømes gjer ein gjerne ikkje ei «nedbryting» av narrativa med å sortere fram ulike kategoriar og tematikkar (Riessmann, 2017, s. 244). Ein studerer narrativ gjennom omgrep som «plot», «innramming» og «konflikt» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 134). Prinsipp frå narrativ analyse har enno forma mi analyse. Dette er mest synleg då eg i den empirinære analysen (Kap. 4.1) inkluderer fulle sitat frå transkripsjonen av intervjuet, men at eg bryt ned desse for å undersøkje kva forteljingane inneheld, og kva eg som forskar kan tolke ut av desse. Eg ser altså forskingsdeltakarane sin historier som mogleg å bryte ned i tematikkar som forskar igjen kan fortolke, noko som er påverka av dei teoretiske rammene i denne studien ved hermeneutisk fenomenologi.

Der det første steget av analysen (Kap. 4.1) er empirinært, induktivt, løfter eg funna frå denne analysen vidare i lys av teori i neste steg (Kap. 4.2). Dette vert ei form for deduktiv analyse, der eg lar teorien styre meg i større grad enn empirien. Ei abduktiv tilnærming vil veksle mellom teori og empiri, og eg har i noko grad følgd dette prinsippet.

Første steg er forsøkt gjennomført upåverka av teori, sjølv om eg hadde kjennskap til praksisarkitekturteori på tidspunktet eg gjennomførte dette analysesteget. I det andre steget ser eg som nemnd funna frå første del i lys av teori, men eg har i dette steget også inkludert nye utsegner frå empirien som følgje av det nye teoretisk grunna analysefunnet. Eg har ikkje veksla mellom det induktive og det deduktive, derimot, men har heller latt prinsipp frå både induktiv, deduktiv og abduktiv tilnærming informere mi analyse, utan at eg set éin merkelapp på heile analysen. Den empirinære analysen legg grunnlaget for innsikta som vert skrive fram i den teoristyrte analysen. Føremålet med å gjennomføre analysen i to steg har vore å skape ein grundig analyseprosess, noko eg opplever at har skapt eit heilskapleg og omfattande analysekapittel (Kap. 4).

3.4 Etske drøftingar

I arbeidet med dette masterprosjektet har eg teke omsyn til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine etske retningslinjer. Desse retningslinjene ligg til grunn gjennom heile forskingsprosessen og ved å følgje retningslinjene utviklar forskar forskingsetisk skjønn og refleksjon (NESH, 2021). Denne studien har også godkjenning frå Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør til å gjennomføre intervju, og ta lydopptak av desse. forskingsdeltakarane har gjeve samtykke til å delta i forskingsprosjektet i form av å delta i intervju.

Eitt av omsyna som er teke for å ivareta etikken i forskingsprosjektet er at forskingsdeltakarane og arbeidsstaden deira er anonymiserte. Lydopptaket av intervju inneheld dei faktiske namna på deltakarane, men i transkriberinga anonymiserte eg desse. Skulen har fått namnet «Skogstad skule», og forskingsdeltakarane har fått fiktive eigennamn. Ettersom kva type undervising dei har, til dømes kor, dans eller band er viktig informasjon for forskingsprosjektet er dette ikkje anonymisert. Eg kjem med ein kort presentasjon av forskingsdeltakarane før eg startar analysen (Kap. 4).

Eg forsøker i denne studien å vere objektiv i mi rolle som forskar, men det er ikkje eit mål å «oppnå» objektivitet. I prosjektet si teoretiske ramme ved hermeneutisk fenomenologi, og meir generelt i kvalitativ forskning, er det heller ikkje naudsynt ønskjeleg å vere objektiv. Dette kjem av at analysen er fortolkande, der eg som forskar skapar mening frå datamaterialet. Denne tolkinga er påverka av kven eg som forskar er. Det at eg har bakgrunn frå grunnskulelærarstudiet, samt kjennskap til kulturskulen, gjer at eg allereie før prosjektet tok til hadde føreforståingar. Eg har difor hatt medvit om mine egne føresetnader i prosjektet. Til dømes har eg bakgrunn i musikkfaget, noko som gjer meg meir kvalifisert til å forske på musikk enn på til dømes dans og kunst. Eg vil derimot argumentere for at bakgrunnen min fungerer positivt for prosjektet, då eg gjennom erfaringar frå eige liv relaterer til alle forskingsdeltakarane.

4 Analyse og drøfting

I dette kapitlet analyserer og drøfter eg datamaterialet frå intervjuet. Som tidlegare forklart er namn anonymiserte, men før analysen startar ynskjer eg å fortelje kort om konteksten til lærarane, ved å forklare kven dei er, og kva Kulturdag på deira skule er. All informasjon er henta frå intervjuet, men kjem ikkje naudsynt fram i dei utsegnene eg inkluderer i analysen, og eg har difor valt å presentere dei her.

«Skogstad skule» er ein barneskule som har Kulturdag for 2.-6.-trinn. Intervjuet vart gjennomførte i februar, og Skogstad har hatt Kulturdagundervising sida oppstarten av same skuleår. «Kulturdagteamet» på skulen består av fem lærarar. «Anders» er kontaktlærer for 2.-trinn på Skogstad, og er grunnskulen sin einaste representant i Kulturdagteamet. «Bjarne» er kulturskulelærer og underviser på stasjonen for musikkteknologi. Kulturskulelærer «Daniel» har ansvar for band-stasjonen, der dei arbeider med instrumentundervising på ukulele. «Emilie» er kulturskulelærer, og saman med «Anders» underviser ho i kor. «Frøya» er danselærer i kulturskulen, og underviser i dans også på Kulturdagen på Skogstad. Utover desse fem lærarane er det også nokre grunnskulelærarar som underviser i Kunst og Handverk-stasjonen av Kulturdagen på Skogstad, men desse er ikkje ein del av Kulturdagteamet. Lenger sitat er formatert med innrykk og på bokmål, medan kortare sitat i løypande tekst er oversett frå transkribert bokmål til nynorsk.

4.1 Empirinær analyse av dataa

Slik eg gjorde reie for i metodekapitlet er det første steget av analysen ei induktiv, empirinær analyse. Eg har latt meg inspirere av prinsipp frå narrativ analysemetode. Den vitskapsteoretiske posisjoneringa for studien ved praksisarkitekturteori, profesjonsteori og hermeneutisk fenomenologi har forma meg som forskar og min innfallsvinkel til datamaterialet, men har ikkje fungert styrande for denne delen av analysen. Dette første analysesteget deler funna inn i fire sorteringar, og har fått namn frå sitat henta i datamaterialet. Sitata viser til tematikken kvar inndeling har.

4.1.1 «Eit samarbeid mellom grunnskule og kulturskule»

Dette delkapitlet ser på utsegnene forskingsdeltakarane kom med knytt til Kulturdag i sin heilskap. Dette gjeld korleis dei definerer prosjektet, kva dei ser på som viktig og kva dei ser på som si rolle i prosjektet; altså forståinga av deira profesjon. Intervjuet sitt første spørsmål forsøkte eksplisitt å få fram oppfatningane til forskingsdeltakarane om Kulturdag, ved «Kva er Kulturdag, i følgje deg/dykk?». Her kunne forskingsdeltakarane velje mellom mange sider av prosjektet dei kunne dra fram.

Grunnskulelæraren Anders fortel korleis han oppfattar Kulturdag:

Anders: På Skogstad så er jo Kulturdag en dag for tredje til sjette trinn, der de har, der de kanskje får en større fordypning i kulturfaget, altså musikk, dans, drama, enn det de ville fått normalt sett. Ehm, det er en dag som vi vet mange unger gleder seg til, som de beskriver som annerledes. De beskriver den som, altså, jeg tror ikke at de alltid skjønner at de lærer. At de skjønner at det her er det faktisk mye læring i. Man jobber jo med lesning, man jobber jo med matematikk, man jobber med utrolig mye sånne ting litt skjult da. Så det vil jeg jo

si Kulturdag er en sånn, det er en tverrfaglig bit i det, selv om det heter Kulturdag.

Anders startar med å skildre Kulturdag på Skogstad, altså arbeidsplassen sin. Han fortel kva trinn dei gjennomfører Kulturdag med på deira skule, og at det er ein dag der elevane får ei fordjuping i kulturfaget. Han fortset med at det er ein dag borna gler seg til, og at det er læring i ein slik fagdag, men at elevane truleg ikkje alltid skjønar det. Her viser Anders eit syn på prosjektet som ein læringsarena med eit kunnskapsutbyte elevane mogleg ikkje får elles i skulekvardagen. Det kjem også fram at han opplev at elevane set pris på Kulturdag som ein annleis og gøy skuledag. I sitt svar vel Anders altså å fokusere på kva Kulturdag er for *elevane*. Kven det gjeld, kva dei får ut av det, og korleis dei opplev dagen, slik han opplev det. Det kjem også fram eit underliggjande syn om at Kulturdag er noko positivt, då han dreg fram at det er læring og glede knytt til prosjektet.

Lærarane frå Kulturskulen fekk det same spørsmålet som Anders, «Kva er Kulturdag, i følgje dykk?». Dei fire kulturskulelærarane tok lengre tid før ein av dei til slutt tok ordet.

(Lang stillhet, etterfulgt av latter)

Frøya: Et samarbeidsprosjekt mellom grunnskolen og kulturskolen, der hvor vi er hentet inn som, ja, kompetente lærere innenfor vårt fag. For å. Fulle alt som skal være av musikk og dans og sånt i skolen.

Kulturskulelærer Frøya svarer meir kortfatta enn grunnskulelærer Anders, og med større nøling. Dette kan mogleg kome av den noko unaturlege intervjusituasjonen, og at dette var eit gruppeintervju, der det kan vere høgare terskel for å ta ordet. Då ein av dei etter kvart tek ordet, er det kulturskulelærer Frøya. Ho forklarar at det er eit samarbeidsprosjekt, og kva aktørar som deltek i prosjektet. Deretter definerer ho si eiga og resten av kulturskulelærarane sin funksjon i prosjektet. Dei er henta inn, og dei er kompetente lærarar i sine fag. Det er altså kulturskulen som kjem inn i grunnskulen, ikkje motsett, og desse lærarane fungerer som representantar for kulturskulen i denne samanhengen. Ho fortel også at grunnen til at dei vert henta inn er for å fylle alt som skal vere av musikk og dans og sånt i skulen. Dette impliserer at forskingsdeltakaren opplev dette som ein mangel i skulen, og at kulturskulelærarane sit på ein kompetanse som grunnskulen har eit behov for i desse faga.

Lærarane, ein frå Kulturskulen og ein frå grunnskulen, svarar altså her med nokså ulike prioriteringar. Dette tyder ikkje at dei to ikkje er samde med kvarandre sine utsegner, men at dei har oppfatta spørsmålet noko ulikt. Ein kan anta at forskingsdeltakarane vert påverka av konteksten intervjuet vart gjennomført i. forskingsdeltakarane veit at forskar er grunnskulelærestudent, intervjuet vart gjennomført på dagen då dei har Kulturdag-undervising heile dagen, og dei visste at intervjuet skulle ta for seg tematikkar knytt til deira yrke og Kulturdag. Basert på dette har forskingsdeltakarane mogleg gjort eit utval av kva dei ser på som meningsfylt og relevant for intervjusituasjonen. Dette tyder ikkje naudsynt på at lærarane er usamde, men dei ulike prioriteringane har her gjort seg synleg i korleis dei strukturerer svara sine, og verdiane som ligg bak desse prioriteringane. Det kjem uansett fram at kulturskulelæraren vel å fortele om Kulturdag som eit naudsynt tiltak, der kulturskulen er ein viktig ressurs grunnskulen har behov for. Samstundes omtalar grunnskulelæraren prosjektet som noko elevane får læring og glede av.

Det kjem også fram at kulturskulelærarane deler synet til grunnskulelærer Anders, og dei også opplev at elevane ser på Kulturdag som noko positivt. Kulturskulelærer Bjarne fortel at: «[Kulturdag er eit] slags alternativ til den vanlege skulekvardagen. At dei liksom har det kjekt, og får gjort noko anna, og får prøvd seg på nye ting som dei kanskje ikkje kan frå før». Forskjellen her er altså ikkje at dei er usamde, men at elevperspektivet ikkje vert teke opp før mykje lenger ut i samtala, og i større grad ut frå mine oppfølgingsspørsmål. Bjarne sitt svar her kom etter eg hadde stilt spørsmål til *om* og *kvifor* dei opplevde Kulturdag som relevant for elevane. Dei andre kulturskulelærarane sa seg samde i Bjarne sin påstand, men påstanden kom ikkje naudsynt heilt frå eige initiativ. Ein kan sjå at kulturskulelærarane og grunnskulelæraren er samde i at Kulturdag er eit viktig tilbod for elevane, og at dei opplev at elevane ser på Kulturdag som noko positivt. Eg ser derimot eit skilje ved at elevane sine oppfatningar av Kulturdag ikkje ligg i forgrunnen når kulturskulelærarane tenkjer over kva Kulturdag er, sjølv om dette ikkje er definitivt og eksplisitt fortalt av forskingsdeltakarane. Kulturskulelærarane og grunnskulelæraren har ulike saker i forgrunn.

4.1.2 «Det er ikkje alltid det er den store innsikta og forståinga for yrket»

Ein annan tematikk som kjem fram i datamaterialet er korleis lærarane ser på andre aktørar i Kulturdag, også aktørar som ikkje er direkte kopla til prosjektet. Forskingsdeltakarane er lærarar som deltek i eit kollegium, og har opplevingar og oppfatningar av sine kollega og deira meiningar.

Grunnskulelærer Anders forklarar korleis han opplev dei andre lærarane på Skogstad slik:

Anders: Ja, ehm. Det er jo liksom litt sånn. Det her med at folk har ulike kjepphester. Og det er klart det at, når vi startet med Kulturdag, så kom det jo innspill fra enkelte lærere om at: «Okei, jammen da kan vi dumpe masse barn på Kulturdag, og så kan vi sitte og for eksempel ha med smågrupper der vi jobber med matematikk eller norsk.» Altså at de så på det mer som en avlastningsmåte. Ikke som at: Her skal vi lære kultur og musikk og gå inn i det. Men bruker det som noe annet. Så har du andre igjen, som synes dette er en skikkelig kul ting, og som har lyst til å lære, som. Vi har ei som har slengt seg med og lært seg ukulele sammen med han Daniel. Så det er veldig sånn, fra de som synes det her egentlig er tull, og til de som synes det her er veldig sånn, givende. Og så tror jeg nok det at, sånn, etter som året har gått, så tror jeg at flere og flere lærere ser hva det gjør med ungene. For ungene gleder seg veldig. Og det skaper liv på skolen. Det skaper veldig sånn, glade unger som gleder seg til onsdagene, og spør sånn «Hva skal vi gjøre for noe?», og trinnene bruker det de har lært og jobba med på Kulturdag og viser frem til foreldrene sine i mer en sånn trinnsetting. Så sånn sett så føler jeg at, elevene har det vært et veldig løfte. Lærerne og føler jeg at flere og flere begynner å skjønne at det her er jo faktisk bra! Ledelsen føler jeg at hele tiden har vært veldig sånn at, det her er kult, det her skal vi løfte, og vi ønsker å bidra. Og de har vært veldig positive og flinke til det.

I denne lengre forteljinga uttrykkjer Anders at han i oppstarten opplevde lite forståing frå nokre av sine kollega på Skogstad. Han opplevde at dei andre grunnskulelærarane, som då ikkje underviser i Kulturdag, såg på Kulturdag som ein avlastingsarena der elevane som trengte det kunne få annan undervising dersom det var behov for det. Det var andre lærarar i grunnskulekollegiet som derimot såg relevansen til Kulturdag, og anerkjente det

som noko viktig, noko med eit læringsutbyte for elevane. Dette er ei haldning som har utvikla seg til det betre, i følgje Anders. Dette meiner han kjem av at fleire og fleire av lærarane på Skogstad ser «kva det gjer med ungene» å ha Kulturdag på skulen, då elevane gler seg veldig til å delta i Kulturdag-undervisinga. Det at Kulturdag skapar «liv på skulen» er noko som har ei positiv innverking på elevane si generelle innstilling. Altså, Anders påstår at Kulturdag har gjeve resultat utover det faglege, noko som har fått negativt innstilte lærarar til å etter kvart sjå verdien i prosjektet.. Han har altså opplevd meir motstand frå kollegiet, men ser ei positiv utvikling i deira haldning. Dette vil ikkje naudsynt seie at lærarane i kollegiet på Skogstad faktisk har ei slik haldning, men at Anders *opplev* at dei har slike haldingar. Anders trekk også fram leiinga på skulen som ein positiv aktør, og at desse har vore forkjemparar og bidragsytarar til Kulturdag på skulen. På denne måten kjem det fram at leiinga er ein sentral aktør i samarbeidsprosjektet, då dei kan bidra til positiv endring i prosjektet som igjen har verknad på lærarane som jobbar i Kulturdag.

Kulturskulelærarane fortel også at det er varierende grad av forståing og aksept frå kollegiet, men også frå elevar og føresette. Daniel frå kulturskulen svarer slik på spørsmål om lærarane på Skogstad verdset arbeidet kulturskulelærarane gjer med Kulturdag:

Daniel: Ja, stort sett. Altså det er jo som de nevner, det er ikke alltid det er den store innsikten og forståelsen i yrket, det å skulle utøve eller undervise i estetiske fag, men flesteparten er nok positive til det, så er det de som mener det tar litt oppmerksomhet, tid og ressurser vekk fra de mer praktiske fagene. Men den kampen er ikke noe ny, rett og slett, og jeg føler kulturskolen er god på å snakke med avdelingsledere og ha møter, infomøter, der de informerer om hvorfor vi skal gjøre det her, og forkant av oppstart og sånt. Så det er jo. På vei. Forståelsen.

Kulturskulelærarane seier seg einige i at haldninga lærarane på skulen har til Kulturdag varierer, og Daniel fortel om sine opplevingar av kollegiet. Daniel forklarar at han ikkje opplev ei stor innsikt og forståing om hans yrke frå fleire av grunnskulelærarane på Skogstad. Sjølv om han opplev at det er fleire positive enn negative lærarar på Skogstad, kjem det fram at det er ein kamp om ressursar mellom praktisk-estetiske fag og meir tradisjonelle skulefag. Han presiserer også at det er ein god dialog mellom leiinga på Skogstad og kulturskulen, og at dette er eit steg i rett retning. Han opplev altså ei positiv utvikling, og at tiltak er sett i verknad som forbetrar dei moglege utfordringane.

Det er altså i stor grad semje mellom grunnskulelærer Anders og kulturskulelærarane sine erfaringar. Sjølv om dei opplev at mange grunnskulelærarar er positive til prioriteringa av praktisk-estetiske fag i Kulturdag, er det enno nokre lærarar som ser på det som ei feilprioritering, eller ynskjer å nytte dagen til andre fag. Både grunnskulelærer og kulturskulelærarane trekk fram leiinga som ein positiv aktør, og at dei er viktige haldningsformidlarar til resten av kollegiet på skulen, og dette gjev forskingsdeltakarane eit positiv syn på den framtidige utviklinga.

4.1.3 «Det er faktisk et yrke, det å vere dansepedagog»

Kulturdagteamet har ikkje berre oppfatningar av andre aktørar i prosjektet, men også om seg sjølve og kvarandre. Dei har ei rolle og ein funksjon i prosjektet, og det er interessant å undersøkje korleis dei vel å formidle deira oppfatning av desse rollene. Det

er også interessant å undersøkje korleis denne sjølvoppfatninga vert formidla og forstått i møte med andre.

Anders: Det følte jeg jo at han [navn] som er rektor, han ønska jo å løfte kultur. Spurte om jeg hadde lyst å være med på å drive det. For det mente han at var viktig, i forhold til å ha en på huset i tillegg, som ble et slags bindeledd mellom grunnskolen og kulturskolen. Og det sa jeg at jeg hadde kjempelyst til, så det fikk jeg den store ære og glede av å være med på Kulturdag.

Grunnskulelærer Anders forklarar her at det kom eit ynskje frå leiinga om kva hans rolle skulle vere, nettopp eit bindeledd mellom grunnskulen og kulturskulen, og at eit slikt bindeledd er sentralt i samarbeidet. Dette var noko han var særst positiv til, og omtalar det som ei ære og glede å få delta i prosjektet, då også med ei så sentral rolle. Anders har her posisjonert seg midt i samarbeidet, og ser på seg sjølv som ein viktig aktør. Sjølv om dette var noko som kom på initiativ frå ein annan aktør, altså leiinga ved rektor, var dette noko han også sjølv ynskja å ta del i. Tidlegare i intervjuet hadde han også vist til eit stort engasjement frå hans side, då han forklara at: «Eg synes jo kultur har vært veldig viktig. Eg sa jo i mitt første nokon gong intervju at eg er praktisk-estetisk på min hals». Gjennom desse utsegnene framstiller Anders seg som ein engasjert og motivert musikkpedagog, og sver til å støtte prioritering av kultur praktisk-estetiske fag.

Kulturskulelærer Emilie som på Skogstad underviser i kor saman med grunnskulelærer Anders fortel om ei historie på ein annan grunnskule:

Emilie: Og det tror jeg ikke alle elevene er klare over, egentlig. Jeg tror faktisk det var forrige uke jeg var på jobb, på [en annen skole Emilie også underviser i Kulturdag]. Så prøvde jeg liksom å si sånn: «Tenk hvor heldige dere er, nå har dere hatt sangundervisning! Hjem og si at dere har hatt sangundervisning med en sangpedagog! Tenk, nå har dere lært så mye!» Og de bare: «Sangpedagog? Hva er det?» Så prøvde jeg liksom å si: «Ja, er det noen som går i Kulturskolen?» «Kulturskolen? Hva?» De har ikke helt skjont den koblingen. Det her vi snakket om, det at vi kommer inn med den ressursen, og det er en grunn til at vi jobber mye teknisk og det vi gjør, for det er noe de ikke får i musikktime. Men ofte ser jeg, når de skriver på tavla, at det står bare «musikk» eller «kulturøkt», for det er det de skal ha med oss. Det er ikke noe sånn «Kulturdag», eller de spesifikke fagene vi har, da.

Frøya: Ja, bare skyter inn akkurat det, fordi det synliggjør også vårt yrke, fordi det er faktisk et yrke, det å være dansepedagog. Og det tror jeg ikke det er så mange som vet, at det er noe man kan være. Eller sangpedagog. Ehm..

I forteljninga til Emilie kjem det fram at ho ikkje opplever at elevane alltid skjønner kva dei har teke del i. Ord som songpedagog og kulturskule er ikkje kjende for elevane. Ho opplevde undervisinga si som kjekk og lærerik for elevane, og at dette er noko spesielt som dei burde setje pris på, men elevane ser mogleg ikkje på det på same måte. Ho presiserer at lærarane frå kulturskulen som kjem inn i grunnskulen har ein kompetanse som elevane ikkje får elles i musikkundervisinga, og at den meir tekniske undervisinga er ein ressurs for elevane å få oppleve. Frøya poengterer då at dette er noko som rammar deira yrke. Ho har opplevd at det å vere song- eller dansepedagog ikkje alltid vert anerkjent som eit yrke.

Den impliserte samanlikninga her kan mogleg vere opp mot læraryrket, som då kan tolkast å ha ei større anerkjenning på dette området. Dette poenget om at kulturskulelærarane er ressurspersonar som grunnskulen har nytte av kjem fram fleire gonger i intervjuet, frå alle lærarane i gruppa, og synleggjer ei oppleving av at deira rolle i prosjektet er nettopp ein kompetanseressurs, men at dei ikkje alltid opplev at andre i kollegiet eller i elevgruppa ser på dei på den same måten dei sjølve gjer.

Det er ofte med andre grunnskulelærarar inn i Kulturdag-undervisinga, som føl elevane i undervisinga dei deltek i. Kulturskulelærer Frøya og grunnskulelærer Anders fortel om sine opplevingar med desse lærarane slik:

Frøya: Ja, og det har jeg tatt opp med alle skolene som jeg er på. Er det. Mitt ønske er jo at den læreren som er med meg inn skal være med og delta på lik linje med elevene, og bistå og hjelpe med da, selvfølgelig. Og da får jeg beskjed om at: «Det er ikke noe vi kan kreve av de». Fordi det er veldig individuelt, hva man er komfortabel med, og hva man synes er greit. Og jeg har full forståelse for det og, men jeg synes det kan være vanskelig, hvis jeg har med meg en lærer inn som sitter og jobber på PCen, når resten av elevene danser med meg.

Også grunnskulelærer Anders fortel om dette, men på noko anna vis.

Anders: Og så føler jeg kanskje også at, der er det jo veldig variabelt hvor, hvor glad du er i musikk og kultur selv. Og hvor mye du tør å slippe deg løs som lærer eller voksen i disse her annerledes-timene. Noen er helt med med en gang, og er med på dansen, eller er med og synger med ungene. Andre sitter mer i bakgrunnen, med litt sånn hendene i kors, og trykker litt på mobilen, eller tar seg en kopp kaffe. Så det er litt variabelt.

Her uttrykkjer både Frøya og Anders at dei opplev nokre av lærarane som lite engasjerte i timane deira, då spesielt med lærarane som følgjer elevgruppa på deira stasjonar. Desse lærarane tek passive roller, og deltar ikkje i undervisinga, og ynskjer heller å arbeide med andre oppgåver, eller berre slappe av. Frøya har uttrykt denne frustrasjonen til skulane der ho opplev dette, men har ikkje fått medhald. Ho har forståing for desse lærarane sine personlege grenser, men at ho skulle ynskje at dette ikkje var tilfellet, då ho opplev dette som avgrensande for hennar undervising. Ho omtalar dette som ein lite utnyttta ressurs, då læraren kan vere ein hjelpande deltakar for å forbetre undervisinga, men ho impliserer også at dette kan verke som ei hemming for hennar undervising, då ho opplev det som vanskeleg og utfordrande å ha ein passiv lærar i klasserommet som korkje deltek eller bidreg medan ho underviser.

4.1.4 «Det å ha meir tid til å vere saman, få prata saman»

Planlegging og samarbeid var tematikkar lærarane tok opp fleire gonger i løpet av intervjuet. Dette skjedde både som følgje av mine spørsmål, men også på eige initiativ fleire gonger. Dette delkapittelet undersøker korleis lærarane skildrar samarbeidet, og kva dei fortel om korleis dei gjennomfører planlegginga av undervisinga si.

Grunnskulelærer Anders fortel om korleis han og kulturskulelærer Emilie, som underviser i kor-stasjonen saman, planlegg og arbeider.

Anders: Jeg tror det er veldig fritt i forhold til hva vi føler vi kan legge opp. Det er jo sånn at jeg og Emilie samarbeider, og vi er jo også to forskjellige personer, der vi sikkert har trykk på forskjellige ting. Det som er litt spennende, vi diskuterte

det faktisk akkurat i sted. Dette med at jeg har jo, siden jeg jobber som kontaktlærer, er inne i skolen hele tiden, så har man kanskje et annet perspektiv enn når man kommer inn og har liksom disse her to timene med gruppa i uka. Og, det merkes jo inni mellom. At der er vi litt (pause), ulike. Jeg er veldig opptatt av at, dette her at det skal være trygt for eksempel. Det er viktig at kommer inn og så skal det være trygt. Her skal vi kunne synge høyt. Vi skal kunne danse lite grande. Ehm. Men så tror jeg kanskje Emilie var litt mer sånn at: «Okei, det kommer etter hvert», sant «Vi må trene litt på sangene, og øve på det». Og der ser man jo også de ulike perspektivene man har med seg inn da. Som spenner i planleggingen.

Grunnskulelærer Anders samarbeider med kulturskulelærer Emilie, då dei deler ansvaret for kor-stasjonen, og her kjem det fram at Anders opplev at dei ulike bakgrunnane og erfaringane deira kan vere utfordrande. Dei har ulike forventningar og prioriteringar, og dette er noko som kjem fram i planlegginga deira. Han forklarar at han sjølv ynskjer å prioritere den sosiale og pedagogiske dimensjonen, og set dette opp mot ei meir fagleg tilnærming Emilie har. Ein kan også sjå at Anders vel orda sine nøye, då han tek fleire pausar, og nyttar fyllord når han skal skildre ulikskapane deira, noko som mogleg synleggjer at dette er noko han føler er viktig å formulere presist. Nemneverdig er det også at denne spenninga i prioriteringar mogleg er ein del av den pedagogiske utvekslinga som utgjør læringsutbyttet Kulturdag har for lærarane.

Kulturskulelærarane Emilie og Daniel fortel også om planleggingstid, men skildrar det ikkje heilt likt som Anders.

Intervjuer: Hvordan er det med planlegging av undervisningen deres, i det hele tatt? Sitter dere sammen og forbereder dere hver uke, eller er det mer sånn ved oppstart.

Emilie: Nei, vi jobber ikke noe sammen, i hvert fall her på Skogstad så planlegger vi hver for oss, så bruker vi møtetiden midt i dagen til å planlegge fremvisning for eksempel. Eller hvis vi skal ha noe samarbeid så bruker vi tiden da.

Intervjuer: Så dere er ikke så mye innpå hverandre sine timer? Diskuterer hva hun skal gjøre i koret, eller i musikkteknologi?

Daniel: Nei.

På spørsmål om korleis dei samarbeider i planleggingsfasen svarer Emilie at det i grunn ikkje skjer noko samarbeid i det stadiet. Det dei vel å gjere i undervisninga si er opp til den enkelte læraren, og møtetida vert heller brukt til samkøyring inn mot framvisingar. Dersom det er noko samarbeid som skal skje på tvers av stasjonane skjer dette også i denne møtetida. På oppfølgingsspørsmål om dei diskuterer kvarandre sine undervisingsøkter svarar Daniel kort «Nei». Det skjer altså lite til ingen samtale om planlegginga og gjennomføringa av undervisninga.

Det er også andre grunnskulelærarar enn Anders som underviser i Kulturdag på Skogstad, men kulturskulelærarane skildrar deira relasjon til desse lærarane slik:

Intervjuer: Så dere får muligheten til å forbedre relasjoner og sånt innad i kulturdag-teamet, som på denne skolen gjelder dere og han Anders, og noen fra kunst og håndverk?

Emilie: De vet jeg ikke hvem er.

Frøya: Det er lærere på trinnet som har, og vi har aldri møtt dem.

Intervjuer: Så de har ingen anelse hva dere driver med heller da?

Emilie: For de er sånn, da har jeg jo skjønt at de har andre ting når vi har møter. Men de er med på fremvisning og sånt, da viser de fram. Men vi snakker ikke noe sammen om det da. Så det ønsker jeg meg, ja.

Bjarne: Ja, det hadde vært fint da. Om vi hadde hatt litt mer dialog med de andre som underviser i Kulturdag da. Men også, ja, jeg kunne ønsket meg litt mer tid til planlegging. Litt mer betalt tid til planlegging. (Alle bekrefter). For jeg bruker ganske mye tid til planlegging, eller, ja, jeg bruker en del tid til planlegging. På fritida, liksom.

Det er altså andre lærarar som underviser i Kulturdag på Skogstad som kulturskulelærarane aldri har møtt. Dei veit ikkje eingong kven desse lærarane er, og dei har andre arbeidsoppgåver i tida kulturskulelærarane og Anders har møtetid. Det er altså ikkje mogleg for dei andre lærarane å ta del i samtale eller planlegging i den timeplanfesta møtetida. Bjarne fortel om korleis denne møtetida heller ikkje strekk til når det gjeld planlegging av eigen undervising. Planlegginga hans må difor skje utanfor arbeidstida, noko som igjen viser at denne planlegginga skjer utan samarbeid.

Grunnskulelærer Anders fortel at han har nokre ynskjer for endring i strukturar, som hadde vore til hjelp i hannar arbeidskvardag:

Anders: (...) Jeg ser jo liksom den her biten med, å ha hatt mer tid til forventningsavklaring. Det her med at vi har veldig ulike innfallsvinkler. Altså når kulturskolelærere kommer inn, og meg som kontaktlærer. Så jeg tror, Hadde jeg vært alene så hadde det jo vært noe annet, men med en gang jeg kommer inn og har et annet syn, så blir man jo utfordret. De blir utfordret på sine tanker, meg på mine tanker, i forhold til hvordan vi skal gjøre det. Så det å ha hatt tydeligere forventningsavklaring. Det å hatt mer tid til å være sammen, få prata sammen. (...)

Det verker som at Anders meiner meir tid til samtale og forventningsavklaring er naudsynt for å forbetre samarbeidet. Forventningane lærarane frå dei to skulane har er ulike, og dette krev dialog for å utvikle desse gjennom samhandling. Han poengterer også at ulikskapane er ein ressurs, då dette kan bidra til å utvide forståingane deira og utvikle deira praksis. Dei kan lære av kvarandre. Men for at dette skal kunne skje må dei få avklara forventningane sine for kvarandre, og få prata saman. Både Anders og kulturskulelærarane ser altså mangelen på tid til planlegging og samtale som ei utfordring og hindring, og ynskjer seg meir av dette.

4.2 Drøfting av forskingsspørsmål i lys av praksisarkitekturteori

Då det førre kapittelet var ei induktiv, empirinær analyse av datamaterialet mitt, løfter dette kapittelet analysen eit steg vidare ved å trekkje inn praksisarkitekturteori (Kemmis et al., 2014) som teoretisk rammeverk. Eg nyttar teorien for å svare på studien sine tre forskingsspørsmål:

- Korleis kan lærarane sine skildringar av deira rolle i Kulturdag verte forstått?
- Korleis kan lærarane sine relasjonar i Kulturdag verte forstått?
- Korleis kan lærarane sine opplevingar av materielle rammer for deira praksis i Kulturdag verte forstått?

Forskingsspørsmåla er utforma utifrå, og vert svara på ved hjelp av, praksisarkitekturteori (Kemmis et al., 2014). Ved hjelp av teorien forsøker eg å identifisere dei ulike omstenda som eksisterer for forskingsdeltakarane sin praksis, og kva føringar desse kan leie til. Dei tre forskingsspørsmåla vert svara i kvar si overskrift, men dei har også verknader på kvarandre, og når ein ser dei tre spørsmåla i samanheng vil dei utgjere ei meir heilskapleg drøfting av lærarane sin praksis.

4.2.1 Ulike skular – Ulik seiing

Det første forskingsspørsmålet er: *Korleis kan lærarane sine skildringar av deira rolle i Kulturdag verte forstått?* Dette spørsmålet viser til korleis dei formulerer seg og kva dei vektlegg i utsegnene sine, altså språket dei nyttar. Dette er det Kemmis et al. (2014) omtalar som dei *kulturell-diskursive* arrangementa som eksisterer i ein praksis. Desse arrangementa eksisterer i dimensjonen av *semantikk* og gjer seg synleg via mediet *språk* (s. 4). Semantikken i språket deira, altså ladinga i orda dei nyttar, verker å vere ulik. Dette kjem fram i skildringa deira av kva dei opplev at Kulturdag er. Der kulturskulelærer Frøya skildrar Kulturdag som ein dag «der kor vi er henta inn som kompetente lærarar innanfor vårt fag», skildrar grunnskulelærer Anders det som «ein dag som vi veit mange ungar gler seg til». Lærarane verker å ha ulike prioriteringar, noko som peiker på at dei høyrer til ulike profesjonelle kulturar med ulik konvensjonar. Desse kulturane og konvensjonane gjer seg synleg gjennom lærarane sitt språk, altså deira seiing.

Frå dei same utsegnene kan ein også lese fram enno eit skilje mellom lærarane i kven dei identifiserer seg med. Dette kjem mest tydeleg fram gjennom korleis dei nyttar ordet «vi». Anders sitt «vi» her er ikkje eintydig på kva gruppe han siktar til, men Frøya sitt «vi» viser tydeleg til kulturskulelærarane. Dette gjer seg også synleg gjennom resten av intervjuet. Når grunnskulelærer Anders seier «vi» er det i dei fleste tilfella «vi på Skogstad», og stundom «vi på korstasjonen», der sistnemnde siktar til han sjølv og kulturskulelærer Emilie som styrer denne stasjonen saman. Kulturskulelærarane nyttar derimot «vi» nærast utelukka til å referere til seg sjølve, altså dei fire kulturskulelærarane. Nokre gonger refererer dei til undervisinga si som at «vi» skal lære noko, altså at vi-et er gjeld lærar saman med elevane sine. Påfallande her er at kulturskulelærarane aldri refererer til lærarane på grunnskulen som eit «vi». Dei einaste vaksne som er inkludera i «vi»-et er Kulturdagteamet ved kulturskulelærarane og grunnskulelærer Anders.

For grunnskulelærer Anders er Skogstad som ein skule og eit kollegium eit «vi», medan kulturskulelærarane mogleg ikkje opplev det same. Deira «vi» er Kulturdagteamet, og klassane dei undervis i. I følgje praksisarkitekturteori er det viktig for fellesskapskjensla at ein nyttar eit inkluderande språk, då til dømes med ord som «vi» og «våre» (Kemmis et al., 2014, s. 135). Slike fellesskap kan også vere uttrykk for ein felles kultur og ei felles diskursiv oppfatning, og i Kulturdagteamet på Skogstad verker det som at det ikkje er ei felles forståing av eit fellesskap. Det at kulturskulelærarane ikkje har den same opplevinga av «vi» som grunnskulelærer Anders har, tyder på eit skilje mellom deira opplevingar, synleggjort av språket dei nyttar.

I datamaterialet som er nytta i dette masterprosjektet ser ein altså at det er ei ulik forståing av kven «vi» er, og dette tyder på eit visst skilje mellom lærarane frå kulturskulen og grunnskulen. Det at dei kjem frå ulike skular, kulturskulen og grunnskulen, gjer altså at dei har ulike opplevingar og ulikt språk. Dette kan ein vidare tolke som at skulane har ulike diskursar. Det verker ut frå akkurat dette datamaterialet som at grunnskulen har ein diskurs der Kulturdag vert skildra ved tematikk som læring, glede og inkludering, medan kulturskulen har fokus på kompetanseheving og ressursutveksling. Det er naturleg å anta at skulane, med kvar sine utgangspunkt og bakgrunnar, har ulike fokusområde og forståingar, og her gjer dette seg synleg ved deira ulike måte å skildre Kulturdag på.

Det ulike språket, den ulike diskursen, gjer seg ikkje berre synleg mellom lærarane, men også mellom lærarar og elevar. I Emilie si forteljing frå ei undervisingsøkt på ein annan skule sin Kulturdag fortel ho at ord som «kulturskule» og «songpedagog» var framande for elevane. Dei skjønna heilt konkret ikkje kva orda tyda, men også kva Emilie la i desse orda. Ho omtala elevane som heldige for å få undervisning med ein songpedagog frå kulturskulen, men elevane responderte med forvirring. Emilie sitt språk var ikkje delt med elevane, og dette kan kome av dei ulike tradisjonane dei to skulane, kulturskule og grunnskule, har. Det er ulik kultur og ulik språkføring på dei to skulane, noko som verker som eit hinder for hennar praksis. Det at ho ikkje deler eit felles språk med elevane kan skape misforståingar i undervisinga. Emilie vert heller ikkje forstått av elevane på noko ho verker å tildele viktighet, nemleg namna på både yrket hennar og institusjonen ho tilhøyrar. Dersom ho som lærar ikkje føler seg høyrd og forstått, og elevane opplev ein distanse mellom dei og lærar, kan dette fungere negativt på deira undervisningssituasjon. Denne forskjellen i språk gjaldt også mellom Emilie og grunnskulelærarane, då det på elevane sin timeplan stod «musikk» og «kulturøkt» der Emilie skulle ynskje at det stod «Kulturdag» eller dei spesifikke faga elevane fekk undervisning i som kor, band o. l..

Skulekulturane har skilnader som mogleg fungerer som utfordringar, då dei kulturell-diskursive arrangementa som eksisterer i praksisen er ulike. Ein kan argumentere for at grunnskulelærar Anders ikkje møter dei same utfordringane i si Kulturdagundervisning, då han som del av Skogstad sin særskilde kultur har meir innsikt i skulen sin diskurs og kultur, men dette er heller ikkje naudsynt sant. Dersom ein ser på Kulturdag som ein eigen særskild situasjon kan det vere utfordringar frå både skulekulturar. Kulturdagen inneheld ein annan type undervisning og andre lærarar enn den «normale» skulekvardagen, og eksisterer difor som noko eige, noko ukjend. Dette gjeld både grunnskulelærarane og kulturskulelærarane, men også elevane. Då dei kulturell-diskursive arrangementa som eksisterer i lærarane sin praksis, slik Kemmis et al. (2014) forklarar det «alltid allereie eksisterer», men også vert påverka av dei aktørane som tek med seg sine normer og haldningar inn i praksisen, kan ein seie at Kulturdag har sine egne og særskilde kulturell-diskursive arrangement. Difor kan det vere nokre utfordringar for alle aktørar å delta i praksisen, då den er ukjend for alle.

Det verker altså i mitt datamateriale som at lærarane skildrar samarbeidet som to ulike diskursar og kulturar som møter kvarandre, og ikkje har funne ei felles form enno. Det eksisterer altså kulturell-diskursive arrangement som fungerer som hinder i Kulturdagsamarbeidet.

4.2.2 Relasjonar og forventningar

Neste forskingsspørsmål lét: *Korleis kan lærarane sine relasjonar i Kulturdag verte forstått?* Altså korleis dei møter kvarandre i sjølve Kulturdagteamet, men også med dei andre lærarane på grunnskulen, leiinga og elevane. Praksisarkitekturteori forklarar dette ved *sosial-politiske arrangement*, som gjer seg synlege i *relasjonar via makt og solidaritet* (Kemmis et al., 2014, s. 4). Arrangementa fungerer so moglegheiter og hinder i møtet mellom praksisane.

Både grunnskulelærer Anders og kulturskulelærer Daniel fortel at leiinga ved Skogstad, saman med leiinga i kulturskulen, viser aksept og takksemnd for dei praktisk-estetiske faga og arbeidet lærarane gjer i desse faga, også i prosjekt som Kulturdag. Det eksisterer ein maktdynamikk mellom lærarane og leiinga på skulen, då leiinga tek avgjersler som har verknader på lærarane sitt yrke. «Makt» i denne samanhengen kan også vere at alle lærarane har ein autoritetsposisjon ovanfor elevane, men også at Anders som fast tilsett ved Skogstad sit på kunnskap om kollegiet, skulen og skulekulturen som dei kulturskuletilsette ikkje har. På same måte har kulturskulelærarane ei form for makt ved den faglege kunnskapen og kompetansen dei har, som både lærarane og leiinga i grunnskulen har nytte av. Dermed møter alle desse gruppene kvarandre med etablerte dynamikkar, som verker på korleis dei relaterer til kvarandre.

Anders fortel mellom anna at «det merkast jo inni mellom. At der er vi litt (pause), ulike» når han skildrar samarbeidet med kulturskulelærarane. På grunn av sine ulike bakgrunnar har dei ulike praksisar og haldningar, og når desse skal samarbeide vil deira ulike utgangspunkt leggje føringar for samarbeidet. I dette dømet skildrar Anders ei form for fagleg usemje, der Emilie som kulturskulelærer set fagleg kompetanse og innstudering av songar som første prioritering, slik han føler det, medan han sjølv ynskjer å skape eit trygt og ope rom i undervisinga. Han skildrar ikkje dette som ei stor konflikt, men som eit element som verker på deira samarbeid. Det at dei kjem frå ulike bakgrunnar gjer at dei har ulike haldningar, og dette verker på korleis dei møter kvarandre og samarbeider, også i planlegginga av undervisinga. Haldningane og verdiane lærarane har med seg oppstår heller ikkje i eit vakuum, men vert forma mellom anna av dei kulturell-diskursive arrangementa som eksisterer i deira yrke. Usemja kjem også av at dei møter kvarandre i ein fagleg jobbsamheng. Dei møter kvarandre som kollegaar, men også som lærarar frå to ulike kulturar. Dette ville vore annleis dersom dei hadde møtt kvarandre i ein annan samheng, til dømes på butikken eller på gata. Omstenda dei møter kvarandre i, rolla dei har i møtet og bakgrunnen deira former altså kva måte dei møter kvarandre på.

Det er altså visse rammer for korleis lærarane i Kulturdagteamet møter kvarandre, men også korleis dei møter andre lærarar som er tilsette på Skogstad. Frøya fortel om at ho ønsker at «den læraren som er med meg inn skal vere med og delta på lik linje med elevane» men at dei heller sit bak i klasserommet og gjer andre gjeremål. Når ho har teke dette opp med leiinga har ho fått respons på at dette ikkje er noko dei kan forvente frå lærarane. Grunnskulelærarane posisjonere seg som passive aktørar i undervisinga, og mogleg kjem dette av at dei ikkje identifiserer seg som deltakande eller heimehøyrande i undervisinga. I dette bur det også ei oppfatning av makt, då leiinga påstår at dei ikkje har makt over grunnskulelærarane i akkurat denne situasjonen, og grunnskulelærarane nyttar denne makta til å sjølv bestemme kva for ei rolle dei har i Kulturdagundervisinga. Desse lærarane møter kvarandre altså med heilt ulike

forventningar. Mogleg kan ein påstå at dei ikkje møter kvarandre i det heile teke. Det er lite til ingen kommunikasjon mellom lærarane, og dei ulike forventningane deira skapar ei strid i korleis gjennomføringa av timen skal gå føre seg.

Kulturskulelærer Daniel fortel også at desse grunnskulelærarane har ein relasjon til elevane som kulturskulelærarane ikkje har, og at dette er ein ressurs dei har nytte av å kunne bruke i si undervising, men at den ikkje vert nytta ettersom at grunnskulelærarane er passive aktørar i undervisinga. Dette vert også ei form for makt, der grunnskulelærarane har ein ressurs kulturskulelærarane treng, men ikkje har autoritet til å nytte seg av. Spenninga i møtet mellom lærarane gjeld ikkje berre kulturskulelærarane og dei andre grunnskulelærarane, då Anders også trekk fram dei passive grunnskulelærarane som utfordrande. Desse har også relasjonar utover Kulturdagundervisinga ettersom dei er kollega også elles på Skogstad. Kulturdag skapar altså ein annan dynamikk og andre forutsetningar for møter og relasjonar enn den vanlege kvardagen på skulen.

Lærarane relaterer ikkje berre til andre lærarar, men også til elevane.

Kulturskulelærarane Frøya og Emilie fortel om korleis det av og til er utfordrande å møte elevane sine forventningar. Dei opplev at elevane ofte har ei føreforståing om at undervisinga til kulturskulelærarane skal vere kjekke, og at «no skal vi ha det gøy!», og det då vert vanskeleg å leve opp til desse forventningane. Emilie og Frøya presiserer at dei gjerne vil framheve dei kjekke og gøyale aspektet med praktisk-estetisk undervising, men at ein også må vere klar over læringa og læringsaktivitetane som skal skje. Elevane har altså ei oppfatning av kulturskulelærarane og deira undervising, som kulturskulelærarane ikkje naudsynt er samde i. Forventningane mellom lærar og elev former møtet deira, og dette verker på korleis dei får relatere til kvarandre. Det same brotet i forventingar kjem ikkje fram frå grunnskulelærer Anders. Mogleg fordi han ikkje valde å fortelje om det, men også mogleg på grunn av hannar ulike rolle i Kulturdag. Som fast tilsett ved Skogstad er han mogleg meir kjend for elevane. Han er kontaktlærer på 2.-trinn, som er eitt av trinna som deltar i Kulturdagen deira, men 3.-6.-trinn har truleg også kjennskap til han, anten frå undervising eller som ein lærar dei har sett på skulen elles. Dei ulike rollene lærarane har for elevane former altså møtet deira.

Lærarane i Kulturdagteamet har altså ulike roller i ulike relasjonar med formelle og uformelle maktbalansar. Grunnskulelærarar og kulturskulelærarar har ulike kompetansar, som igjen gjer at partane vil ha ei form for makt over kvarandre avhengig av situasjonen. I løpet av ein Kulturdag vil lærarane tre inn i mange ulike roller, anten som kollega, lærar eller tilsett. I desse ulike rollene vil ulike former for maktbalansar oppstå. Dette former også korleis praksisane relaterer til kvarandre. Saman skapar desse ulike rollene og relasjonane ein kompleks heilskapleg måte å møte andre på. På éin arbeidsdag trer dei inn i eit avansert nettverk av etablerte sosiale normer, og dei sosial-politiske arrangementa fungerer som rammer og rettleiarar ved å skape moglegheiter og hinder i deira praksis. Anten møtet er med andre Kulturdaglærarar, grunnskulelærarar, leiing eller elevar eksisterer forventningar og maktbalansar som legg føringar for deira verksemd.

Det verker altså i denne studien som at grunnskulelæraren og kulturskulelærarane relaterer til aktørane rundt seg på ulike måtar. Det er spesielt vanskeleg for kulturskulelærarane å relatere til grunnskulelærarane som føl elevane i undervisinga deira. Relasjonane mellom lærarane og elevane er prega av ulik forventning frå partane. Det kjem også fram at det oppstår spenningar i relasjonane i Kulturdagteamet, då deira ulike bakgrunn kan gjere det utfordrande å samarbeide.

4.2.3 Ressursar som mogleggjer eller hindrar

Det siste forskingsspørsmålet tek for seg kva for nokre ressursar lærarane har tilgang på, eller manglar. *Korleis kan lærarane sine opplevingar av materielle rammer for deira praksis i Kulturdag verte forstått?* På spørsmål om dei opplev at dei har tilgang på alt dei treng svarar kulturskulelærer Daniel raskt «Nei, nei, nei, nei.» medan dei andre kulturskulelærarane humrar. Han rettar derimot fort opp i påstanden sin, og presiserer at han opplev at Skogstad, der Kulturdag er ei relativt ny satsing, har eit uttrykt ynskje om å prioritere ressursar til Kulturdag. Han opplev at dei har god tilgang på rom og utstyr på Skogstad, og sett i samanheng med andre skular der han underviser i Kulturdag så har Skogstad gode ressursar. Dette gjeld både utstyr og rom, men også elevgrupper i form av relativt små grupper utan større utfordringar i elevmassen.

Ressursar som tid, rom og menneskje inngår i det praksisarkitekturteori omtalar som *materiell-økonomiske* arrangement. Desse gjer seg synlege i dimensjonen av tid-rom, og gjennom aktivitet og handling (Kemmis et al., 2014, s. 4). Ressursar kan omhandle tid og rom, men også fagleg kompetanse og relasjonar. Det er tilgang på ressursar som set grenser og gjev moglegheiter for ulike former for aktivitetar. Desse arrangementa legg føringar for kva for nokre aktivitetar som kan førekomme i undervisinga og praksisen til lærarane. Slik Daniel skildra det, har Skogstad lagt betre til rette for deira praksis enn på andre skular. Arrangementa som eksisterer i deira praksis på denne skulen skapar moglegheiter for lærarane, og verker på denne måten positivt inn på deira yrke.

Sjølv om Daniel uttrykker at han er nokså nøydd med ressursane Skogstad har, fortel Bjarne at han gjerne skulle hatt enno meir. Kulturskulelærer Bjarne underviser på stasjonen for musikk-teknologi, og fortel at han har fått innvilga ynskja om betre utstyr, men at det enno ikkje er heilt tilstrekkeleg. Det varierer altså frå Daniel si ukulele-undervising og Bjarne si undervising i musikk-teknologi i kor stor grad av tilgang dei har på ressursar når det kjem til utstyr. Dette kjem mogleg også av at dei ulike stasjonane har ulike behov, i alle fall når det kjem til utstyr. Dansestasjonen til Frøya har større trong for gode rom, medan Bjarne sin stasjon treng fleire synthar og lydanlegg. Den ressursen alle stasjonane derimot seier seg samd i at dei treng meir av, er tid.

Kulturskulelærarane fortel at dei har små stillingsprosentar, og at dette hindrar dei i å gjere det arbeidet dei ynskjer. For deira del er stillinga deira i Kulturdag nede i 11-15%, eller slik Frøya fortel, til og med 7%. Det er uklårt om det er ho sjølv som har den stillinga, men det kjem uansett fram at det med så små stillingar fører til for lite tid til planlegging og samtale. Dette gjeld til dømes at dei, slik Bjarne opplev det, at dei ikkje vert «godt nok kjent med [dei andre grunnskulelærarane på Skogstad]». Mangelen på tid fører til at dei ikkje har tid til forventningsavklaring med sine kollega. Grunnskulelærer Anders fortel om ei lik oppleving, men då også tid til forventningsavklaring mellom lærarane i sjølv Kulturdagteamet. Slik lærarane forklarar det, har dette ringverknader for korleis dei oppfører seg i undervisinga deira, då lærarane ikkje har tilstrekkeleg med tid til å møte dei andre grunnskulelærarane, men også kvarandre. Slike møter kan både forbetre relasjonar, og då dei sosial-politiske arrangementa, men også avklare forventningane dei har til kvarandre, altså dei kulturell-diskursive arrangementa for praksisen. Forskingsdeltakarane seier alle det same: Dei ynskjer seg meir tid til møter.

Kulturdag har altså ført til tilgang på fleire ressursar, både i form av utstyr, arbeidskraft og kompetanse. Tid er derimot ein ressurs lærarane ynskjer seg enno meir av.

Samarbeidet mellom skulane har altså ført til betre materielle rammer på nokre område, men har enno behov for meir ressursar på andre område.

4.2.4 Samanhengen mellom arrangementa

Praksisarkitekturteori påstår ikkje at dei tre arrangementa, kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangementa eksisterer for seg sjølve, men at dei verker inn på kvarandre, og saman utgjer ei heilskapleg forståing av ein praksis sine rammer. Kemmis et al. (2014) fortel at måten dei ulike arrangementa verker på kvarandre utgjer ei kompleks praksisomstende, og ein må difor sjå korleis dei fungerer på kvarandre (s. 4, 135).

I drøftinga av forskingsspørsmåla er det tydeleg korleis dei ulike arrangementa tek for seg ulike sider av den same problematikken. Mangel på tid hindrar relasjonsbygging mellom lærargruppene. Dei materiell-økonomiske arrangementa får føringar for dei sosial-politiske. Ein svakare, eller ikkje-eksisterande, relasjon mellom lærarane fører til at dei ikkje utviklar felles forståingar og eit felles språk. Dei sosial-politiske arrangementa får føringar for dei kulturell-diskursive. Kva haldningar ein har og korleis ein pratar om yrket verker på korleis skulen vert styrt og korleis ressursar vert fordelte. Dei kulturell-diskursive arrangementa får føringar for dei materiell-økonomiske og sosial-politiske.

Fleire av utsegnene eg har vist til i analysen og drøftinga spelar også på fleire ulike arrangement. Funksjonen leiinga har for lærarane inneheld både materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangement. Det er ei maktbalanse mellom aktørane, der leiinga har makt i form av vedtakskraft for økonomiske midlar og ressursfordeling på skulen. Denne balansen gjeld ikkje berre mellom forskingsdeltakarane som lærarar og leiinga på Skogstad. Den gjeld også mellom lærarane og elevane deira, og leiinga og deira styrande instansar som kommunestyre og Utdanningsdirektoratet. I alle desse relasjonane er det ei form for makt og solidaritet, der tilgang til og fordeling av ressursar vert kontrollerte. Dei kulturell-diskursive arrangementa eksisterer også i ein lokal, nasjonal og internasjonal kontekst, og då at den vert forma ut frå denne konteksten. Ein kan dermed ikkje seie at arrangementa som verker inn på lærarane sin praksis eksisterer i eit vakuum, men i ein kompleks og omfattande samanheng.

Då praksisarkitekturteori forsøker å identifisere dei arrangementa som verker inn på ein praksis, foreslår den også at endringar av arrangementa er det som må til for å endre praksisen (Kemmis et al., 2014, s. 134). Mange, men ikkje alle, av arrangementa er menneskeskapte, og det er difor menneskje som må endra dei (Kemmis et al., 2014, s. 154). Ettersom arrangementa ikkje er isolerte, men heng saman, kan ein ikkje identifisere éi løysing, og det er ikkje éin aktør som kan kome med desse løysingane. Fleire ressursar som tid til møter må også verte følgde opp med aktiv deltaking og kommunikasjon mellom aktørane. Dei må altså forsøke å utvikle deira seiing, gjering og relatering, noko som vert mogleggjort av endring av dei kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangementa i praksisen. For Kulturdag på Skogstad sin del gjeld det altså å identifisere deira utfordringar, og gjere strukturelle endringar for å forbetre dei førehalda som eksisterer i dag.

Eg har i denne analysen forsøkt å identifisere kva for nokre arrangement som er mogleg å lese ut i frå mitt datamateriale, og har funne fleire arrangement som verker negativt for lærarane i Kulturdagteamet sin praksis. Lærarane har ulike kulturar og diskursar, noko som fører utfordringar i korleis dei relaterer til kvarandre. Dette gjeld spesielt korleis

kulturskulelærarane relaterer til lærarane på Skogstad som ikkje er ein del av Kulturdagteamet. Nokre arrangement verker derimot positivt inn på praksisane, til dømes med auka tilgang på ressursar som utstyr og kompetanse.

Endring i praksisen kan førekome i framtida ved endring av arrangementa, men dersom ein tek utgangspunkt i Skogstad skule slik den var *før* Kulturdag vart innført, kan ein påstå at Kulturdag allereie har endra den eksisterande praksisen på skulen. Prosjektet har fått ressursar, har tatt andre pedagogar frå andre fagtradisjonar inn i kollegiet, og desse har sitt språk, sin diskurs og sine måtar å relatere til andre. Arrangementa som eksisterte på Skogstad før Kulturdag vart iverksett på skulen har blitt endra som følgje av satsinga skulen har valt å gjere. Endringa av arrangement har med stort sannsyn allereie bidratt til å endre dei etablerte praksisane som eksisterer på Skogstad skule.

Arrangementa har altså kolliderte, vorte utfordra, og byrja å ta ny form. Det verker, ut frå mitt datamateriale, som at arrangementa enno ikkje har funne ei ny fast og harmonisk form. Dette kjem av dei spenningane eg har analysert fram, både induktivt og teoristyrte. I Kulturdag har to praksisar møtt kvarandre, men det er enno noko uløyst som hindrar for praksisane si utvikling. Vidare og positiv utvikling og endring av arrangementa er altså naudsynt for at Kulturdaglærarane sin praksis skal verte best mogleg.

5 Diskusjon

Med grunnlag i funna gjort i analysen vil eg i dette diskusjonskapittelet engasjere funna mine med det eksisterande forskingsfeltet. Forsking knytt til kulturskulen og samarbeid mellom kulturskulen og grunnskulen har i stor grad fokusert på nokre enkelte område. Stort fokus har vorte retta mot diskurs, då spesielt til styringsdokumenta for kulturskulen og grunnskulen. Mange har også undersøkt profesjonsforståingane lærarar i samarbeidet har. I delkapittelet «Diskurs og profesjon» undersøker eg kva forskning med desse fokusområda har studert og funne, og ser korleis mine funn relaterer til denne forskinga. Det same gjer eg i neste delkapittel «Spenningar i samarbeidet», då med forskning som i større grad fokuserer på praksisfeltet og strukturar i kulturskule-grunnskule-samarbeid. Gjennom denne diskusjonen ser eg altså etter samsvar, brot eller nyansar mellom min studie og andre studiar.

5.1 Diskurs og profesjon

I denne studien finn eg at lærarane frå grunnskulen og kulturskulen har ulike diskursar, der dei har ulik språkbruk og ulike prioriteringar. Bandlien (2023) finn eit likt skilje i styringsdokumenta til skulane. Han finn at språkføringa i dokumenta er ulik, og at dei har ulike vektleggingar og prioriteringar. Rammeplanen for kulturskulen omtalar kulturskulen som ein institusjon som har og forvaltar *kvalitet*. Med å posisjonere seg slik vert det etablert ei maktbalanse der kulturskulen har ein kvalitet, og derav fagleg kompetanse, og at grunnskulen ikkje har den same kvaliteten og kompetansen når det gjeld kulturfaga (Bandlien, 2023, s. 248). Det same finn eg i analysen av mitt datamateriale, då kulturskulelærarane gjentatte gonger omtalar seg sjølve som ein ressurs som kjem inn i grunnskulen. Dei har også posisjonert seg som kompetanseinnehavarar, og etablerer samstundes kulturfaga i grunnskulen som fagleg «svakare» enn kulturskulen sitt tilbud. Det kulturskulelærarane uttrykker her synleggjer altså at det Bandlien (2023) finn i styringsdokumenta også gjer seg gjeldande i praksisfeltet, i følgje mine funn. Østern (2017) skriv også om korleis Rammeplan for kulturskulen posisjonere kulturskulen som ein institusjon med kvalitet, då gjennom forståinga av omgrepet *kulturell kvalitet* (s. 51). Ho finn at omgrepet er vanskeleg å definere, og den manglande felles forståinga av omgrepet kan fungere som eit hinder i kulturskuleverksemda, då dette er naudsynt for å forstå kva som er meiningsskapande og kunnskapsutbyttet i kulturskulen (Østern, 2017, s. 52).

For forskingsdeltakarane i denne studien skildrar Kulturdag som eit samarbeidsprosjekt som skapar engasjement hos elevane, og at undervisinga i Kulturdag har eit betre fagleg nivå enn dei praktisk-estetiske faga i skulen har elles. Samarbeidet sitt føremål verker å vere fokusert på innhald. Eksisterande forskning har undersøkt kva funksjon kulturskulen som sjølvstendig institusjon har, eller forsøker å ha. Kulturskulen skal sikre ei form for kvalitet (Jordhus-Lier, 2018, s. 97), noko den gjer ved å forvalte fagleg dugleik (Ellefsen, 2017, s. 15). Korleis kulturskulen identifiserer seg sjølv kan i følgje Angelo og Emstad (2017) ha følgjer for kva funksjon skulen har. Kva verdiar kulturskulen prioriterer former kva handlingsrommet og samfunnsmandatet kulturskulen symboliserer og forvaltar. Slike prioriteringar kan til dømes vere meistringskjensle eller fagleg djupn (Angelo & Emstad, 2017, s. 229). I min studie ser eg kulturskulelærarane som representantar for sin institusjon, og eg finn at dei vektlegg kompetanse framfor meistring. Kulturskulelærarane ser båe områder som ein del av sin funksjon, men framfor alt er dei kompetanseinnehavarar. Dette fører mogleg også til eit perspektiv til deira rolle i

samarbeidsprosjektet med grunnskulen. Kulturskulen er ein institusjon som framfor alt forvaltar faglege dugleikar, og i Kulturdag er kulturskulelærarane si rolle å forvalte deira faglege kompetanse.

Eg finn i mi analyse at grunnskulelæraren vektlegg elevane si sosiale utvikling i tillegg til kompetanseheving. Kulturdag er ikkje berre ein arena for å utvikle kompetansen elevane har i dei praktisk-estetiske faga, men ein plass der dei kan ha det kjekt, og utvikle sosiale dugleikar. Bandlien (2023) finn dette også i læreplanverket for grunnskulen, då det legg vekt på verdiar som inkludering og fellesskap, i motsetnad til kulturskulen sitt meir prestasjon- og kompetansefokus (s. 246). Østern (2017) finn det same kompetansefokuset i kulturskulen sitt styringsdokument ved eit kvalitetsfokus. Det verker altså ut frå min studie sitt datamateriale at styringsdokumenta sin diskurs samsvarer med lærarane sine diskursar. Dette kan både bety lærarane sine diskursar er uttrykk for styringsdokumenta sine føringar, men også at dokumenta er uttrykk for kulturane som eksisterer i skuleslaga. Eg ser uansett ein korrelasjon mellom diskursar i styringsdokument og praksis. For kulturskule-grunnskule-samarbeid vil i følge Bandlien (2023) to diskursar møte kvarandre, og i dette møtet vil det eksistere spenningar som har vidare føringar for deira praksis. I mitt datamateriale finn også spenningar i samarbeidet. Det kjem derimot også fram at det skjer lite reelt samarbeid, spesielt i planlegginga. Møtet mellom diskursane gjer seg altså ikkje alltid gjeldande, då det i min studie kjem fram at praksisane ikkje faktisk møter kvarandre i så stor grad.

Berge et al. (2019) finn at forståinga av kven som er det signifikante vi-et i eit fellesskap har verknader for lærarar si profesjonsforståing, og at kulturskulen inneheld mange moglege «vi», då kva for ein musikktradisjon ein tilhøyrar kan føre til skilnader også innanfor kulturskulen sjølv. (s. 48). Rapporten finn også at det ikkje eksisterer eitt «vi» i kulturskulen, då deira yrke er situasjonsbestemt og på denne måten vil variere ut frå den konkrete undervisnings- eller samarbeidssituasjon (s. 58). I mi analyse finn eg liknande «vi» forståingar som dette. Der rapporten påstår at kulturskulen har mange forskjellige «vi» som er avhengig av fagtradisjon og samarbeidssituasjon, finn eg i min studie at kulturskulelærarane relaterer til kvarandre i språket sitt, også på tvers av fagfelt. Samarbeidet står sterkare enn forskjellen mellom dansar og kordirigent, og dei identifiserer seg med teamet sitt. Dette går også på tvers av skular, då teamet inkluderer ein grunnskulelærer. Det Berge et al. (2019) finn om fellesskapsforståinga i kulturskulen stemmer altså med det eg finn i min studie i noko grad, men det er til slutt samarbeid som er avgjerande for dei. Ei nyansering eg finn her er at samarbeid skaper fellesskap. Det verker for meg som at samarbeidsprosjekt kan *skape* felles forståingar, men for at dette skal verte realisert må aktørane få tid til å samarbeide.

Dei diskursive skilja mellom grunnskulelærar og kulturskulelærar synleggjer ei distanse mellom dei to yrka, og at dei er to ulike profesjonar. Historisk sett har det ikkje alltid vore akseptert at det å vere lærar i anten kulturskulen eller grunnskulen faktisk er ein profesjon (Aglen & Karlsen, 2017, s. 162), men basert på definisjonen av ein profesjon som eit yrke med eit samfunnsmandat til å utføre ei teneste grunngjeve i høgare utdanning (Molander & Terum, 2008b, s. 13) vil det vere naturleg å sjå båe desse lærargruppene som eigne profesjonar. Menneskje som høyrer til ein profesjon har også ei form for «profesjonell identitet» som er deira sjølvoppfatning (Aglen & Karlsen, 2017, s. 162). Eg finn i min studie at kulturskulelærarane viser eit behov for stadfesting av deira profesjon, både frå elevar og lærarkollegiet. Det verker som at dei opplev sitt yrke som misforstått eller trua. Dette kan ein omtale som ein del av deira profesjonsforståing, altså

korleis dei identifiserer seg sjølv i deira yrke. Kulturskulelærarar sin profesjon er kompleks, og eksisterer i spenningar mellom til dømes lærar og kunstnar (Angelo, 2012, s. 64). Det eksisterer heller ikkje éi standardisert utdanning for å verte kulturskulelærar (Aglen & Karlsen, s. 180), noko som gjer at den mogleg ikkje vert like allment anerkjend som grunnskulelæreryrket. Det at kulturskulelærarane i Kulturdagteamet på Skogstad har eit behov for forståing frå aktørane rundt dei kjem altså mogleg av den meir usikre ståstaden deira profesjon har, då den er kompleks og mangfaldig både i utdanning og yrkesutøving.

Gjennom språket dei nyttar finn eg at forskingsdeltakarane mine er medvitne om deira profesjon, og presise i formuleringar som «dansepedagog» og «songpedagog». I intervjusituasjonen vel dei altså å vektlegge nettopp undervisingsaspektet av yrket sitt, og på denne måten posisjonerer dei seg som kulturskulelærarar. Angelo (2012) diskuterer nyansen mellom omgrep som «musikklærar» og «fløytepedagog», der ho mellom anna finn at ein musikklærar gjerne vert kopla til breiddekompetanse og eit mandat utover sjølve musikkfaget, og fløytepedagog viser til fagleg djupnekompetanse og spesialisert undervising (s. 143). Sjølv om eg finn lik bruk av omgrepa i intervju mine vil eg ikkje påstå at kulturskulelærarane gjennom sitt språk distanserer seg frå elevane. Den spesielle situasjonen Kulturdag utgjer, der kulturskulelærarane er på grunnskulen éin dag i veka, og i løpet av denne dagen møter mange elevar. Det er heller ikkje den einaste kulturdagskulen dei underviser i. Måten prosjektet er strukturert legg altså ikkje opp til at kulturskulelærarane skal oppleve eit ansvar for elevane si danning utover dei korte undervisingstimane dei har. Det at dei identifiserer seg sjølve som dansepedagogar og songpedagogar synleggjer altså mogleg ei form for profesjonsforståing som er påverka av ytre omstende, der deira rolle og moglege påverknadssfære vert avgrensa av samarbeidsprosjektet sine rammer.

Lærarane i Kulturdag har, i følgje mitt datamateriale, mange ulike roller i løpet av ein arbeidsdag. Kulturskulelærarane spesielt har ei ulik rolle i Kulturdag enn dei har elles i sitt yrke, då dei i Kulturdag skal undervise på grunnskulefaget sine premiss. Westby (2017) skildrar kulturskulelærarar i samarbeidsprosjekt med grunnskulen som pedagogar med eit stort didaktisk kunnskapsbehov (s. 152). I Kulturdag har kulturskulelærarane ei rolle som fagleg ressurs med spesiell fagleg bakgrunn, men skal også fungere som grunnskulelærarar. Dette fører til eit krav om brei og grundig didaktisk kompetanse for kulturskulelærarar som underviser i grunnskulen sine praktisk-estetiske fag (Westby, 2017, s. 152). Dette skapar ein kompleks kulturskulelærarprofesjon i samarbeid med grunnskulen. Det verker i min studie ikkje som at grunnskulelærarar har like utfordringar i samarbeidet. Grunnskulelæraren som har vore forskingsdeltakar i mitt masterprosjekt fortel ikkje om didaktiske utfordringar på same måte som kulturskulelærarane gjer. Dermed verker det i min studie som at kulturskulelærarane treng betre pedagogisk og didaktisk støtte frå grunnskulelærarane, både i Kulturdagteamet og frå dei andre grunnskulelærarane i deira undervising.

Oppsummerande har eg i dette delkapittelet diskutert fram at lærarane har ulike diskursar og profesjonar i grunnskulen og kulturskulen, og at dette fører til spenningar i samarbeidet. Dette kjem av at dei har ulike bakgrunnar og ulike tradisjonar. På tross av dette finn lærarane eit fellesskap i Kulturdagteamet sitt, men spenningane eksisterer enno med andre aktørar i prosjektet. I neste kapittel ser eg mine funn om mellom anna desse spenningane i lys av eksisterande forskning som undersøker dei same tematikkane.

5.2 Spenningar i samarbeid

Datamaterialet i denne studien viser fleire spenningar i samarbeidet mellom lærarane i Kulturdag. Sjølv om mykje av forskinga også trekk fram spenningar og utfordringar i samarbeidet mellom grunnskule og kulturskule skriv til dømes Balsnes og Christensen (2021) om dei positive sidene ved slike prosjekt. Dei finn mellom anna at elevane opplevde eitt slikt samarbeidsprosjekt som kjekt, og at det førte til auka rekruttering til kulturskulen. Lærarane som deltok i prosjektet og elevane sine føresette fortel at meistring, glede og samhald har vorte forbetra som følgje av prosjektet. Det kjem fram at kompetente lærarar og variert undervising er viktige føresetnader for at prosjektet vart så vellukka (Balsnes & Christensen, 2021, s. 166-167). Bandlien (2021) finn også at samarbeid mellom grunnskule og kulturskule kan bidra til å skape større pedagogisk og fagleg mangfald i skulen sitt musikkfag (s. 148). Desse haldningane finn eg også hos forskingsdeltakarane i min studie av Kulturdag på Skogstad. Lærarane i Kulturdagteamet fortel om kompetanseheving hos lærarane, fagleg dugleik hos kulturskulelærarane, og trivsel hos elevane. Både Bandlien (2021), Balsnes og Christensen (2021) og eg finn altså det same: Samarbeid mellom grunnskule og kulturskule har moglegheit til å skape variert undervising, som har positiv påverknad på elevar sin trivsel og meistringskjensle. Fostad (2023) ser også dette positive potensialet i Kulturdag, då gjennom at samarbeidet skaper endring i praksisarkitekturar i ei positiv retning. I hennar studie kjem det i likskap med min studie fram at leiinga er sentrale aktørar i å skape denne positive endringa (s. 17).

Sjølv om stasjonsarbeid kan bidra positivt på undervisingsutbyttet for elevane, kan det derimot føre til lite tid til reell interaksjon og samhandling mellom lærarane (Bandlien, 2021, s. 149). Dersom lærarane ikkje får samarbeide anten i møter eller i sjølve undervisinga vert det ikkje like stor grad av kompetanseutveksling, og hindrar det Brøske (2017) omtalar som *ekspansiv læring*. Dette omgrepet inneber at i eit møte mellom to praksisar vil dei verke på kvarandre i form av endring og utvikling av kunnskap og haldningar. Ho skildrar musikkundervisinga i samarbeidsprosjekt som eit objekt, og at dette objektet gjennom samarbeid kan verte ekspandert (Brøske, 2017, s. 237). Ei føresetnad her er *korleis* samarbeidet vert gjennomført. For at ekspansiv læring skal førekomme må ein møte kvarandre med reell interaksjon og genuin interesse. Ein er altså nøydd å anerkjenne kvarandre sin kompetanse, og sjå kva ein kan lære av kvarandre. I samarbeid mellom kulturskule og grunnskule kan ein altså ikkje berre sjå på kulturskulen som kunnskapsleverandør, men fokusere på gjensidig læring. Dersom dette ikkje vert gjort blir slike prosjekt ikkje samarbeid, men eit «bistandsarbeid» (Brøske, 2017, s. 253). Slik eg tolkar samarbeidet i Kulturdagen på Skogstad verker deira modell i større grad som eit bistandsarbeid, men då ved Kulturdagteamet som leverandør av tenesta. Aktørane, både i sjølve teamet, men også resten av lærarkollegiet, må altså i større grad enn no anerkjenne kvarandre sin kompetanse, og oppsøkje denne.

Ein mogleg grunn til at samarbeid mellom grunnskule og kulturskule endar opp med ein struktur der kulturskulen fungerer som leverandør av tenester, kan vere at slike strukturar er enklare å oppretthalde enn samarbeidsstrukturar som fremjar endring og utvikling (Emstad & Angelo, 2017, s. 16). Samarbeid med ein slik tenesteleverandørstruktur kan verte omtala som «outsourcing», og i grunnskule-kulturskule samarbeidssamanheng gjeld dette gjerne at grunnskulen «kjøper tenester» i form av kompetanse i praktisk-estetiske fag frå kulturskulen. Eit alternativ til outsourcing vert kalla «insourcing», der ein heller tildeler arbeidsoppgåva til ein intern part, under

same arbeidsgjevar (Strand, 2021, s. 82). Ei insourcing-organisering av kulturskule-grunnskule-samarbeid vil gjerne innebere at kulturskulelærarane har kombinerte stillingar i både grunnskule og kulturskule. Kulturdag inneheld altså element av insourcing ved at kulturskulelærarar er fast inne i grunnskulen. Kombinerte stillingar er i følgje Strand (2021) positivt, men ein må også ha ein intensjon og organisering for samarbeidet utover dette (s. 92). Tett samarbeid mellom lærarane frå kulturskulen og frå grunnskulen er ein føresetnad for at organiseringa kan verte omtala som insourcing, men trass i at Skogstad har eit Kulturdagteam, verker det ikkje som at det er så mykje reell interaksjon mellom partane. Møtetida vert ikkje nytta til samarbeid, men heller ofte til andre arbeidsoppgåver. Det at kulturskulelærarane underviser utan støtte eller samhandling med grunnskulelærarane kan verte kalla ei form for outsourcing. Dersom ein ser på Skogstad si organisering av Kulturdag i lys av omgrepa outsourcing og insourcing verker det altså mest som ei outsourcing-organisering av samarbeidet.

Det verker for meg som at «insourcing» ikkje strekk heilt til for å forklare verknaden Kulturdagsamarbeid har. Det at kulturskulelærarane strengt tatt har same arbeidsgjevar som grunnskulen, altså kommunen, er ikkje i seg sjølv grunnlag for å kalle samarbeidet meir fruktbart enn om dei hadde forskjellige arbeidsgjevarar. Ein kan også argumentere for at skuleslaga har så ulike funksjonar, ved at dei har ulike læreplanar, elevgrupper og intensjonar, at dei fungerer som meir eller mindre separerte institusjonar. Insourcing inneheld sjølvstøtt fleire element enn arbeidsgjevar si rolle, då med til dømes tett samarbeid mellom leiingane i skuleslaga, og større grad av samarbeid i team (Strand, 2021, s. 87, 92). Det eg finn meir interessant er korleis Strand skildrar omgrepet «kontinuitet» i Kulturdag. Kontinuitet vert nytta for å vidare undersøkje samarbeid bygga på insourcing, då det tette samarbeidet må skje over tid (Strand, 2021, s. 83). Det langsiktige perspektivet i samarbeidet verker for meg i min studie som det viktigaste aspektet å ivareta for å fremje positiv utvikling. Ein må ha tett samarbeid mellom kulturskulelærarar og grunnskulelærarar, roller og ansvar må verte fordelte på organiserte møter i team, og leiinga på skulane må ha jamleg samhandling. Alt dette må også skje over lang tid for å fremje kompetanseutvikling. For meg er dette den største styrka i Kulturdag. Dersom desse prinsippa vert ivareteke over tid har Kulturdag eit stort potensiale både for lærarar og elevar. Eg finn derimot at det ikkje er slik på Skogstad. Lærarane fortel om god oppfølging og samarbeid mellom leiingane i skulane, men organisering av ansvarsområde og møtetid er ikkje godt nok følgd opp.

Hauge (2021) har gjennomført eit studie som i stor grad liknar på mitt masterprosjekt, då han gjennom intervju at lærarar undersøker korleis Kulturdag fungerer. Han finn at kulturskulen i stor grad fungerer som leverandør av tenester, og er den ansvarlege parten for gjennomføringa av prosjektet. I tillegg finn han at prosjektet er toppstyrt, då lærarane som undervis i Kulturdag i liten grad er med i utforminga av prosjektet (Hauge, 2021, s. 200). Dette samsvarar med funna i min studie i noko grad, då leiinga har initiert prosjektet og vore positive bidragsytarar utover i etableringa og gjennomføringa av Kulturdag. Eg finn derimot også at Kulturdagteamet har vore delaktige i planlegginga ved oppstarten, då det har vore dialog om kva grunnskulen ynskjer, og kva kulturskulelærarane har å tilby. Det kan vere at leiinga i skulane har vedtatt rammene, til dømes timetal, tal stillingar og elevgrupper, men lærarane har hatt innverknad på innhald og undervising. Leiinga verker altså å ha den viktigaste rolla si i oppstartsfasen, men at lærarane si rolle vert viktigare over tid då dei former prosjektet og gjer det til sitt eige innanfor rammene leiinga har vedtatt. Eit anna funn Hauge (2021) gjer er at grunnskulen vert passiv i samarbeidet, der grunnskulelærarane ikkje deltek like aktivt i planlegging og

gjennomføring av undervising (s. 195). Dette stemmer med korleis kulturskulelærarane i min studie skildrar Kunst og Handverkslærarane og grunnskulelærarane som føl elevane i deira undervising. Derimot er Anders særskilt aktiv i teamet, og verker som eit viktig bindeledd mellom teamet og Skogstad elles. Der Hauge (2021) finn at det er eit skilje i aktiv deltaking mellom kulturskule og grunnskule, vil eg derimot nyansere at dette skiljet er mellom Kulturdagteamet og resten av skulen. Dei fungerer som ei eining med samhald og samarbeid, men utan stor støtte og deltaking frå andre lærarar i grunnskulen.

Mine funn av spenningar i samarbeidet samsvarer altså i stor grad med den eksisterande forskinga, men eg bidreg til feltet gjennom å nyansere noko av det denne forskinga hevdar. Eg finn i likskap med anna forskning positive sider av samarbeidet i Kulturdag, som auka tilgang på ressursar og auka mangfald og meistringskjensle for elevane. For at dette skal verte realisert må leiinga vere aktive og engasjerte, og villige til å prioritere dei praktisk-estetiske faga i grunnskulen, noko eg i mitt datamateriale finn at dei har gjort. Målretta og langsiktige perspektiv er viktig for å realisere dette positive utbyttet. Derimot verker det som at uklåre rolleforventingar og mangel på tid fungerer som eit hinder for at lærarane faktisk får samarbeide. Mangelen på samarbeid verker å føre til at lærarane ikkje i stor grad får utveksla kompetanse, spesielt i planlegginga deira.

6 Avslutting

Denne studien har undersøkt lærerpraksisar i samarbeidsprosjektet Kulturdag. Dette har eg gjort gjennom problemstillinga: *Korleis kan lærarar sine opplevingar av deltaking i kulturskule-grunnskule-samarbeid verte forstått i lys av praksisarkitekturteori?*

Datamaterialet studien har nytta er intervju av ein grunnskulelærarar og fire kulturskulelærarar som arbeider i team saman. Gjennom ei todelt analyse, først empirinært og deretter teoristyrte har eg studert lærarane sine opplevingar og korleis eg har tolka desse. Det teoretiske rammeverket i oppgåva har vore praksisarkitekturteori (Kemmis et al., 2014), profesjonsteori (Molander & Terum, 2008a) og hermeneutisk fenomenologi (Lindseth & Nordberg, 2004). Gjennom diskusjon med eksisterande forskning har eg engasjert min studie sine funn med forskingsfeltet.

I dette siste kapittelet av studien vender eg blikket framover, og formulerer kva eg ser som det relevante kunnskapsbidraget i studien min er, og kven dette kan vere relevant for.

6.1 Avsluttande refleksjonar

Funna mine kan ha relevans for alle aktørar som interesserer seg for samarbeid mellom grunnskule og kulturskule. Studien undersøker korleis lærarar som arbeider i eitt slikt samarbeid opplev deira yrke. Sjølv om studien har undersøkt praksisar i Kulturdag har dette mogleg overføringsverdi til andre former for samarbeid mellom kulturskule og grunnskule, då det er lærarane sine praksisar som er studert, men i kontekst av arrangementa (Kemmis et al., 2014) som eksisterer i akkurat deira Kulturdag.

Eg finn i likskap med eksisterande forskning at Kulturdag og andre kulturskule-grunnskule-samarbeid har potensiale til å vere ein arena der meistring, læring og utvikling skjer. Dette positive potensialet har delvis vorte realisert, som følgje av fleire faktorar som til dømes innsats frå leiing og lærarar. Her kjem det fram at Kulturdag er eit prosjekt som kan ha positive verknader, og at prosjektet altså fortener merksemd og prioritering. Prosjektet har også eit utviklingspotensiale, og endringar kan verte gjort for å forbetre Kulturdag enno meir.

Gjennom å analysere fram arrangement som verker negativt for samarbeidsprosjektet kan ein også sjå eit handlingsrom for forbetring. Kulturdag er eit prosjekt med få føringar og stor fridom, og i denne studien finn eg at denne fridommen fungerer hemmande på enkelte område. Slik eg finn det treng Kulturdag sterkare styring når det kjem til rollefordeling. Kulturdagteamet har møtetid, men denne tida vert ikkje nytta til faktisk samarbeid og kunnskapsutveksling, noko eg ser at heng saman med uklåre forventingar for kva denne møtetida skal verte nytta til. Timeplansfesta møter treng også ein agenda, eller eit føremål. Føremålet kan verte sett av leiinga frå anten grunnskulen eller kulturskulen, eller ein ansvarleg lærar. Nokon må ha ansvar for at møta er føremålstenlege. Slik eg har tolka lærarane i denne studien treng møtetida i Kulturdag sterkare styring, anten som initiativ frå lærarane sjølv eller frå leiinga.

Planlegging og gjennomføring av undervising i Kulturdag skjer i stor grad individuelt, noko som peiker på at det ikkje vert samarbeida like mykje som Kulturdag sjølv hevdar. Planlegginga burde skje i samarbeid med andre, anten med resten av Kulturdagteamet, eller med grunnskulelærarane som føl elevane i deira undervising. Desse grunnskulelærarane som er til stades i undervisinga verker i denne studien å ha lita til

inga positiv funksjon for Kulturdagprosjektet elles, og kan derimot fungere som eit hinder og distraksjon i undervisinga. Dette impliserer altså at dei må vere meir inkluderte og aktive i planlegging og gjennomføring av undervisinga. Dersom dei ikkje gjer dette har det mogleg større positiv funksjon om dei ikkje er til stades i undervisinga i det heile teke.

Avsluttande vil eg oppsumme mine funn og implikasjonar om Kulturdag ved å trekkje fram behov for to faktorar: Meir tid og meir struktur. Slik lærarane i denne studien fortel er Kulturdag eit positivt prosjekt, men strukturelle endringar kan vidareutvikle prosjektet slik at desse positive verknadane vert enno større. Kulturdag er eit prosjekt som fortener å bli prioritert, men fortener også å bli utvikla vidare for å realisere sitt fulle potensiale som eit prosjekt som fremjar læring hos både elevar og lærarar.

6.2 Implikasjonar til eksisterande og vidare forskning

Grunna det avgrensa omfanget i dette masterfaget har denne studien berre teke for seg Kulturdag på éin skule. Funna og konklusjonane eg drar ut av dei er då ikkje naudsynt direkte overførbare til det generelle. Eg meiner derimot at studien har kunnskap å bidra med. Eksisterande forskning har i stor grad fokus på leiinga og styringsdokumenta (Bandlien, 2023; Angelo & Emstad, 2017; Fostad, 2023), og denne studien fell inn i den vesle delen av forskning på lærarane sine perspektiv. Studien fungerer også som eit supplement til den eksisterande forskinga, og eit døme på korleis ein kan forstå praksisar i samarbeidsprosjekt. Mine funn samsvarar med mykje av den eksisterande forskinga med at kulturskule i stor grad fungerer som innleigd kompetanse, men set også lys på nye aspekt i samarbeidsprosjektet. Eit døme på dette er relasjonen mellom kulturskulelærarane og det generelle grunnskulekollegiet. Å undersøkje desse grunnskulelærarane sine haldningar til Kulturdag vil vere interessant, og kan vidare forklare dynamikkane og spenningane som eksisterer i Kulturdag og liknande samarbeid. Desse aspekta viser også at det enno er ny informasjon å finne i studiar av kulturskule-grunnskule-samarbeid, og eit kunnskapen om korleis ein kan best mogleg leggje til rette for lærarane sin praksis kan enno verte studert og vidareutvikla.

Til slutt vil eg presisere at dette masterprosjektet har hatt eit kunnskapsbidrag til meg sjølv. Arbeidet med masteroppgåva har bidratt til å utvide min eigen kunnskap, og eg har i dag større medvit om strukturar som omgår praksisar, samt korleis lærarar opplev deira eige arbeid. Eg har også utvikla mi forståing som forskar, og blitt ein meir kyndig lesar av anna forskning. Dette er kunnskap eg ser som relevant og naudsynt for meg som framtidig lærar i grunnskulen.

7 Litteratur

- Aglen, G. S., Karlsen, S. (2017). «Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor – hva innebærer det?» En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (kap. 9, s. 157-184). Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (kap. 11, s. 207-234). Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open <http://hdl.handle.net/11250/270300>
- Angelo, E., Rønningen, A. & Rønning, R. J. (2017a). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Angelo, E., Rønningen, A. & Rønning, R. J. (2017b). Innledning. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (kap. 1, s. 11-16). Cappelen Damm Akademisk.
- Balsnes, A. H. & Christensen, J. (2021). Vinn-vinn? En studie av «Sentrum-prosjektet» – et samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 6, s. 153–177). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch6>
- Bandlien, B.-T, Olaussen, I. O., Letnes, M.-A. & Angelo, E. (Red.) (2021). *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152>
- Bandlien, B.-T. (2021). Utdanningskulturelt mangfold i et rullerende musikkundervisningstilbud. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 5, s. 127–151). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch5>
- Bandlien, B.-T. (2023). Kulturskole–grunnskole-samarbeid som diskursivt felt: En undersøkelse av skoleslagenes plandokumenter med fokus på musikk. I O. B. Øien, S. S. Kolaas, M. F. Duch & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Vol. 6. Explorative Perspectives in Music and Education* (Kap. 10, s. 225–254). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.200.ch10>
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant: Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge* (Rapport). <https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390d069e2/kulturskolesant.pdf>

- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter* (2. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Brøske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole: Ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (kap. 12, s. 235-257). Cappelen Damm Akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dragset, I. (2020, 4. februar). *Kulturdag i Trondheim kommune* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/0DPdcQxwnA4>
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som «mangfold og fordypning»: Kunnskapsdiskurser i Rammepplan for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Emstad, A. B., & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning – et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole?. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2), 4-20. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.489>
- Fostad, I. (2023). Narrativer fra ledere i Kulturdag - et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole og kulturskole. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 7(4), 1-23. <https://doi.org/10.7577/njcie.5539>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter – å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk
- Hauge, K. (2021). Samarbeid mellom kulturskolelærer og grunnskolelærer – utfordringer og muligheter. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 7, s. 179–203). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch7>
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Doktorgradsavhandling, Norges Musikkhøgskole]. NMH Brage <http://hdl.handle.net/11250/2480686>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Lindseth, A. & Nordberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145-153. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008b). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-28). Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (Red.) (2008a). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Universitetsforlaget.
- Riessman, C. K. (2017) Narrativ analyse i samfunnsvidenskapene. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse, syv tradisjoner* (Kap. 10, s. 235-272). Hans Reitzels Forlag.
- Rønningen, A., Holst, F., Jeppsson, C., Johnsen, H. B. & Tillborg, A. D. L. (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden - en oversikt*. Norsk Kulturskoleråd & Statens Kulturråd. <https://www.kulturskoleradet.no/vi-tilbyr/forskningsoversikt/kulturskolerelatert-forskning-i-norden>
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget
- Strand, M. K. (2021). Insourcing som samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed: Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 3, s. 77-102). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch3>
- Trondheim Kulturskole (u.å.). *Kulturskole for alle*. Henta 20. mai 2024 frå <https://www.trondheimkulturskole.no/no/kulturskole+for+alle>
- Westby, B. Å. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole – to sider av samme sak? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (kap. 8, s. 134-156). Cappelen Damm Akademisk.
- Østern, A.-L. (2017). Begrepet kunstnerisk kvalitet i den norske kulturskolens rammeplan «Mangfold og fordypning», utfordret med et sideblikk til finsk «grundundervisning i kunst». *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2), 40-54. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.647>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning frå Sikt

20.05.2024, 13:26

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
S09023

Vurderingstype
Automatisk

Dato
19.01.2024

Tittel

Kulturdag - Kva, kvifor og korleis?

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Bjørn-Terje Bandlien

Student

Jon Gabriel Flkke

Prosjektperiode

01.01.2024 - 01.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlege grunnlaget gjelder til 01.07.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - ◊ Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - ◊ Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - ◊ Fagforeningsmedlemskap
 - ◊ Genetiske data
 - ◊ Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - ◊ Helseopplysninger
 - ◊ Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlege grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

<https://meldeskjema.sikt.no/059b73dc-d1b5-4647-9323-1bd15eb45946/vurdering>

1/2

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet «Kulturdag – Kva, kvifor og korleis?»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøkje lærarar sine opplevingar i arbeid med Kulturdag. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Dette er ei masteroppgåve for Institutt for Lærerutdanning (ILU) ved NTNU. Føremålet med prosjektet er å undersøkje lærarar sine opplevingar i arbeid med Kulturdag. Vi undersøker kva lærarane opplever i arbeidet sitt, kva moglegheiter og grenser dei har, og korleis dette har føringar for deira verksemd.

Som tittelen viser til, har eg tre forskingsspørsmål som vidare undersøker problemstillinga. Kva er Kulturdag, i følgje lærarane? Kvifor har dei Kulturdag? Og korleis gjennomfører dei Kulturdag? Gjennom desse forskingsspørsmåla forsøker eg å få ei heilskapleg oppfatning av Kulturdag gjennom desse lærarane sine opplevingar og meiningar.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta som følgje av anbefaling frå kontaktperson i kommunen. Hen har anbefalt dykkar skule, og dykkar gruppe som høvelege informantar til prosjektet.

Kva inneber det for deg å delta?

Metoden som vert nytta er intervju. Dersom du vel å delta i prosjektet vil dette intervjuet gå føre seg i arbeidstida di. Lengda på intervjuet vil ikkje overskride 30 minutt, eller påverke undervisninga di. Det vert teke lydopptak av intervjuet, og forskar kjem til å transkribere dette lydopptaket. Det er transkripsjonen som vert nytta som datamateriale i studiet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Eg (forskar) samt min rettleiar vil ha tilgang på datamaterialet.
- Namnet på deg, kollega og skule vil verte anonymisert.
- Lydopptaket vil verte lagra på fysisk maskinvare eigd av NTNU, og vere utilgjengeleg for andre fram til transkripsjonen er ferdig. Då vert lydopptaket sletta.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte frå start. Lydopptaket vert sletta når transkripsjonen er ferdig, og transkripsjonen vil ha anonymisert namn på deg og skulen din. Når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 01. juli 2024, er det berre transkripsjonen som vert ståande.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå NTNU, Institutt for Lærarutdanning har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- NTNU, Institutt for Lærarutdanning ved rettleiar Bjørn-Terje Bandlien (bjorn.t.bandlien@ntnu.no) eller masterstudent Jon Gabriel Flikke (jongfl@stud.ntnu.no)
- Vårt (NTNU sitt) personvernombod: Thomas Ørnulf Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

Jon Gabriel Flikke

(Forskar)

Bjørn-Terje Bandlien

(Rettleiar)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «**Kulturdag – Kva, kvifor og korleis**» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta 01. juli 2024.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Kulturdag – Kva, kvifor og korleis?

Intervjuguide

1. Kva er kulturdag?
2. Kvifor gjennomfører de Kulturdag, etter dykkar meining?
3. Korleis planlegg de undervisninga dykkar i Kulturdag? Kva føringar har de i denne planlegginga?
4. Kva spelerom opplev de at de har til å planlegge undervisning de sjølv meiner er relevant for elevane dykkar?
5. Opplev de at de har ressursane de treng for å gjennomføre undervisninga? Tid, rom, midlar, pedagogar, utstyr el. l..
6. Korleis skil arbeidet dykkar med Kulturdag seg resten av yrkeskvardagen?
7. Korleis opplev de at andre oppfattar Kulturdag, og arbeidet dykkar med det? Leing, kollega, elevar, vaksne osv.
 - a. Skil dette seg frå anna arbeid/undervisning de gjer/har?
8. Ser de moglege strukturelle endringar som kunne lagt meir til rette for dykkar arbeid?

