

Sylvia Wallenius Hesjeli

## "Kulrukute, Kuruketul, Kulturuke!"

(Vold, 1969)

En kvalitativ studie på musikk og kultur i  
grunnskolen

Masteroppgave i Musikkdidaktikk - Grunnskolelærerutdanning 1.-7.

Veileder: Kathinka Hveem Johannessen

Mai 2024



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



Sylvia Wallenius Hesjeli

# **"Kulrukute, Kuruketul, Kulturuke!"**

**(Vold, 1969)**

En kvalitativ studie på musikk og kultur i grunnskolen

Masteroppgave i Musikkdidaktikk - Grunnskolelærerutdanning 1.-7.

Veileder: Kathinka Hveem Johannessen

Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden





## Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker Kulturuka på en grunnskole i Trondheim. Gjennom et fellesskapsperspektiv fokuserer oppgaven på Kulturukas musiske element. Oppgavens problemstilling "*Hvilken betydning har Kulturuka for deltakere i skolekulturen i perspektiv av fellesskap?*" åpner opp for både elev- og lærerbeskrivelser av Kulturuka. Videre har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål "*Hvordan forholder Kulturuka seg til læreplanverket (LK20)?*" for å kunne sette oppgavens funn i lys av en dagsaktuell praksis. Samtidig har forskningsspørsmålet som funksjon å ytterligere støtte funn gjort i lys av problemstillingen.

Gjennomgående i denne oppgaven bruker jeg en modell, trompeten. Trompeten representerer mitt forskningsdesign, og illustrerer sammenhengene mellom designets komponenter. Videre i oppgaven brukes trompeten som en metafor for min forskningsprosess. Modellen utvides og blir mer kompleks i takt med prosessen og prosjektets stadig mer utfyllende omriss.

Med en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk posisjonering, og en kvalitativ tilnærming har jeg gjennom semistrukturerte intervjuer rettet fokus mot skolekulturens beskrivelser. Med disse beskrivelsene inntar jeg et elev- og lærerperspektiv i søket mot Kulturukas betydning for skolekulturen. Gjennom en abduktiv tilnærming og en tematisk narrativ analyse har jeg produsert neonarrativ som belyser alle informantenes perspektiv. Gjennom analysen trekker jeg ut analytiske poeng i lys av relasjoner, læring og utvikling.

I drøftingen setter jeg de analytiske poengene i sammenheng med teoretiske perspektiv som omhandler relasjoner, læring og utvikling. Drøftingen viser at Kulturuka, gjennom musisk samhandling, tilbyr både elever og lærere en vi-identitet som bygger på sosial læring og mangfoldighet. Elevmedvirkning retter fokuset mot mestring som gir rom for utvikling av egen selvverd. Lærere tilbys individuell og kollegial kompetanseutvikling gjennom et positivt preget profesjonelt læringsfellesskap. Med dette tilbys også lærere utvikling av egen selvverd. Gjennom økt selvverd hos elever og lærere dannes grunnlaget for deltakelse og følelsen av tilhørighet i et fellesskap. Gjennom nøkkelverdiene respekt, ansvarlighet, omsorg og forståelse kan Kulturuka påstås å bygge på et godt fellesskap. I lys av læreplanens overordnede del peker jeg på at Kulturuka gjennom sosial læring, tilpasset opplæring og tverrfaglige tema kan legitimeres i lys av læreplanverket (LK20). Avslutningsvis foreslår jeg læreplanen som en ekstern aktør som fremmer videreutvikling og trekker læringsfellesskapet ut av de tradisjonelle banene.

Med denne forskningen ønsker jeg å bidra til økt kunnskap rundt satsning på musikk og kultur i grunnskolen. Oppgaven vil kunne være relevant for lærere og pedagoger, skoleledere, statlige institusjoner og forskere innenfor musikkvitenskap, kulturstudier og utdanning.

## Abstract

This master's thesis explores "Kulturuka" at a primary school in Trondheim. Through a community perspective, the thesis focuses on the musical element of Kulturuka. The thesis issue is set to: "What significance does Kulturuka have for participants in the school culture in the perspective of community?". This issue opens up for both the students and teachers descriptions of Kulturuka. Furthermore, I have prepared the following research question "How does Kulturuka relate to the Norwegian Curriculum Agency (LK20)?". This research question is set to be able to put this study in light of a current practice. At the same time, the research question has the function of further supporting findings made considering the studies issue.

Throughout this thesis I have used a model, the trumpet. The trumpet represents my research design and illustrates the connections between the design. Furthermore, in the thesis, the trumpet is used as a metaphor for my research process. The model expands and becomes more complex in line with the process and the project's increasingly detailed outline.

With a phenomenological-hermeneutic scientific theoretical positioning, and a qualitative approach, I have carried out semi-structured interviews to focus on the descriptions of participants in the school culture. With these descriptions, I adopt a student and teacher perspective in the search for Kulturuka's significance surrounding the school culture. Through an abductive approach and a thematic narrative analysis, I have produced neonarratives that illuminates all the informants' perspectives. Through the analysis, I extract analytical points in the light of relationships, learning and development.

In the discussion, I put the analytical points in context with theoretical perspectives that speaks about relationships, learning and development. The discussion shows that Kulturuka, through musical interaction, offers both students and teachers a "we-identity" based on social learning and diversity. Student participation directs the focus towards achieved proficiency and mastery, which gives room for the development of self-esteem. Teachers are offered individual and collegial competence development through a positive professional learning community. With this, teachers are also offered the development of their own self-esteem. Through increased self-esteem among students and teachers, the basis for participation and the feeling of belonging in a community is formed. Through the key values of respect, responsibility, care and understanding, Kulturuka can be said to live of a good community. Considering the curriculum's overall part, I claim that Kulturuka, through social learning, adapted training and interdisciplinary themes, can be legitimized in light of the National Curriculum Agency (LK20). In conclusion, I propose the curriculum as an external actor that promotes further development and pulls the learning community out of the traditional paths.

With this research, I want to contribute to increased knowledge about investing in music and culture in primary schools. The assignment will be relevant for teachers and pedagogues, school leaders, state institutions and researchers within musicology, cultural studies and education.

## Forord

Det er en vemodig følelse jeg sitter med, når jeg nå avslutter masterprosessen. Denne masteroppgaven markerer for meg, slutten på et kapittel. Etter fem fine år som lærerstudent er jeg nå klar for livet som lærer. Denne masterprosessen har utfordret meg på mange områder, men jeg føler at jeg sitter igjen med mange erfaringer og ny lærdom.

“Kulrukute, Kuruketul, Kulturuke!” har gitt meg en dypere innsikt i musikksatsning i grunnskolen. Tittelen er hentet fra Jan Erik Volds dikt “kulturuke”, hvor han leker med og utforsker ordet kulturuke. Dette lystige og nysgjerrige preget har også anslått den videre forskningsprosessen. Jeg har tilatt meg selv å gi rom til kreative og utforskende innfallsvinkler, noe som nå gjør at jeg sitter igjen med en følelse av eierskap og stolthet knyttet til dette masterprosjektet. Det skal imidlertid nevnes at denne oppgaven ikke ble til av seg selv, og det er flere jeg ønsker å takke.

Først vil jeg takke min veileder, Kathinka Hveem Johannessen, som har vært en god støtte gjennom denne prosessen. Takk for gode og konstruktive samtaler og veiledninger.

Videre ønsker jeg å takke forskningsskolen og forskningsdeltakerne. Takk for deres tilrettelegging, åpenhet og engasjement, og takk for at dere har ønsket meg velkommen inn i deres kultur.

Jeg vil rette en takk mot venner og medstudenter som har vært en god støtte gjennom forskningsprosjektet. Ikke bare har dere bidratt med gode faglige diskusjoner, men også gjennom minnerike stunder og godt humør gjennom masterløpet. Jeg vil også rette en ekstra stor takk til min kjære jentegjeng. Lærerstudiet og mastertiden ville ikke vært det samme uten dere.

Til slutt ønsker jeg å vie en takk til min familie. Takk for at dere alltid har hatt troen på meg, selv i perioder der det har vært litt tungt. Takk for deres oppmuntrende ord, og takk for at dere har satt av tid til å korrekturlese for meg. Dette setter jeg stor pris på.

Med dette så går min tid som student mot slutten, og jeg ser fram til å bruke min erfaring videre i arbeidslivet.

Trondheim, mai 2024

Sylvia Wallenius Hesjeli

# Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i> .....	v
<i>Abstract</i> .....	vi
<i>Forord</i> .....	vii
<b>1. Innledning</b> .....	10
1.1 Kulturuka .....	10
1.2 Læreplan i musikk.....	12
1.3 Hensikt og motivasjon.....	13
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	13
1.5 Begrepsavklaring.....	14
1.6 Oppgavens struktur .....	16
<b>2. Teori</b> .....	17
2.1 Fellesskap og læring .....	17
2.2 Fellesskap, musikk og relasjoner.....	19
2.3 Fellesskap som fremmer utvikling.....	20
2.4 Tidligere forskning.....	21
<b>3. Metode</b> .....	23
3.1 Modell av forskningsdesign.....	23
3.2 Vitenskapsteoretisk posisjon .....	25
3.3 Metode: Kvalitativ .....	27
3.4 Metode: Intervju .....	28
3.5 Metode for analyse.....	29
3.6 Ethiske overveielser .....	31
3.7 Drøfting av mitt forskningsdesign: trompeten .....	33
<b>4. Analyse</b> .....	35
4.1 Omfang av datamaterialet.....	35
4.2 Narrativ 1: Forberedelsene til Kulturuka.....	35
4.3 Narrativ 2: Gjennomføring av Kulturuka.....	38
4.4 Narrativ 3: Evaluering .....	41
4.5 Oppsummering av funn.....	43
<b>5. Drøfting</b> .....	45
5.1 Elevperspektiv.....	45
5.2 Lærerperspektiv .....	47
5.3 Skolen som fellesskap .....	49
5.4 Læreplanverket (LK20) .....	51
<b>6. Avslutning</b> .....	54
6.1 Oppsummering .....	54
6.1 Kunnskapsbidrag .....	55
6.2 Veien videre .....	56
6.3 «Kulturuka er gøy!».....	57
<b>7. Littertaur</b> .....	58
<i>Vedlegg 1: Sikts godkjenning av forskningsprosjektet</i> .....	61
<i>Vedlegg 2: Intervjuguide lærere</i> .....	63
<i>Vedlegg 3: Intervjuguide elever</i> .....	65
<i>Vedlegg 4: Informasjonsskriv</i> .....	66
<i>Vedlegg 5: Informasjonsskriv til elever</i> .....	69
<i>Vedlegg 6: Samtykkeskjema for foresatte</i> .....	72

## Figuroversikt

Figur 1: Ukeplan 5.trinn .....	11
Figur 2: Ukeplan 10.trinn .....	12
Figur 3: Modell av forskningsdesign .....	23
Figur 4: Mitt forskningsdesign.....	34
Figur 5: Omfang av mitt datamateriale .....	35
Figur 6: Funn i analysen .....	44
Figur 7: Trompeten har produsert en melodi.....	55

# 1. Innledning

*«Oline har en klump i magen. Men ikke en sånn vond klump, dette er en klump som er fylt av glede, spenning og nervøsitet. Hun og sal- og scenegruppa har jobbet med en forestilling i flere uker. Nå er det endelig Kulturuke på Elvelyst skole, og forestillingsdagen er her. Oline står med resten av skuespillerne og varmer opp stemmen, nå nærmer det seg premiere. Lucas sitter helt bakerst i forestillingssalen. Han har egentlig gruet seg til Kulturuka, for han liker ikke å stå på scenen. Han liker ikke tanken på at han må opp foran mange mennesker og framføre et skuespill eller et musikkstykke. Dette er absolutt ikke noe for han. Noen uker før Kulturuka har elevene, sammen med lærerne, diskutert ulike roller som er nødvendig under Kulturuka. Her blir Lucas introdusert for lyd- og lysgruppa. Den høres jo helt perfekt ut for han. Her kan han sitte vekk fra scenen og bak lysene, men likevel få bidra til forestillingen. Kulturuka er kanskje ikke helt slik han hadde sett for seg likevel. Lucas drar i lysspakene, taklyset slukker seg, og spotten lyser opp scenen. Nå begynner det!»*

Dette er et narrativ som er skrevet ut ifra intervju med elever og lærere ved Elvelyst skole. En gang i året gjennomfører de Kulturuka. Den er godt kjent på skolen og har snart 30 års jubileum. I denne oppgaven skal jeg, med utgangspunkt i intervju med deltakere fra skolekulturen, skildre hvordan Kulturuka blir gjennomført, og hvilken betydning den har for skolekulturens deltakere. I den videre beskrivelsen støtter jeg meg på kunnskap jeg har fått fra informanter gjennom intervju og samtaler med deltakere fra skolekulturen.

## 1.1 Kulturuka

Kulturuka er en periode på våren ved Elvelyst skole, en 1-10 skole i Trondheim. Under Kulturuka blir «vanlig» undervisning tilsidesatt, og fokuset rettes mot det som for flere er skoleårets høydepunkt. Kulturuka er en uke der kultur står i fokus. I dette legger skolen en satsning på praktisk-estetiske fag, samtidig som skolens mangfold av nasjonaliteter og talenter blir belyst. I Kulturuka er det vanlig at hvert trinn forbereder en framvisning som utstiller et valgt tema, som ofte gjenspeiler faglig innhold som er arbeidet med på skolen. Jeg bruker bevisst begrepet framvisning som en fellesnevner for trinnenenes prosjekt, da begrepet etter min forståelse kan omhandle både forestillinger, utstillinger, stands og lignende. Det varierer ofte om trinnene velger å presentere et tema gjennom skuespill på en stor scene, eller eksempelvis stands på flere små scener. Under Kulturuka har hvert trinn sin framvisningsdag, og resten av skolen stiller som publikum. Skolen inviterer også inn lokalsamfunnet da foresatte og bekjente kan komme å se på forestillingen på kveldstid. Mellom framvisningene er det workshops, café og utstillinger elevene kan delta på.

Kulturuka er en uke som for skolekulturen oppleves unik. Den har blitt gjennomført hvert år siden 1995, med unntak av pandemiårene, og har utviklet seg til å bli en tradisjon på skolen. Gjennomføringen av Kulturuka påvirker ikke annen musikkundervisning i stor grad ved skolen, sett bort ifra øving i forkant. Utenfor Kulturuka gjennomføres musikkundervisning som planlagt etter læreplanen, uten noe form for avspasering av musikktimer i etterkant. Dette gjør at Kulturuka ikke går på bekostning av annen musikkundervisning resten av skoleåret, noe jeg syntes er en

interessant faktor med tanke på mine erfaringer av musikkfagets krympende plass i læreplanen.

Kulturuka er dynamisk, og den er under konstant endring. Dette gjør at man i et forsøk på å sammenfatte den som helhet, kan støte på noen utfordringer. I et forsøk på å gi en grundigere innsikt i hvordan Kulturuka fungerer i praksis på Elvelyst, vil jeg separat redegjøre for hvordan den kan se ut på barneskolen og på ungdomsskolen.

### 1.1.1 Kulturuka på 1-7

På barnetrinn jobber elevene og lærerne i stor grad sammen trinnvis. I forkant av Kulturuka har trinnet forberedt en framvisning eller forestilling. Framvisningen gjenspeiler ofte et faglig tema som elevene har jobbet med i løpet av skoleåret. Dette kan eksempelvis være eventyr eller Thorbjørn Egner. Temaet blir ofte presentert gjennom metoder fra de praktisk-estetiske fagene. Målet er at alle elevene skal delta på scenen i noen grad. Utover dette fordeles ulike roller etter interesse og engasjement. I et forsøk på å gi et visuelt bilde av hvordan Kulturuka ser ut på barnetrinnet har jeg laget en fiktiv ukeplan av hvordan Kulturuka ser ut for 5. trinn. Jeg har fått tilsendt ukeplaner fra Kulturuka 2024 fra utvalgte trinn ved forskningskolen. Ukeplanen nedenfor er utformet etter inspirasjon fra de faktiske ukeplanene, uten at den utgjør en direkte kopi.

Ukeplan		Kulturuka 5. trinn		Møt opp på klasserom hver dag
Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Felles åpning av kulturuka kl. 09.30	<b>Egen forestilling Kl. 09.00</b>	<b>Avspasering Skolestart 09.45</b>	Åpen scene på 5. trinn	3.trinn sin forestilling Kl. 09.00
Øve til egen forestilling	<b>Egen forestilling Kl.10.30</b>	2. trinn sin forestilling Kl. 10.30	1.trinn sin forestilling Kl. 10.30	Vi skriver logg fra Kulturuka
7. trinn sin forestilling Kl.12.15	8. trinn sin utstilling/workshop Kl. 12.15	Kafé Kl. 12.15	6.trinn sin forestilling Kl. 12.15	Sal og scene forestilling Kl. 12.15
Generalprøve				
Slutt. 14.30	Slutt 13.30	Slutt 13.00	Slutt 13.30	Slutt 13.30
	<b>Kveldsforestilling Oppmøte: 17.30</b>			

Figur 1: Ukeplan 5.trinn

### 1.1.2 Kulturuka på 8-10

Tidligere har Kulturuka blitt praktisert noe likt både på ungdomstrinn og barnetrinn. Med dette menes at trinnene setter opp framvisninger basert på et faglig tema. Forskjellen ligger i at ungdomstrinnet i større grad er preget av elevmedvirkning. Ikke alle elever vil stå på scenen, og da er det andre tilbud innenfor oppsett av forestillinger elevene kan jobbe med. Deriblant lyd- og lys, rigging, koreografi og lignende. 9. trinn har fast rolle som arrangør av blant annet kafé, og har derfor ingen stor framvisning. Sammen med lærere og foreldre drifter de kaféen gjennom hver dag i Kulturuka, også på kveldstid da det er kveldsforestillinger. Målet er å samle inn penger til klasseset i 10. klasse.

I år skal ungdomstrinnet prøve noe nytt under Kulturuka. I år skal elevene melde seg på et fag. Skolen har valgt ut noen fag som elevene kan velge mellom. Fremmedspråk og sal og scene er blant noen av dem. I tillegg til trinnvis framvisning skal elevene jobbe med et prosjekt i forbindelse med deres valgte fag. For å enklere danne et bilde av hvordan dette kan se ut i praksis, har jeg laget en fiktiv ukeplan over hvordan Kulturuka kan se ut for 10. trinn. Likt som 5. trinn sin fiktive ukeplan, tar denne ukeplanen utgangspunkt i faktiske planer fra Kulturuka 2024 som jeg har fått tilsendt.

Ukeplan		Kulturuka 10. trinn		Møt opp på klasserom hver dag
Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Felles åpning av kulturuka kl. 09.30	5.trinn sin forestilling Kl. 09.00	Generalprøve	<b>Avspasering Skolestart 09.45</b>	3. trinn sin forestilling Kl. 09.00
7. trinn sin forestilling Kl. 11.00	8 trinn sin utstilling/Workshop Kl. 10.30	<b>Egen framvisning Kl. 10.30</b>	1.trinn sin forestilling Kl. 10.30	Vi ser film / Generalprøve til sal og scene
Jobbe med prosjekt eller øve til onsdag	Kafé Kl. 12.15  Jobbe med prosjekt eller øve til onsdag	<b>Egen framvisning Kl. 12.15</b>	6.trinn sin forestilling Kl. 12.15	Sal og scene forestilling Kl. 12.15
Slutt. 14.00	Slutt 14.30	Slutt 13.30	Slutt 13.30	Slutt 13.30
		<b>Kveldsframvisning Oppmøte 17.30</b>		

Figur 2: Ukeplan 10.trinn

## 1.2 Læreplan i musikk

Utdanningsdirektoratet beskriver musikk som et sentralt fag for aspekt som kulturforståelse og identitetsutvikling. Gjennom fagets kjerneelementer: utøve, lage og oppleve musikk, skal elevene danne en forståelse av musikkens påvirkning på omverdenen, og på den måten legge grunnlaget for deltagelse i musikk resten av livet. Musikkfaget er et praktisk-estetisk fag, og det skal gi elevene mulighet til å utvikle kreative, skapende og estetiske evner. Et slikt arbeid skal skape et rom hvor elevene kan utrykke seg (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Ifølge utdanningsdirektoratet skal elever på barnetrinnet totalt ha 285 timer musikk. Fordeles disse utover alle 7 trinn tilsvarer dette 40,7 timer per trinn, som igjen tilsvarer ca. 1 time i uka. På ungdomstrinnet skal elevene ha 83 timer musikk. Fordeles disse utover alle 3 trinn tilsvarer dette 27,6 timer per trinn. Dette tilsvarer ca. 0,7 timer i uka (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det har lenge vært en pågående diskurs rundt musikkfagets plass i skolen, som engasjerer både barn og voksne. Det har blitt publisert kronikker og debatter fra ulike demografiske grupper som ytrer et ønske om mer og bedre musikkundervisning (Haug, 2024; Luo 2021).



Antall timer listet på utdanningsdirektoratet gjør musikk til et lite fag i skolen sett i sammenheng med andre fag, som norsk og matematikk. Det kan tenkes at skolen derfor nedprioriterer fagutdannede i musikkfaget. På landsmøtet til pedagogstudentene i 2018 ble mangel på gode fagutlærte tatt opp til debattering. I debatten ble det trukket frem at 4 av 10 musikkklærere mangler studiepoeng i faget (SSB, 2014, referert i Pedagogstudentene 2018). Videre ble det trukket fram rapporter som sier at norsk musikkundervisning er av så lav kvalitet at den har negativ effekt på barnas kreativitet, selvtillit og trivsel på skolen (Bamford, 2012). Musikkfaget ble nedprioritert som følge av fokus på PISA-undersøkelsene (Bamford, 2012). Dette til tross for at store forskningsprosjekter viser at musikkundervisning av høy kvalitet virker positivt inn på teoretiske fag. Musikkklærere med formell kompetanse i musikkfaget velger ofte bort arbeid i skolene på grunn av mangel på gode ressurser og en god regulering av antall elever som deltar i musikktimene (Pedagogstudentene, 2018). Disse funnene tyder på at Norge trenger skoler som satser på kultur.

### 1.3 Hensikt og motivasjon

Jeg hadde innledningsvis i dette forskningsprosjektet kjennskap til Kulturuka fra før av. Det er verdt å nevne at denne kjennskapet baserer seg på inntrykk fra tidligere år, og ikke slik Kulturuka praktiseres i 2024. Mitt inntrykk er at Kulturuka er et høydepunkt for flere elever, som igjen bidrar til mestring og motivasjon. Som nevnt så opprettholder skolen en god musikkundervisningspraksis utenom arbeidet med Kulturuka. Dette dannet hos meg, sammen med mitt inntrykk av Kulturuka, et bilde av hvordan musikkundervisning ble praktisert i norsk grunnskole. Da jeg begynte på lærerutdanningen og gjennomførte praksis ble mitt syn på musikkundervisningen utfordret av en annen praksis enn den jeg hadde forestilt meg. Musikk er det faget hvor jeg hittil har opplevd størst variasjon på de forskjellige skolene. Forskjellen mellom skolene oppleves stor, da skoler har ulik tilgang på ressurser som fagkompetanse, rom og utstyr. Noen skoler har samarbeid med Kulturskolen, mens andre skoler ikke engang har et utstyrt musikkrom. Praksisen jeg har møtt har gjort debatten rundt musikkfagets plass i skolen mer aktuell i mine øyne. Dette vekket en interesse i meg rundt musikkforskning i grunnskolen, og Kulturuka utpreget seg raskt som et interessant prosjekt med dens sterke plass i skolekulturen. Hva er det som gjør at noen skoler opplever suksess med musikk?

### 1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Min forkunnskap om Kulturuka har sammen med uttalelser fra informanter ledet meg fram til en problemstilling som ligger til grunn for arbeid med denne oppgaven. Den har som rolle å fungere som en rød tråd gjennom oppgaven, og den skal hjelpe både meg og leserne med å sette resultatene fra analysen i et teoretisk perspektiv. I lys av en musikkdidaktisk innfallsvinkel tar denne oppgaven utgangspunkt i følgende problemstilling:

*«Hvilken betydning har Kulturuka for deltakere i skolekulturen i perspektiv av fellesskap?»*

Ved siden av problemstillingen ser jeg et ytterligere behov for å legitimere gjennomføringen av Kulturuka. Debatten rundt musikkfagets stadig mindre plass i

læreplanen løfter, hos meg, fram spørsmål rundt hvordan Kulturuka har klart å bestå i skolekulturen i nesten 30 år. I den forbindelse har jeg utarbeidet et forskningsspørsmål som har som hensikt å belyse funnene som blir gjort i analysen. Oppgaven baserer seg på følgende forskningsspørsmål;

«Hvordan forholder Kulturuka seg til læreplanverket (LK20)?»

## 1.5 Begrepsavklaring

I forbindelse med problemstillingen og hypotesen er det hensiktsmessig å avklare noen sentrale begreper. Dette med hensikt om å være transparent, slik at forsker og leser begge har en felles forståelse av fagstoffet som ligger til grunn for forskningen i denne oppgaven. Videre i teorikapittelet vil jeg presentere ulike perspektiv på fellesskap satt i kontekst med både musisering og skolen som organisasjon. Nedenfor kommer derfor en kort avklaring rundt hva jeg i denne oppgaven legger i begrepene skolekultur, fellesskap og mestringsforventning.

### 1.5.1 Skolekultur

Skolekulturen kan omtales som et verdisystem til skolen. I en skolekultur ligger det ofte en felles forståelse av normer til grunn, som legger rammer for måter å tenke på (Lægdene et al, 2000, s. 12). Skolekulturen er dynamisk, og kan både skapes, fornyes og endres gjennom nytenkning. Dette fører til at det over tid utvikles et sett med felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger (Lægdene et al, 2000, s. 13). Verdiene og normene kan ansees som rammen for skolekulturen. Denne rammen skapes i stor grad av kulturen selv. Det er ikke nødvendigvis kun skoleledere som skaper rammene for skolekulturen, alle deltagere av kulturen har innflytelse på miljøet rundt seg, uavhengig av status og maktbalanse (Lægdene et al, 2000, s. 13). Dette impliserer også at elevene er bidragsyttere til skolekulturen. Videre skriver Lægdene et al (2000) at skolekulturen vil kunne bidra til å styrke fellesskapet mellom medlemmene. Dette ved å åpne opp for kommunikasjon, forståelse og samarbeid (s. 15).

Skolekulturen kommer til syne på flere ulike måter, ofte gjennom symbolske element som reflekterer kulturen (Lægdene et al, 2000 s. 14). Med dette kan man si at skolens verdigrunnlag kommer til syne gjennom skolekulturen. Vi skiller mellom to typer verdier, uttrykte verdier og reelle verdier. Uttrykte verdier er verdier man sier man tror på, men de kommer ikke alltid til syne i atferden. Disse verdiene er ofte kjent for alle i miljøet. Reelle verdier ligger til grunn for de daglige handlingene, og kommer til syne i adferden. Disse kan også være ubevisste for verdibæreren. En god og videreutviklende skolekultur vil romme begge verdigrunnlagene, men kan også føre til at medlemmer av kulturen ikke handler som de sier de skal gjøre (Lægdene et al, 2000, s. 14).

Begrepet skolekultur er ofte forbundet med utvikling og vekst. Å bli kjent med strukturene innenfor kulturen er som å skaffe seg nøkkelen til skolens utvikling (Lægdene et al, 2000, s. 12-13). Det kan derimot være urimelig å tenke at en skole skal være i stand til å gi et tilnærmet objektivt bilde av situasjonen ved egen skole. Her kan det være hensiktsmessig at en ekstern aktør retter et kritisk blikk mot kulturen. Slike analyser av skolekultur benytter seg ofte av metoder som intervju og observasjoner, og kan være en bidragsyter til utvikling. Det er derimot viktig at forskeren sammen med skolen blir enig om premissene for forskningsarbeidet (Lægdene et al, 2000, s. 16-18).

### *1.5.2 Fellesskap*

Tjora (2018) har skrevet en bok som tar for seg begrepet fellesskap i en mer mangfoldig og detaljert forstand (s. 7). Ordet fellesskap har en delvis overlappende betydning med begrep som samhörighet (å høre sammen), samhold (å holde sammen) og samkvem (å gjøre noe sammen). Disse begrepene peker hver for seg på ulike aspekter ved fellesskap, men rommer nok sammen den daglige forståelsen av fellesskap (Tjora, 2018, s. 10). Videre skriver Tjora (2018) at et fellesskap er en gruppe mennesker som har noe de er sammen om, og som skiller dem fra andre grupper (s. 10). Fellesskapet er en sosial realitet der deltakerne vil ha ulik opplevelse av det, men samtidig ha en kollektiv bevissthet (Tjora, 2018, s. 8). Videre gjør Tjora (2018) et poeng ut av vi skaper og opplever fellesskap ved ulike former for sosial interaksjon (s. 15). Tjora har latt seg fasinere av fellesskapets grenser. Hvem er innenfor og utenfor? Hvordan skapes, endres og vedvares slike grenser? (2018, s. 8). Grensene kan være fysiske, juridisk-administrative, kulturelle eller bestå av interaksjon, noe som står i sterkest relevans til denne oppgaven. Ved interaksjonsgrenser utgjør interessebaserte og tekniske faktorer hvordan kommunikasjonen flyter og relasjoner oppstår (Tjora, 2018, s. 11).

Fellesskap er skjøre, og de må kontinuerlig oppfattes, tas vare på og fornyes (Tjora, 2018, s. 15) Gjennom boka presenterer Tjora (2018) sju teoretiske innganger for å forstå fellesskap som fenomen (s. 14). Blant disse vil jeg trekke fram samhold, interaksjon og kommunikasjon som relevant til denne oppgaven. Samhold dreier seg om det å holde sammen. Enten på bakgrunn av varme forbindelser som familier, lokalsamfunn og menigheter, eller med bakgrunn i at det sosiale i mindre grad er en felles tro, eksempelvis foreninger og arbeidsplasser (Tjora, 2018, s. 18-19). Interaksjon innebærer ikke bare hvordan fellesskapet kontinuerlig skapes av dets medlemmer ved deres handlinger, men at handling og interaksjon er selve fellesskapet (Tjora, 2018, s.48). Kommunikasjon viser til hvordan tilhørighet uttrykkes i ustabile, flytende, åpne og individualiserte grupper. Gruppene har ofte mange og overlappende sosiale bånd, med mulighet for å delta og trekke seg ut av gruppene (Tjora, 2018, s. 87).

### *1.5.3 Mestringsforventning*

Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver om elevers mestringsforventning. En persons vurdering om egen evne til å planlegge og gjennomføre handlinger eller oppgaver i gitte situasjoner utgjør personens mestringsforventning. Altså refereres det til elevers forventninger til å utføre bestemte oppgaver (s. 122). Elevers mestringsforventning har betydning for følelser, motivasjon, atferd, innsats og utholdenhet i skolearbeidet og er avgjørende for hvordan vi oppfatter ulike situasjoner (Skaalvik og Skaalvik, s. 124 og s. 198). Videre trekkes det fram kriterier til mestring. Skaalvik og Skaalvik skiller mellom relative og absolutte kriterier. De relative kriteriene innebærer at å lykkes er å gjøre det bedre enn andre. Altså basert på sammenligning med andre. De absolutte kriteriene betyr at mestringsnivået er forhåndsbestemt, og prestasjonen vurderes derfor opp mot dette kriteriet (2018, s. 128). De påpeker derimot at hvis alle elever skal oppleve mestring kreves det en undervisning som er tilpasset elevene. Elevene trenger individuelle mål som kriteriet for mestring er relatert til (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 128). Dette krever igjen en tilpasning av lærestoffet og arbeidsoppgavene som elevene gis. Elevers mestringsforventning styrkes gjennom å mestre utfordringer, men utfordringene må være realistiske for den enkelte elev (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 199).

## 1.6 Oppgavens struktur

I denne oppgaven skal jeg presentere Kulturukas betydning gjennom deltakere i skolekulturen. Perspektivene til informantene skal settes i sammenheng med teoretiske perspektiv rundt fellesskap og musisk samhandling, samt se på sammenhenger med læreplanverkets bestemmelser.

I teorikapitlet skal jeg presentere ulike perspektiver rundt fellesskap og dets virkning. Begrep som læring, relasjoner og utvikling blir belyst gjennom teorikapitlet. Disse perspektivene skal senere settes i kontekst med funnene fra analysen.

I metodekapitlet skal jeg presentere mitt forskningsdesign. Jeg presenterer, redegjør, og drøfter min vitenskapsteoretiske posisjon og hvordan den spiller inn på valg av metoder og analyse. Mot slutten av kapitlet redegjør jeg for etiske overveielser i forskningsprosessen. Jeg bruker gjennomgående i oppgaven en modell, trompeten, som illustrer mitt forskningsdesign og min forskningsprosess. Modellen revideres underveis i henhold til analyse, funn og drøfting og har som hensikt å gi leseren et bilde av hvordan forskningsprosessen tok form.

I analysekapitlet presenteres og prosesseres det empiriske materialet som er innsamlet. Analysen er gjennomført gjennom en tematisk narrativ metode og presenteres gjennom 3 neonarrativ. Neonarrativene er skrevet som en samling av alle informantenes perspektiv.

Analysens analytiske poeng blir med videre inn i drøftingskapitlet. Drøftingen har som hensikt å sette poengene i teoretiske perspektiv i et forsøk på å besvare problemstillingen. Videre drøftes funnene i lys av læreplanverket med en legitimerende hensikt.

I det avsluttende kapitlet aktualiseres forskningen gjennom kunnskapsbidrag og forslag til videre forskning.

## 2. Teori

I dette kapittelet skal jeg presentere relevante teoretiske perspektiv, som jeg senere skal sette i sammenheng med resultatene fra analysen. Teorien har som hensikt å fungere som et hjelpemiddel til å besvare problemstillingen. Avslutningsvis i teorikapittelet presenteres et lite utvalg tidligere forskning som kan sees i sammenheng med forskningen i denne oppgaven.

### 2.1 Fellesskap og læring

Naumann (2004) presenterer i sin bok «Trygg: Godt fellesskap – god læring» ulike fellesskapsaspekt som skal fremme læring og videreutvikling. Hun vektlegger samhandling, selvvverd og relasjon med hverandre som sentrale faktorer for et fellesskap av god kvalitet (s. 11). Videre skriver Naumann (2004) at å delta i et fellesskap er helt vesentlig for en opplevelse av verdi rundt sitt eget liv (s. 11). Arenaer der vi kan trene på sosiale ferdigheter blir færre og færre. Skoler og barnehager er derfor viktige arenaer for å trene på sosial kompetanse (Naumann, 2004 s. 12). På samme måte er skoler og barnehager viktige arenaer for å utvikle relasjonsferdigheter (Naumann, 2004, s. 66). Videre utdypes perspektiv bunnet i fellesskap og læring før det settes i sammenheng med utdanningsdirektoratets fokus på sosial læring.

Selvvverd er et begrep som beskriver hvor mye man er verdt for seg selv. I tillegg kan det romme hvor mye verdi man føler man har for omgivelsene sine. Utviklingen av selvvverd skjer i et samspill mellom individet og fellesskapet (Naumann, 2004, s. 19). I skolen skal det legges til rette for at barna skal utvikle en trygg selvvverdsfølelse. Sosial kompetanse og sosial intelligens påvirker måten vi evner å delta i fellesskapet på (Naumann, 2004, s. 11). Det er derfor et viktig mål å lage arenaer som fremmer en støttende kultur, slik at den enkelte kan finne fram til sine ressurser til glede for seg selv og fellesskapet (Naumann, 2004, s. 122). Det er verdt å belyse at voksne også trenger støtte til utvikling av egen selvvverdsfølelse. Dette slik at de kan framstå som trygge voksenpersoner (Naumann, 2004, s. 16). God ledelse er en forutsetning, slik at det kan arbeides med selvvverd i sentrum, og på denne måten fremme positive holdninger i et fellesskap (Naumann, 2004 s. 123).

Skaalvik og Skaalvik (2018) poengterer at for å beskrive hva selvvverd er, kan det være en inngang å forklare hva selvvverd ikke er. Selvvverd er ikke å føle seg overlegen eller bedre enn andre, men heller å akseptere og respektere seg selv slik som man er (s. 98-99). Videre skriver de at selvvverd har en klar sammenheng med mental helse og livskvalitet. Personer med lavt selvvverd har flere symptomer på svikende mental helse (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 99). Annerkjennelse og sosial støtte trekkes fram som en kilde til selvvverd ved at den sosiale innflytelsen på selvvverdet blir særlig tydelig gjennom anerkjennelse og sosial støtte (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 104). Når en person skiller seg sterkt ut ifra miljøet peker dette mot et dissonant miljø. En person kan skille seg ut på bakgrunn av blant annet etnisitet, sosial klasse, verdier, normer og andre ulikheter (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 105). Miljøet i seg selv er ikke dissonant, bare for personen som skiller seg ut av miljøet. Det trenger ikke være personlige egenskaper eller et bestemt miljø som påvirker selvvverdet. Det er derimot det sosiale samspillet mellom menneske og miljø som er viktig (Skaalvik og Skaalvik, s. 105). Et dissonant miljø kan føre til mer fokus på den enkelte personen, og kan dermed føre til en negativ vurdering av miljøet (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 105).

Barn med handikap blir ofte omsluttet av omsorg (Naumann, 2004, s. 11). Dette vil si at menneskene rundt de ofte responderer med omsorgsfulle handlinger, uavhengig om de opptrer i positive eller negative handlinger. Barn som mangler evne til å omgås andre kan også sies å ha et stort handikap. Spesielt barn som er utagerende og voldelig i møte med mennesker. De med «oppførselshandikap» blir ofte møtt med avvising, stigmatisering og fordømmelse. Dette påvirker evnen til å utvikle en sunn kompetanse (Naumann, 2004, s. 11-12). Videre påpekes det at en god kvalitet på fellesskapet er det viktigste virkemiddelet for å rette opp relasjonsskader (Naumann, 2004, s. 66).

Et godt fellesskap tar utgangspunkt i noen nøkkelderdiere. Disse nøkkelderdiene er respekt, omsorg, ansvarlighet og forståelse. *Respekt* kan innebære å trene på vanskelige situasjoner, slik at ikke disse situasjonene oppleves ubehagelig ved et senere tidspunkt. Respekt er for det mennesket du er, og for handlingene du foretar gjennom valg. Dette betyr ikke at vi må godta alt andre gjør, men respektere valgene som blir gjort ut ifra bakenforliggende historie (Naumann, 2004, s. 68-70). *Omsorg* er et vidt begrep som har mye varme i seg. Likevel kan omsorg være ansvarliggjøring og et «push» mot selvstendighet. Derfor kan omsorg også være å sette i gang tiltak som gir rom for utvikling av selvverdsfølelse (Naumann, 2004 s. 71). *Ansvarlighet* kan ofte oppleves å stå i nær relasjon med omsorg, men ansvarlighet kan også være mer enn å påta seg ansvar. Ansvar kan være å ha kjennskap til egne behov, og dekke sine behov på en måte slik at andre også får dekket sine. Fellesskap er et rom der voksne tar ansvar for egne følelser, og er villige til å gi og ta imot fra hverandre (Naumann, 2004, s. 74). Forståelse er å trekke sammenhenger, men samtidig også ha forståelse for sammenhengene. Elever med «oppførselshandikap» er avhengig av å se sammenhenger for å kunne endre oppførsel. En omsorgsfull voksen vil ofte hjelpe eleven med å finne forebyggende strategier og forhindre destruktive handlinger (Naumann, 2004, s. 77-78). Arbeid med disse nøkkelderdiene i hverdagshendelser, gjerne kombinert med blant annet rollespill og musikk, gir de beste resultatene for et godt fellesskap (Naumann, 2004, s. 81).

Læreplanens overordnede del underbygger viktigheten av et godt fellesskap. I læreplanens overordnede del står det at "skolen skal utvikle fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Opplevelsen av fellesskap og inkludering er viktig for utvikling og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2021, s.1). Det er derfor viktig at skolen har en praksis som fremmer en kollektiv vi-følelse for å skape et trygt og godt miljø. Denne vi-følelsen bør være gjeldende for elevene i klassen, og på hele skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). Skolen skal bevisst jobbe med å utvikle fellesskap mellom elever, på tvers av vennegrupper (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Slikt arbeid kan skje ved fellesskapsbyggende undervisning. Dette kan være med på å fremme følelse av tilhørighet og mestring for alle elever ved å skape en trygg og inkluderende kultur (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 9-10). Samarbeidsoppgaver og åpne varierte arbeidsmåter fremmer sosial læring ved å sette seg inn i andres tanker, følelser og erfaringer, samt at det legger til rette for læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 10-12). Den sosiale læringen utarbeider et trygt og godt skolemiljø både på skolenivå, klassenivå og samarbeidsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14-15). Dette forutsetter at ledelsen har en felles praksis, trygge voksne på skolen og elevene trenger gode relasjoner med både voksne og medelever (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15-17). Oppsummert sier Utdanningsdirektoratet (2021) at i arbeid med et trygt og godt skolemiljø bør skolen ha

tiltak som fremmer tilhørighet, inkludering og fellesskap mellom elevene på tvers av vennegrupper (s. 21).

## 2.2 Fellesskap, musikk og relasjoner

Utdanningsdirektoratets vektlegging av en kollektiv vi-følelse kan også sees i sammenheng med fellesskap i et relasjonelt perspektiv. Runsjø (2015) skriver om en vi-identitet gjennom musisk samhandling. Ordet musisk åpner opp for det menneskelige og relasjonelle ved musikk, mens begrepet samhandling refererer til samhörighet, refleksjoner, handlinger og summen av felles opplevelser (s. 95). Innenfor begrepet musisk samhandling trekker Runsjø (2015) fram relasjoner mellom utøver og publikum som sentralt. Dette bunnet i aspekt som fellesskap, samhörighet og relasjoner ved musisering og musikkformidling (s. 93). Det dannes en «vi-identitet» der følelser og identitet er kollektive opplevelser. Utøveren har rollen som sender, musikken er budskapet og lytteren er mottaker (Runsjø, 2015, s. 93).

Videre presenter Runsjø (2015) et relasjonelt aspekt ved musikkformidling. Han poengterer at kvalitetskriterier og organisering av framførelsen kan være en faktor som påvirker møtet mellom utøver og lytteren. Det er verdifullt å skape en følelse av samhandling mellom formidlere og publikum (s. 98). I kontekst med en forestilling fungerer framføringen som et musikalsk fellesskap mellom utøver og publikum (Runsjø, 2015, s. 98). Godt humør kan sees på som en forutsetning for godt spill, og musikkframførelsen kan sees på som en forutsetning for god stemning. På denne måten åpnes et rom der både utøver og lytteren underordner seg et gjensidig fellesskap og de relasjonelle båndene (Runsjø, 2015, s. 93).

Runsjø trekker også fram aspekt mellom musikk, følelser og opplevelser. Følelsen som fremtrer ved musikk, er tilnærmet vanlige følelser. Musikken har også en evne til å danne egne følelser. I tillegg skapes det et rom for å uttrykke, stimulere og formidle følelsesmessige opplevelser. Følelsene har med deltakerne å gjøre, og ikke nødvendigvis musikken (2015, s. 100-101). Det kan da sies at musikken blir fungerende som en arena hvor deltakerne kan formidle og uttrykke seg. Avslutningsvis innenfor musisk samhandling ligger det også et poeng i hvordan musikk blir gjenkjent. Gjenkjenning av musikk kan skape en felles musikkopplevelse som igjen skaper forventninger som er felles for deltakerne i en kultur (Runsjø, 2015, s. 101).

Kiyvs perspektiv, presentert i Vist sin doktorgradsavhandling (2009), kan sees i sammenheng med Runsjø (2015) sitt poeng omhandlende at følelser som fremtrer ved musikk, er tilnærmet vanlige følelser. Vist (2009) skriver om at det er de estetiske kvalitetene i musikken som stimulerer til musikkspesifikke følelser (s. 131). Å identifisere andres følelser er helt avgjørende for å kunne skape en forståelse rundt sosiale situasjoner. Der igjen kreves det velutviklede mekanismer for å kunne legge merke til hint i omgivelsene som kan fortelle oss om andres følelser. Dette kan blant annet være handlinger, tonefall og kroppsspråk (Vist, 2009, s. 132). Videre skriver Vist (2009) at musikk har flere av egenskapene som hjelper oss med å tilskrive følelser til hintene som blir fanget opp (s. 132). «Ved å utforske interaksjonen mellom situasjoner, følelser og handlinger i et "simulert" miljø med empati og innlevelse, kan vi utvikle og teste ulike handlingsstrategier, men uten de skader som kunne oppstått i det virkelige livet» (Vist, 2009, s. 132). Dette kan forstås som at vi gjennom interaksjon med musikk kan «øve» oss på handlingsstrategier i møte med reelle sosiale situasjoner, men uten



skadene som kan oppstå om man benytter seg av feil strategi. Dette er tilfelle da følelsene våre i møte med musikk, er tilnærmet lik følelser vi erfarer ellers i livet (Vist, 2009, s. 132).

## 2.3 Fellesskap som fremmer utvikling

I læreplanens overordnede del står det at "Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Lærere som i fellesskap reflekterer over planlegging og gjennomføring av undervisning, vil utvikle en god forståelse av gode pedagogiske praksiser. Profesjonsfellesskapet utvikler faglig, pedagogisk, og didaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Denne dømmekraften må brukes til å kontinuerlig vurdere sin pedagogiske praksis for å møte enkeltelever på best mulig måte. Elevers beste er et kjernesporsmål i opplæringen, og lærere må tenke over hvordan elevers læring og utvikling kan støttes. Dette spørsmålet skal optimalt besvares på nytt hver dag gjennom at alle ansatte i skolen aktivt må ta del i det profesjonelle læringsfellesskapet blant annet gjennom erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger. Dette kan føre til god skoleutvikling, gjennom rom til å både stille og besvare spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19).

Korsager et al (2023) skriver om begrepet profesjonelle læringsfellesskap. Profesjonelle læringsfellesskap er rom der lærere samarbeider og reflekterer med hverandre for å utvikle sin egen praksis. I læringsfellesskap kan lærere dele både kunnskap og erfaring med hverandre. I tillegg til erfarings- og kunnskapsdeling bør det også være åpenhet rundt nytenkende idéer. Dette for å bidra til utvikling som fremmer økt og bedre læring for elevene. Et profesjonelt læringsfellesskap bygger på lærernes felles verdi, som senere kan legge grunnlag for faglige refleksjoner (Korsager et al, 2023, s. 2)

Korsager et al (2023) poengterer at det kan være av betydning at alle lærere må kunne påvirke og føle eierskap til det profesjonelle læringsfellesskapet. Noen skoler har tradisjonelle læringsfellesskap. Dette er læringsfellesskap som forsterker tradisjoner fremfor utvikling (Korsager et al, 2023, s. 3). Disse tradisjonelle læringsfellesskapene består av godt etablerte lærere som kalles for erfaringsbærere. Disse lærerne er med på å videreføre tradisjon. For å sikre individuell og kollegial kompetanseutvikling kan det derfor være viktig med veiledning, og Korsager et al (2023) poengterer på samme måte som Lægdene et al (2000), at denne veiledningen bør komme fra eksterne aktører. Ved velfungerende læringsfellesskap er det rom for å introdusere nye ideer og kompetanser i egen praksis (Korsager et al, 2023, s. 3). Slike velfungerende fellesskap gjør at skolen er åpen for evaluering av egen praksis med fokus på videreutvikling.

Naumann (2004) trekker fram fellestrekk i positive fellesskap i sin bok «Trygg: Godt fellesskap – god læring». Alle positive fellesskap har 45% deltakere med en støttende holdning. Disse vil alltid finne noe bra som de kan trekke fram. 45% er pluss-minus-personer. Disse vil kunne se både positive og negative kvaliteter ved fellesskapet, alt avhengig av om det ligger preg av en støttende kultur. 10% er negative uansett, og det er viktig å akseptere at den negative prosenten er nødvendig for en positiv kultur. Det må være friksjon for at det skal være liv (Naumann, 2004, s. 93-94). En leders oppgave er å synliggjøre de 45% som kommer med positive innspill. Da vil de som er pluss-minus-personer trekkes i en positiv retning. De negative prosentene skal fungere som en kritisk part, men ikke stoppe positiv utvikling (Naumann, 2004 s. 94).



## 2.4 Tidligere forskning

Astrid Gunnes (2022) har skrevet en masteroppgave som omhandler musikk og fellesskap. Studien tar for seg hvordan samspill i musikkfaget påvirker elevens opplevelse av fellesskap. Gunnes (2022) tar for seg 2 forskningsspørsmål; «Hvilke sosiale aspekter påvirker elevene i samspillet?» og «Hvilke felles-skapende opplevelser får elevene gjennom samspillet?». Studien tar utgangspunkt i fenomenologisk hermeneutikk som vitenskapsteoretisk posisjonering, og har en induktiv tilnærming for å kunne innta et elevperspektiv på fellesskapsbygging i musikkfaget (Gunnes, 2022 s. 5).

Resultatene viser at elevene kjenner på en form for isbrytereffekt rett etter musikktimene, et fellesskap med hverandre. Dette fellesskapet har også en oppbyggende effekt på vennskapet mellom elever. Videre konkluderes det med at det kan sies at musiseringen kan ha en konfliktdempende effekt. Det trekkes fram at elevene gjennom arbeid i musikkfaget jobber mot et felles mål, med læreren i en støttende og oppmuntrende rolle som tilrettelegger for et godt musisk samspill. Musikkens egenverdi ble også et aspekt for drøfting (Gunnes, 2022, s. 5). Denne oppgaven kan i flere vinklinger sees i sammenheng med min oppgave. Den har både fungert som inspirasjon og veiledning i utforming av min egen oppgave. Tematikken som Gunnes belyser, står i nær relasjon med tematikken denne oppgaven tar for seg. Derfor har jeg funnet mye inspirasjon i presentasjon av teori, samt hvordan dette settes i sammenheng med datamaterialet. Gunnes sin studie tar også utgangspunkt i fenomenologisk hermeneutikk som vitenskapsteoretisk posisjonering, noe jeg også benytter meg av i denne masteren. Det har derfor vært av interesse å se på hvordan den vitenskapsteoretiske posisjoneringer spiller inn på innsamlingen og analyseringer av datamaterialet.

Kolaas (2021) har skrevet artikkelen ««Vi leker ikke teater!» Læringsfellesskapet i valgfaget produksjon for scene som profesjonelt kunnskapslandskap» som omhandler lærerfellesskapet i valgfaget produksjon for scene, som profesjonelt kunnskapslandskap. Hun undersøker fire ungdomsskolelæreres arbeid rundt valgfaget med fokus på hvordan lærerens praksis og kompetanse samvirker og til sammen danner en kollektiv praksis i form av et profesjonelt kunnskapslandskap (s. 1). Den nye lærerplanen legger føringer for mer tverrfaglighet og praktiske arbeidsformer, og Kolaas (2021) poengterer at i arbeid med sceneproduksjon kan ulike kompetanseområder møtes (s. 2). Med bakgrunn i dette har artikkelen fått problemstillingen «Hvordan skaper fire individuelle lærerpraksiser til sammen én kollektiv praksis i form av et profesjonelt kunnskapslandskap i valgfaget produksjon for scene?» (Kolaas, 2021, s. 2). Artikkelen har en hermeneutisk vitenskapsteoretisk posisjonering, og den benytter seg av intervju og observasjon som metode satt i kontekst med musikkteaterproduksjon. Videre presenterer Kolaas (2021) funnene sine gjennom 4 narrativer, og analyserer disse ved en narrativ analyse. Funnene viser til hvordan lærerens individuelle praksis formes av den kunstfaglige ekspertisen de har med seg fra utenfor skolen, og hvordan disse praksisene til sammen skaper en kollektiv praksis på forskningsskolen (Kolaas, 2021, s. 1). Videre drøftes endringer i lærer-elev relasjon og pedagogisk tenkning om fellesskap og mestring. Profesjonalitet og kvalitet i arbeidet gir arbeidet høy status på forskningsskolen (Kolaas, 2021, s. 13).

Kolaas (2021) sin studie er relevant til denne masteroppgaven da den belyser tematikk rundt læringsfellesskap, kunnskapsdeling og erfaringsdeling. Tematikken belyses gjennom et hermeneutisk perspektiv og undersøkes gjennom intervju som metode.

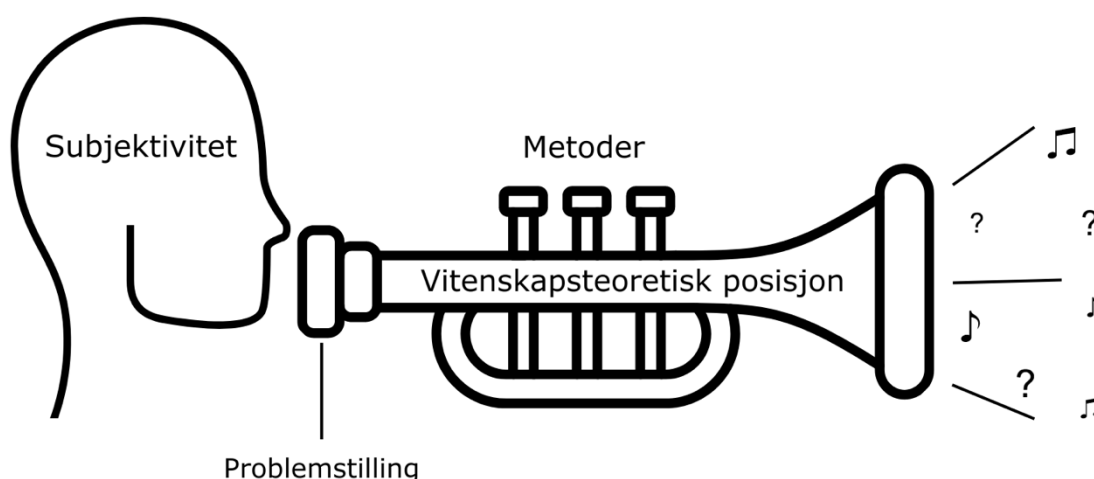
Avslutningsvis analyseres funnene gjennom narrativ analyse. Disse faktorene har både individuelt, men også i sammenheng med hverandre inspirert utformingen av denne oppgaven, og har vært både tematisk aktuell og relevant for mitt arbeid.

### 3. Metode

Dette metodekapittelet tar utgangspunkt i en eksamensoppgave som ble levert inn på Inpera høstsemesteret 2023. Eksamensoppgaven ba oss skrive en oppgave som inneholdt tenkt vitenskapsteoretisk posisjonering, metodologi og metoder for å produsere en analyse (Norges teknisk-naturvitenskaplige universitetet (NTNU), 2023). Tradisjonelt sett skal metodekapittelet skrives etter innsamling og generering av datamaterialet er gjennomført. Dette med bakgrunn i at metoden skal beskrive framgangsmåte og prosess. Eksamensoppgaven ble skrevet i starten av planleggingsfasen til masteroppgaven, og i dette kapittelet vil stoffet i stor grad være revidert og gjennomarbeidet på en ny måte. Likevel har eksamensoppgaven vært en god støtte for aspekter innenfor metodologi da den ikke nødvendigvis vil opptre dynamisk ut ifra forskningsmetoder. Metodekapittelet starter med å presentere en modell, og hvordan modellens komponenter samhandler med hverandre. Videre presenteres teoretiske perspektiv som er relevant for å skape en felles forståelse av mitt forskningsdesign. Avslutningsvis presenteres etiske overveielser gjort i prosessen før modellen mot slutten hentes frem, og blir satt i kontekst med min metodiske prosess.

#### 3.1 Modell av forskningsdesign

I et forsøk på å forklare og visualisere mitt forskningsdesign har jeg utarbeidet en modell. Denne modellen illustrerer sammenhenger mellom vitenskapsteoretisk posisjonering, metodologi og metode, og hvordan alle aspektene samhandler med hverandre for å legge grunnlaget for faglig drøfting. Modellen har som hovedhensikt å forklare forskningsdesign, men vil også kontinuerlig bli brukt gjennom oppgaven for å beskrive min prosess. Gjennom oppgavens kapitler blir modellen mer kompleks og modellen kan gjennom teksten sees på som en metafor for min arbeids- og læringsprosess i takt med utformingen av masteroppgaven. Jeg har valgt å benytte meg av en trompet for å visualisere mitt forskningsdesign.



Figur 3: Modell av forskningsdesign

### *3.1.1 Munnstykket*

Munnstykket er den første delen av trompeten. Luften som skal gjennom, vil i sitt første møte med trompeten støte på munnstykket. Munnstykket sin funksjon er å skape en så klar og nøyaktig tone som mulig. I denne modellen representerer munnstykket problemstillingen. Problemstillingen fungerer som en rød tråd gjennom hele oppgaven og den er behjelpelig med å avgrense forskningsprosjektet ned til et realistisk omfang. All kunnskap og fagstoff som skal gjennom trompeten må bearbeides gjennom problemstillingen først. Metaforen ligger her i at både munnstykket og problemstillingen sin hensikt sentreres seg rundt å skape nøyaktighet gjennom presisjon.

### *3.1.2 Kroppen*

Kroppen til trompeten er det som avgjør trompetens klangfarge. En trompet kan, ved hjelp av ventiler, spille mange forskjellige toner, men alle tonene vil bære preg av den samme klangfargen. Noen trompeter har en rund lyd, mens andre har en mer skarp lyd. I denne modellen representerer kroppen den vitenskapsteoretiske posisjonen. Den vitenskapsteoretiske posisjonen vil påvirke både valg og utfall i forskningsdesignet. Metode og analyse vil kunne forme lyden, uten å endre klangen i trompeten. Altså kan det sies at det innenfor en vitenskapsteoretisk posisjon er mange forskjellige veier å gå for å strebe etter en konklusjon, men alle veiene vil bære preg av den samme vitenskapsteoretiske posisjonen. Det metaforiske poenget ligger i at både trompetens kropp og den vitenskapsteoretiske posisjonen kan sees på som et avgjørende fundament for en prosess.

### *3.1.3 Ventilene*

Ventilene til en trompet endrer tonene som spilles. Det er de som gjør at en trompet kan spille mange forskjellige toner. Kroppen til trompeten består av rør av ulike lengder. Når man trykker ned en ventil endrer man rørets lengde. Dette gir luften som går gjennom trompeten nye veier ut, og på denne måten skapes forskjellige toner. I denne modellen representerer ventilene metodene. De ulike metodene jeg velger er med på å skape nye veier for å besvare problemstillingen. Kroppen og ventilene samhandler med hverandre. Ventilene springer ut fra kroppen, og ventilene påvirker kroppens lyd og toner. Metaforen sentrerer seg rundt at både ventilene til en trompet og metodene har mulighet til å påvirke en prosess i lys av flere ulike handlingsmønstre uten at den opprinnelige hensikten påvirkes.

### *3.1.4 Personen*

I utarbeidelsen av denne modellen var det viktig for meg å være transparent og tydeliggjøre forskerens subjektivitet. Som nevnt tidligere så har jeg som forsker en allerede eksisterende kjennskap til Elvelyst skole bunnet i erfaring og kunnskap. Det er akkurat denne forkunnskapen som har vært motivasjonen til denne oppgaven. I forskningsprosessen kan jeg gjøre et forsøk på en objektiv tilnærming, men jeg vil nok aldri helt lykkes i det. Forskningen vil til enhver tid bære preg av subjektivitet. Personen er i modellen den som setter lyd i instrumentet. En trompet lager lyd ved at luft blåses gjennom den. Personen blåser inn luft som representerer forskerens subjektivitet gjennom prosessen. På reisen gjennom trompeten påvirkes luften av trompetens mekanisme som er med på å forme lyden som kommer ut. Her ligger det en underliggende metafor omhandlende vanskelighetsgrad. En person som blåser i en trompet for første gang vil trolig ikke oppnå en pen lyd ved første blås, kanskje til og med ingen luft i det hele tatt. På samme måte vil en forsker som begir seg ut på sitt

første forskningsprosjekt møte på utfordringer. For hvert nye forsøk kan man anta at det går bedre.

### 3.1.5. Lyden

Luften som blåses inn i trompeten kommer i andre enden ut som lyd. Lyden som kommer ut av trompeten er ikke lineær og lukket, men kan heller beskrives som markant og fyldig. Lyden til en trompet sprer seg raskt rundt i omgivelsene. De forskjellige tonene som kommer ut fyller hele rommet. En trompet kan være vanskelig å spille på, spesielt for nybegynnere. Det kreves en spesiell teknikk for å oppnå en fin lyd i instrumentet. Jeg er en nybegynner på trompeten. Denne forskningsprosessen blir min øvingsprosess på å oppnå en fin og lyttbar lyd. Jeg vil derfor gjøre flere forsøk på å blåse gjennom luft som kommer ut på andre siden som en lyttbar lyd for mottakeren. Det metaforiske poenget er sentrert rundt at lyden som kommer ut av trompeten ofte i begynnerfasen er uforutsigbar og kaotisk. På samme måte kan generalisering og redegjørelse for analytiske funn oppleves kaotisk og vanskelig å formidle videre.

Videre i metodekapittelet vil jeg presentere noen ulike teoretiske perspektiv innenfor vitenskapsteori og metode. Fokuset vil først ligge på på deskriptive redegjørelser, før sammengengene avslutningsvis i kapittelet presenteres gjennom min modell: trompeten.

## 3.2 Vitenskapsteoretisk posisjon

Denne oppgaven tar utgangspunkt i en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, men jeg synes likevel det er hensiktsmessig å innledningsvis redegjøre for hermeneutikk og fenomenologi før de presenteres i sammensatt betydning.

### 3.2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en vitenskapsteoretisk posisjonering som stiller seg som en motsats til det naturvitenskapelige fra positivismen. Posivismen vektlegger i stor grad det objektive, mens det subjektive er av interesse innenfor hermeneutikken. (Brinkkjær og Høyen, 2020, s. 70). Brinkkjær og Høyen (2020) beskriver det subjektive som noe som tar utgangspunkt i mennesket selv, altså det menneskelige. Det menneskelige legger grunnlaget for fortolkning, og ordet hermeneutikk betyr tolkning, forklaring og oversettelse (s. 79). Når vi tolker, forklarer og forstår, gjør vi det innenfor rammen til den kulturen vi eksisterer innenfor (Brinkkjær og Høyen, 2020, s. 79). Dermed blir posisjonen avhengig av kontekst og derfor også preget av subjektivitet. Hermeneutikken legger vekt på at verden er sosialt konstruert, og at historiske og kontekstuelle fenomener skal forstås innen en kulturell ramme. Sentralt står tanken om å gå fra del til helhet, som representeres i den hermeneutiske sirkelen. Delen gir en forståelse av helheten, mens helheten også gir en forståelse av delen (Brinkkjær og Høyen, 2020, s. 83-84). Dette kan sammenlignes med å legge et puslespill. Man begynner uten en plan, og prøver seg frem, og grupperinger av brikker dannes underveis. Sammen låser brikkene opp små motiver, som er en del av et større bilde.

Oppsummert er hermeneutikken en form for motsats til den tidligere positivismens objektive ideal. Hermeneutikken vektlegger subjektivitet, og benyttes ofte i kontekster der det skal forskes på menneskelige erfaringer og opplevelser. Hermeneutikken retter derfor sitt fokus på fenomen som er menneskeskapt og/eller fenomen som er innblandet

i menneskers kulturelle verden. Gjennom den hermeneutiske sirkelen fremmer posisjonen en tankegang om å kontinuerlig bevege seg fra del til helhet, og fra helhet til del, og på den måten skape et bilde av det menneskelige.

### *3.2.2 Fenomenologi*

Likt som i hermeneutikken, belyser fenomenologien det subjektive. Bevisstheten vår preger våre tanker, handlinger og erfaringer, og det er nettopp dette fenomenologien er opptatt av å belyse. Det legges vekt på relasjonen mellom bevisstheten vår, og det som eksisterer i verden. Ordet fenomenologi betyr «læren om det som viser seg», noe som gjenspeiler denne forståelsen (Brinkkjær og Høyen, 2020, s. 95). Posisjonen kan sies å handle om beskrivelser. Dette med bakgrunn i at fenomenologien tar utgangspunkt i hvordan vi opplever og erfarer noe her og nå. Fenomen skal beskrives slik de umiddelbart framtrer for den som beskriver dem (Brinkkjær og Høyen, 2020, s. 95). Videre bygger posisjonen på byggesteiner som virkelighetens eksistens og hvordan vi mennesker forholder oss til fenomenene, ikke hvordan fenomenene forholder seg til virkeligheten. Eksempelvis vil en lærer som underviser på barneskolen bruke sin praktiske kunnskap. Læreren vet gjennom erfaringer og intuisjon hvordan man kan handle i en situasjon (Brinkkjær og Høyen, 2020, s. 95). Tidlig fenomenologi vektlegger ikke særlig bakenforliggende årsaker, mens senere fenomenologi i større grad trekker inn kontekstuelle sammenhenger (Brinkkjær og Høyen, 2020, s. 113).

Oppsummert er fenomenologien læren om det som viser seg for vår bevissthet. Posisjonen handler i stor grad om beskrivelser, primært beskrivelser av fenomen slik de umiddelbart framtrer. Fokuset ligger på arbeid med bevisstheten, som legger utgangspunktet for opplevelsene og beskrivelsene. Fenomenologien vektlegger kontekstuelle faktorer i mindre grad enn det hermeneutikken gjør.

### *3.2.3 Fenomenologisk – hermeneutisk posisjonering*

Hva skjer når fenomenologien beveger seg mot hermeneutikken? Fenomenologi blir hermeneutisk når metoden blir fortolkende, ikke bare beskrivende. Lindseth og Nordberg (2004) beskriver en fenomenologisk-hermeneutisk metode i sammenheng med forskning på erfaringer og opplevelser. Her presenteres fenomenologisk-hermeneutisk posisjon som en kombinasjon av utforskning av livserfaringer og tolkning med utgangspunkt i kontekst. Fenomenologien kommer til syne ved å studere opplevelser i folks liv, og betydningen av disse opplevelsene. Hermeneutikken kommer til syne ved at den danner et rammeverk for tolkning av opplevelser. Disse tolkningene skjer i en satt kontekst, eksempelvis en kulturell kontekst. Her brukes konteksten til å forstå hvordan kulturelle faktorer påvirker meningsskapning (s. 145-146).

Innledningsvis i dette forskningsprosjektet har jeg sett på beskrivelser av erfaringer og opplevelser. Jeg har intervjuet deltakere av ulik rolle i skolekulturen. Hensikten med å gjennomføre intervjuene er å få tilgang til informantenes opplevelser og beskrivelser av Kulturuka. Denne inngangen er vesentlig for å kunne drøfte problemstillingen, da den spesifikt ber etter Kulturukas betydning for deltakere av skolekulturen. Det fenomenologiske aspektet sørger for at fokuset ligger på hvordan vi mennesker forholder oss til fenomen. Med dette mener jeg at deltakerne i skolekulturen forholder seg til Kulturuka som et fenomen gjennom tradisjonelle aspekt. Prosjektet mitt beveger seg mer inn i hermeneutikken i tolkningen av det empiriske materialet. Gjennom analysen

tillater jeg meg å tolke informantenes uttalelser, uten at tolkningene tydelig avviker fra informantenes poeng. Lindseth og Nordberg (2004) poengterer at betydningen bak det som framkommer, i større grad kan bli tilgjengelig gjennom forskerens fortolkning (s. 148). I en slik prosess beveger det empiriske materialet seg fra del til helhet. Jeg trekker ut flere puslebrickler fra intervjuene, før jeg pusler det sammen til et større bilde. Det er kombinasjonen av disse faktorene som gjør at en fenomenologisk-hermeneutisk posisjon resonnerer med mitt prosjekt.

Valg av vitenskapsteoretisk posisjon medfører rammer for valg som tas i sammenheng med prosjektet (Anker, 2020, s. 47). Denne oppgaven tar utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming gjennom intervju som metode. Videre benyttes to typer narrativ analyse. Alle metodene er mye brukt innenfor fenomenologien og hermeneutikken. Den vitenskapsteoretiske posisjonen legger også føringer for hvordan konstruering av kunnskap og tolkningen av datamaterialet har tatt form (Anker, 2020, s. 47). En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming legger til rette for at jeg som forsker kan bruke forskningsdeltakernes subjektive beskrivelser av erfaringer, og deretter tolke og gi mening til disse i en satt kontekst. Anker (2020) påpeker at menneskers beskrivelser av hva de gjør ikke alltid samsvarer med det de gjør, noe som åpner opp for en subjektiv tolkning fra forskeren i en fenomenologisk-hermeneutisk posisjon (s. 37).

### 3.3 Metode: Kvalitativ

Dahler-Larsen (2007) skriver i sin artikkel om kvalitativ metode at det kan være vanskelig å gi en ordentlig definisjon av hva kvalitativ metode er. En enkel definisjon vil kunne romme alle metoder som samler inn data som ikke er tall. Men denne definisjonen tar ikke for seg selve essensen av kvalitative metoder (s. 321). Kvalitativ forskning oppsto som en motpol mot den tidligere tradisjonelle kvantitative forskningen. Järvinen og Mik-Meyer (2017) mener at formålet med kvalitativ forskning er å analysere mening og fortolkninger, noe Dahler-Larsen (2007) også poengterer i søken etter et mangfold av perspektiver (s. 10; s. 330-331). Videre skriver Järvinen og Mik-meyer (2017) at det ligger et underliggende ønske i å se verden ut ifra informantenes perspektiv. Likevel er man ikke som kvalitativ forsker opptatt av å direkte gjengi perspektiver fra informantene, men heller gjøre analytiske fortolkninger. Kvalitative studier tar ofte utgangspunkt i "hva" og "hvordan" spørsmål. Dette grunnet at formålet fokuserer på fenomenets kontekst, tidsmessig eller kulturell. Analysen bør derfor ikke være for styrt av teori, forskeren skal heller bruke sin teoretiske kunnskap fleksibelt (s. 10-11). Dahler-Larsen (2007) skriver at kvalitative forskere vil ikke unngå å kartlegge årsakssammenhenger, men vil heller demonstrere hvordan disse sammenhengene er bunnset i blant annet tolkninger og kontekstuelle forhold (Dahler-Larsen, 2007, s. 330-331). Dermed kan kvalitative studier bidra til forståelse av årsak-virkning-sammenheng (Dahler-Larsen, 2007, s. 332). For å oppnå dette opererer kvalitativ metode med et fleksibelt studiedesign. Kategorier kan ikke bestemmes av forskeren på forhånd, de utvikler seg heller som en funksjon av selve forskningsarbeidet (Dahler-Larsen, 2007, s. 322).

Kvalitative analyser kan gjennomføres på flere forskjellige måter. Det er derimot noen elementer som nesten alltid inngår. Kategorisering tar sted i de fleste analyser under kvalitativ metode. Kategorisering og koding skaper orden, og tar utgangspunkt i forskerbestemt teori og litteratur. Videre skjer det en generering og en reduksjon av datamateriale. De fleste kvalitative studier har et empirisk materiale som er langt større



enn det man kan publisere i en bok eller artikler. Derfor er en reduksjon av materialet uunngåelig i forskningsprosessen (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 15). Verdien av kvalitative metoder ligger i bidraget til vitenskapelig innsikt og resultater. Metoden blir særlig styrket når resultatene angår mangfoldet av meningsfenomen i et samfunn (Dahler-Larsen, 2007, s. 332). En viktig spilleregul for kvalitativ metode er derfor at en gitt konklusjon ikke bare gjelder som en strategisk trend, men at den faktisk gjelder kvalitativt for hele kategorien som rapporteres (Dahler-Larsen, 2007, s. 326).

Det finnes en fare i at man fokuserer på intervjuer, eksempelvis teoretiske og empiriske forventninger, mens man ignorerer den delen av materialet som stritter imot (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 16). Metoden har ifølge Dahler-Larsen blitt kritisert av den grunn at kvalitative forskere ikke tror at informantenes ytringskraft er begrenset til de ganske snevre spørsmålene som kan stilles (Dahler-Larsen, 2007, s. 324). Forskeren oppfordres til å la sine egne hele inntrykk utfordres av faktiske observasjoner (Dahler-Larsen, 2007, s. 327).

Det kan være tre grunner for å benytte seg av kvalitativ metode. Den første er at forskningsfeltet fortsatt er relativt utforsket. Den andre er at studieretningen er sammensatt og kompleks, og den tredje er at forskningsfeltet består av kulturelle konstruksjoner som feltet har skapt selv (Dahler-Larsen, 2007, s. 322-323). Det er den tredje grunnen som resonnerer med min oppgave, og som har gjort at jeg har valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Å forsøke å forstå den sosiale verden slik den er, er bare mulig hvis man lytter til dem i deres egne termer, og samtidig ivaretar den sosiale verden de konstruerer for seg selv. Kvalitativ metode blir derfor valgt i lys av å la feltet snakke sitt eget språk (Dahler-Larsen, 2007, s. 323). Videre passer en kvalitativ metode godt inn i mitt forskningsdesign med sitt fokus på informantenes perspektiv, og analyse mot mening og fortolkninger, noe jeg ser i strek relasjon med en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk posisjon.

### 3.4 Metode: Intervju

For å få tilgang til kulturen og tradisjonene jeg ville undersøke har jeg benyttet meg av intervju som metode. Jeg har gjennomført fire intervjuer, tre med lærere og et fokusgruppeintervju med elever på forskningsskolen. Intervju er en utbredt metode innenfor masterprosjekter, fordi de gir tilgang til andres erfaringer og tradisjoner gjennom en samtale. Intervju kan forberedes og gjennomføres på ulike måter. Innenfor kvalitativ metode er det vanlig med semistrukturerte intervjuer, noe jeg har benyttet meg av. Dette betyr at spørsmålene er åpne, og man stiller med en intervjuguide som man ikke nødvendigvis forholder seg slavisk til gjennom hele intervjuet. (Anker, 2020, s. 37-39). Forskerens meninger og erfaringer trer inn i bakgrunnen, noe som gjør intervjuene fenomenologisk da de er ute etter beskrivelser fra informantene (Anker, 2020, s. 51).

Lærernes intervju tok utgangspunkt i en og samme intervjuguide, mens fokusgruppeintervjuet med elevene hadde en egen intervjuguide (se vedlegg 2 og 3). Intervjuguidene ble utformet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålet. Videre var jeg bevisst på egen subjektivitet i både utformingen av intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene. Dette grunnet faren som kan ligge i potensielle snevre spørsmål fra forskeren. Intervjuenes hensikt er å innhente beskrivelser fra informantene, uten at disse skal være farget av forskerens synspunkt.



Dette åpner en mulighet for å gjennom den kvalitative tilnærmingen se verden ut ifra informantenes perspektiv. Videre la intervjuene et godt grunnlag for at jeg som forsker kunne fortolke og skape mening til informantenes perspektiv.

### 3.5 Metode for analyse

Det vil være vanskelig å gjennomføre en analyse som fullstendig utelukker min subjektivitet. Dette gjør at jeg har valgt en abduktiv tilnærming til analysen. Abduktiv analyse er en strategi for å utvikle teori basert på kvalitative data. Dette betyr at den i noen grad benytter seg av allerede eksisterende teori, men den lager også sin egen. Dette fører til at teorien blir et bidragsgivende mål (Johannessen, 2022, s. 2). I motsetning til deduktiv analyse, der man tvinger datamaterialet inn i forhåndsbestemte kategorier, fokuserer abduktiv analyse på teoriutvikling samtidig som man forholder seg til eksisterende teori. Dette kan minne litt om induktiv analyse, men den jobber tilnærmet teoriløst til forskjell fra abduktiv (Johannessen, 2022, s. 3-4). Jeg stiller med forkunnskaper i form av kjennskap til både skolekulturen, og til Kulturuka. I tillegg sentrerer forskningsspørsmålet seg rundt læreplanen, som også kan sies å fungere som forhåndsbestemt teori. Dette gjør at jeg innledningsvis i forskningsprosjektet allerede har et forhåndsformet bilde av hvilken teori som kan være relevant i analysen, uten at dette innledningsvis formet analysen i veldig stor grad. Gjennom de semistrukturerte intervjuene gjør jeg et forsøk på å tilsidesette min subjektivitet for å kunne sidestille allerede eksisterende forkunnskaper. Men analysen av mitt datamateriale vil likevel bære preg av forkunnskaper til Elvelyst skole og læreplanen som styringsdokument.

#### 3.5.1 Tematisk narrativ analyse

Innledningsvis i analyseprosessen benyttet jeg meg av en tematisk narrativ analyse. Narrativ analyse er en samling av metoder som fortolker tekster som har en fortellende eller skildrende form (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 244). Ordet narrativ har mange ulike betydninger. I en forenklet forklaring kan et narrativ settes som synonym til en historie eller fortelling, en organisering av hendelser (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 235-236). Fortellingen kan vekke følelser og skape en reaksjon hos leseren, og gir leseren tilgang til fortellerens opplevelser (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 236-240). Både individer og grupper konstruerer identiteter gjennom historier som forteller de selv og andre hvem de er (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 238). Fortellingene bygger på dynamisk vis på tidligere erfaringer, men gir også fortelleren mulighet til å reflektere over fortiden og gi den en ny mening (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 239). En god narrativ analyse oppfordrer leseren til å tenke forbi fortellingens overflate og heller mot noe mer overordnet (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 245).

En tematisk narrativ analyse fokuserer på fortellingens innhold ovenfor noe annet, og ser utelukkende på informantens beskrivelser av hendelser og opplevelser. En analytiker fokuserer derfor på hva som sies, snarere enn hvem som sier det, hvordan det blir sagt og med hvilket formål. Fokuset ligger på å bevare en historie intakt ved å se hele historien i lys av teori heller enn å gjøre det på bakgrunn av koder på tvers av flere caser (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 246-247). Man ser altså i analysen på fortellingen som en helhet. En tematisk narrativ analyse appellerer ofte til nye forskere. Dette fordi den egner seg til mange ulike data, og kan generere både narrativ om enkeltindivider og

grupper (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 250). Datamaterialet tolkes i lys av tematikker som er utviklet av forskeren, og forskeren bryr seg lite om hvordan historiene blir skapt gjennom samtale eller forskerens rolle. Altså interaksjonen mellom informant og intervjuer belyses ikke i stor grad. (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 247-250). På forhånd bestemt teori styrer ofte den tematiske narrative analysen, samtidig som at forskeren også danner ny teori (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 251).

Ved hjelp av en tematisk narrativ analyse har jeg generert kategorier ut ifra de transkriberte intervjuene. Likevel ble det helhetlige i narrativene beholdt. Etter den grove kodingen av datamaterialet sto jeg igjen med mange ulike kategorier, og mange narrativ fra informantene. Resultatene av kodingen oppleves til dels kaotisk og omfattende. Jeg merket et behov for å sammenfatte analytiske poeng på en mer strukturert og leselig måte.

### 3.5.2 Neonarrativ

Jeg fant i neonarrativ analyse en mer strukturert måte å sammenfatte analytiske poeng på. Analysekapittelet dreier seg derfor rundt en analysemetode bestående av både tematisk narrativ analyse og neonarrativ analyse.

Neonarrativ kan ansees som en nyligere utviklet analysemetode. Den er en videreutvikling av narrativ analyse, og begge sameksisterer i forskingsfeltet. Neonarrativ analyse er en kvalitativ metode som tilbyr fortolkning. Metoden ble utviklet med et behov for å inkludere seg selv (som forsker) i historien (Stewart, 2010, s. 124). Metoden tilbyr en måte å undersøke og avsløre de mange forskjellige måtene våre levde erfaringer kan beskrives innenfor en kulturell scene, og dette skaper et bindeledd mellom teori og kultur og mellom praksis og teori (Stewart, 2010, s. 130). Neonarrativ metode brukes til å utvikle nye historier for å redegjøre for kulturelle forhold som formidler utdanning, undervisning og læring (Stewart, 2010, s. 130). Historier fra en rekke forskningsdeltakere fra feltet kan samles inn og til sammen skape en intertekst av erfaringer. Dette gjør at man kan si at neonarrativ dreier seg rundt innsamling av data som reflekterer perspektiver fra aktører i feltet, i tillegg til at forestillinger om tolkning, beskrivelser og sammenligninger er engasjert (Stewart, 2010, s. 130). Ny kunnskap dannes i sammenheng med og utfordrer teori og praksis til det relevante forskingsfeltet (Stewart, 2010, s. 125). Tilnærmingen er viktig da den beveger seg utover individuelle fakta for å oppfatte generelle mønstre, blant eksisterende koblinger for å utlede bredere egenskaper. Neonarrativ presenterer en prosess for å analysere hva som faktisk skjedde i henhold til personene som er involvert, i tillegg til at informantenes fortellinger brukes som verktøy der kunnskap bygges ut ifra unike eller delte egenskaper (Stewart, 2010, s. 130). Derfor er det ikke uvanlig at neonarrativ metode benytter seg av flere informanter. Dette er en prosess som teoretiserer praksis (Stewart, 2010, s.130) Neonarrativ kan derfor brukes til å skape et tredje rom, et fortellersted som kobler praksis og teori (Stewart, 2010, s. 132).

Oppsummert så oppstår neonarrativ ved at forskeren bruker informantenes individuelle fortellinger, og skriver de til en intertekst. Denne prosessen skjer i fem faser;

1. Identifikasjon av forskningsmetoden
2. Etablering av samarbeidsprosessen
3. Innsamling
4. Transkripsjon og gjennomgang av data

## 5. Analyse av dataene og syntese til neonarrativ

Etter innsamling blir datamaterialet først transkribert og sortert i fremtredende temaer knyttet til litteraturen, før det systematisk struktureres til fortellinger (Stewart, 2010 s.131). Den siste fasen produserer neonarrativ som et bindeledd mellom datamateriale og teori. Dette for å skape nye historier som er annerledes eller rikere enn de som tidligere ble benyttet. De nye historiene kan deretter brukes overbevisende for å støtte og avsløre arbeid vi gjør (Stewart, 2010, s. 132).

Analyseprosessen til tematisk narrativ analyse og neonarrativ analyse har mange likhetstrekk gjennom de fire første stegene da begge etablerer en samarbeidsprosess, samler inn data, transkriberer og gjennomgår datamaterialet gjennom kategorisering og koding. Dette gjorde at en analyse bestående av begge analysemetodene var mulig å gjennomføre. En analyseprosess bestående av 2 analysemetoder var for meg hensiktsmessig ved at jeg først fikk tilgang til å skape orden i mitt empiriske materiale gjennom kategorisering. Videre kunne jeg implementere informantenes perspektiv gjennom neonarrativ som ved sin fortellende form redegjør for kulturelle forhold.

## 3.6 Etiske overveielser

Norge har en nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). NESH har vært relevant for denne oppgaven med sine føringer for hensyn til personer. Det presiseres at all forskning skal respektere menneskeverd og ivareta personlig integritet, sikkerhet og velferd. Dette gjøres blant annet ved å være tydelig på informasjon og samtykke til forskningsdeltakere. Som forsker har man et juridisk krav om å informere forskningsdeltakere om forskningsprosjektet. Informasjonen skal være tydelig, og tilpasses mottakers alder og bakgrunn. Videre skal forskningsdeltakerne gi et etisk samtykke til å delta. Samtykket skal være frivillig, og det skal unngås at forskningsdeltakere føler seg presset til å delta i forskningen. Barn skal også ha særlig beskyttelse, og samtykke skal komme fra både foresatte og barnet selv. Informantene har rett til å avbryte sin deltakelse, uten å måtte begrunne dette. Det er viktig å skille mellom etisk og juridisk personvern. Det etiske personvernet gjelder også for personer som det ikke samles inn personopplysninger om. Forsker skal derfor gjennom selvstendig vurderinger ta hensyn til personer som også er indirekte berørt av forskningen, uten at de selv har gitt samtykke til å delta. Avtalt anonymitet skal også bli ivarettatt. Forskningsdata som inneholder personopplysninger skal lagres og deles forsvarlig (NESH, 2021). Gjennom forskningsprosessen har jeg tatt hensyn til disse etiske overveielserne i både planleggingen, gjennomføringen og behandlingen av datamaterialet

### 3.6.1 Hensyn til personer

Dette forskningsprosjektet behandler personvernsopplysninger i form av stemmer på lydopptak. Dette gjør at det juridisk kreves at forskningsprosjektet er godkjent for å kunne samle inn data gjennom informanter. Denne masteroppgaven er godkjent av Sikt-Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Sikt leverer produkter og tjenester til forskning og utdanning. Sikt er organisert som et statlig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet (Sikt, u. å).

Jeg har benyttet meg av Sikt sitt meldeskjema. Dette er et nettbasert skjema for forskere og studenter som jobber med personopplysninger i forskningsfeltet. Jeg har

gjennom meldeskjemaet fått godkjennelse til å gjennomføre intervjuer med lærere og et fokusgruppeintervju med elever på forskningsskolen (se vedlegg 1). Jeg laget to ulike utkast av informasjonsskriv for å tilpasse alder, samt et samtykkeskriv til elevenes foreldre (se vedlegg 4, 5 og 6). Disse skrivene ble delt ut på forskningsskolen av en ansatt på skolen. Derfra kunne de som var interessert i å delta melde interesse. Det ble tydeliggjort i skrivene og under intervjuet at det er frivillig å delta, og at forskningsdeltakerne kunne trekke seg uten å oppgi grunn. Intervjuene ble spilt inn på en lydopptaker som ikke er koblet til internett. Lydopptakene ble lagt over på en kryptert fil inne på min datamaskin. Da forskningsperioden var ferdig ble alle lydopptak slettet. I oppgaven er enkeltpersonene anonymisert. I neonarrativene benyttes fiktive navn, og informasjon som sier noe om personers eller skolens identitet er fjernet eller endret på, med hensyn til anonymitet og personvern for alle som berøres av forskningen. Lærerne har samtykket til at jeg kan oppgi deres rolle innenfor skolekulturen.

### 3.6.2 Forskningsskole

Innledningsvis i denne forskningen ville jeg bruke forskningsskolens egentlige navn, så fremst dette ikke hadde en tydelig negativ effekt for skolen. Både skolens rektor, og forskningsdeltakere hadde gitt samtykke til navngivingen. Etter analyseringen av datamateriale innså jeg at aspekt som «oppførselshandicap» og «elever som sliter med teoriskole» sto sentralt i drøftingen. Med bakgrunn i det etiske personvernet tok jeg derfor beslutningen om å benytte et fiktivt navn på forskningsskolen. Dette for å ivareta personvern for alle deltakere som kan bli berørt av forskningen, ikke bare deltakere som har gitt samtykke. Jeg ønsket med dette valget å også ta hensyn til forskningsskolen slik at det ikke er en fare for at skolen, i eventuelle søkerregister, kan bli stigmatisert gjennom begrepene. Jeg har derfor gjennom oppgaven benyttet meg av skolenavnet «Elvelyst» som er et fiktivt skolenavn.

### 3.6.3 Subjektivitet

Som nevnt tidligere i oppgaven så står min subjektivitet sentralt i forskningen, og jeg ønsker å være transparent om dette til leserne. Jeg hadde kjennskap til skolekulturen og Kulturuka før dette forskningsprosjektet. Kjennskapen sentrerte seg både til dels rundt skolekulturen, men også tradisjoner og rutiner. Det kan derfor diskuteres om oppgaven min beveger seg inn mot en autoetnografisk metode. Autoetnografi er en forskningsmetode som ligner mye på etnografi, og har også sitt utspring derfra. For å få en bredere forståelse av begrepet kan vi dele det inn i 3 deler, auto-etno-grafi (Karlsson et al, 2021, s. 15). *Auto* handler om å ta utgangspunkt i personens egne opplevelser og erfaringer. *Etno* handler om å sette det erfaringsbaserte i kontekst med kultur, tradisjon og sosiale aspekt både i samfunnet og innenfor kulturen. *Grafi* viser til ulike uttrykk som kan brukes til å formidle forskningen som gjennomføres (Karlsson et al, 2021, s. 15). Med andre ord er det ofte forskeren selv som er forskningsobjektet og forskningsdeltaker. Erfaringer og opplevelser som blir gjort under utforskningen, settes senere inn i en større kontekst. Her kan man også trekke linjer til hermeneutikkens tankegang om del til helhet.

Ved en autoetnografisk metode ville forskningen tatt utgangspunkt i min opplevelse og erfaring rundt Kulturuka. Selv om jeg har kjennskap til hvordan kulturen har vært, har jeg ikke stor kunnskap til skolekulturen slik som den er i dag. Kulturuka har trolig vært,

og er, i dynamisk utvikling. Mitt syn som forsker vil være farget av mine erfaringer fra kulturen. Fenomenologisk-hermeneutikk åpner for at forskeren selv kan tolke mening i datamateriale, og mine erfaringer kan påvirke i denne prosessen. Jeg har valgt å se bort ifra autoetnografi som metode. Dette grunnet at jeg ikke har stor kjennskap til slik kulturen er i dag. Det jeg er ute etter å undersøke i dette prosjektet er primært hvordan Kulturuka ser ut i dag. Det blir derfor ikke jeg som forsker som står i hovedfokus. Både problemstillingen og forskningsspørsmålet er ute etter å forske på betydningen av fellesskap innenfor skolekulturen.

### 3.7 Drøfting av mitt forskningsdesign: trompeten

Nedenfor presenteres mitt forskningsdesign i lys av trompeten. Da jeg først begynte tankeprosessen rundt min masteroppgave, kom jeg tidlig inn på tanken om å forske på Kulturuka. Jeg har fra start vært bevisst på min subjektivitet innenfor forskningsprosjektet og hadde derfor et behov for å plassere meg innenfor en vitenskapsteoretisk posisjon som åpner rom for subjektivitet, men samtidig tilbyr viktige synspunkt fra kulturen selv. Valget falt på en fenomenologisk-hermeneutisk posisjonering som tilbyr både informantens beskrivelser, og tolkning av beskrivelsene åpner for at forskerens subjektivitet tillates i lys av en satt kontekst. Med det så var kroppen til trompeten min valgt, og klangfargen var satt.

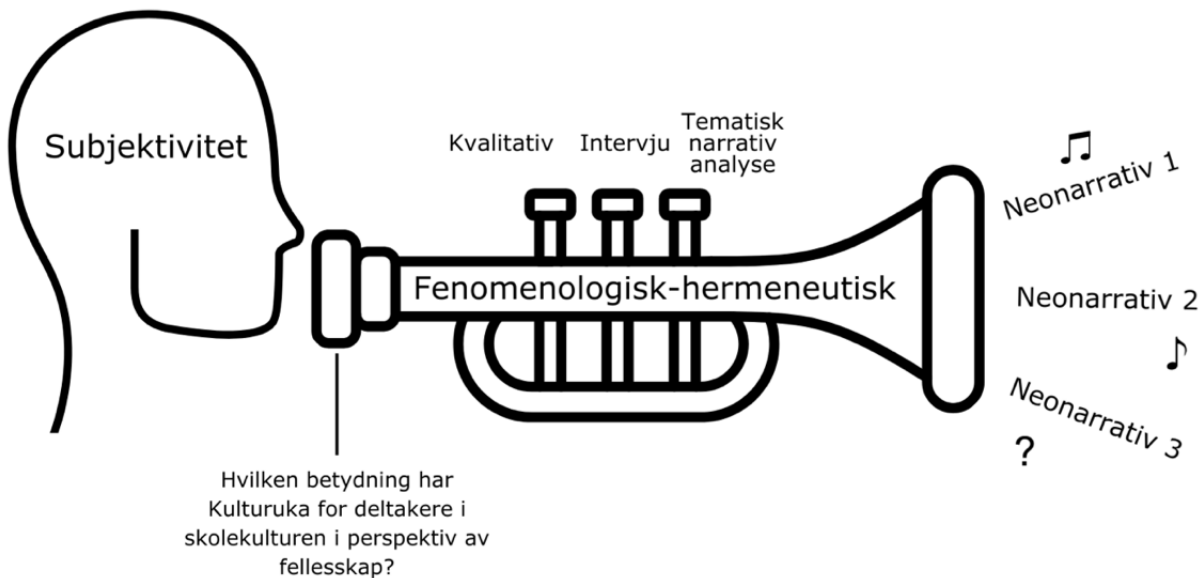
Ut ifra trompetens munnstykke og kropp ble det raskt klart for meg at en kvalitativ tilnærming var den rette veien å gå for å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte. Kvalitativ metode appellerte ved dens ønske i å se verden ut ifra informantens perspektiv gjennom analytiske fortolkninger. Den utgjør et godt par med en fenomenologisk-hermeneutisk posisjonering ved dens forsøk på å forstå verden slik som den er, gi rom for at feltet snakker sitt eget språk, for å så sette forståelsen inn i en større kontekst. Videre passer den godt inn i min trompet ved at den åpner for at jeg som forsker kan bruke min teoretiske kunnskap fleksibelt, noe som ga meg rom til prøving og feiling i forsøket på å produsere lyd ut av trompeten. Denne ventilen passet godt inn min trompet, og festet seg lett sammen med trompetens kropp.

Ved å trykke ned ventilen til kvalitativ metode kunne jeg manipulere toner mot å oppnå en lyd. Akkurat hvordan denne lyden skulle høres ut visste jeg ikke enda. Jeg merket raskt at jeg trengte hjelp fra flere ventiler. Jeg trengte flere tonale variasjoner for å kunne spille noe som minnet om en lyttbar lyd. Neste ventil falt på plass gjennom intervju som metode. Intervjuventilen passet godt inn i trompetens kropp gjennom tilgang til andres erfaringer og tradisjoner gjennom samtaler. Videre utgjør den et godt par med den kvalitative ventilen gjennom bruken av semistrukturerte intervjuer. Ved å trykke ned intervjuventilen sammen med den kvalitative ventilen balanserte jeg ut den kvalitative metodens fare for å ignorere den delen av materialet som stritter i mot. Etter at den andre ventilen var på plass merket jeg med en gang at det skulle bli enklere å kontrollere tonene mot en presis lyd.

Jeg merket likevel at jeg ytterligere ville ha større mulighet til å styre lyden som skulle komme ut av trompeten. Den siste ventilen, tematisk narrativ analyse, falt på plass ved dens fokus på tematiske kategorier og fortellingenes innhold. Dette gjorde den til en god komponent i ventilenes triorelasjon. Den tematiske narrative ventilen tok hensyn til den kvalitative ventilens behov for orden gjennom kategorisering. Tematisk narrativ analyse

sto også godt sammen med intervjuventilens fokus på fortellingenes innhold gjennom samtaler. Ventilen festet seg godt til trompetens kropp ved dens egenskap til å utelukkende se på informantens beskrivelse av innhold, før innholdet tolkes i lys av kategorier som er utviklet av forskeren både på forhånd og i etterkant av analyseprosessen. Med dette var alle ventilene på plass, og jeg hadde alle verktøyene jeg trengte for å produsere en presis lyd.

Gjennom konstruksjonen av min trompet var jeg nå blitt klokere på hvilken type lyd jeg var ute etter. Lyden skulle romme en intertekst av informantenes perspektiver produsert av meg som forsker. Dette åpnet for meg en mulighet til å strukturere analytiske funn, med hensyn til forskers subjektivitet, inn i fortellinger som rommet et mangfold perspektiv, altså neonarrativ. Munnstykket, kroppen og ventilene var spesialtilpasset min forskningsprosess, og gjennom dette designet lå alt til rette for at jeg skulle klare å produsere neonarrativ og på den måten få lyd ut av trompeten. Da gjenstår det bare for meg å gjøre et forsøk på å blåse.



Figur 4: Mitt forskningsdesign

## 4. Analyse

I analysekapittelet skal jeg nå gjøre et forsøk på å blåse lyd ut av trompeten min. Jeg er en nybegynner på trompet, og har ikke spilt instrumentet før. Gjennom metodekapittelet har jeg blitt kjent med instrumentet, og jeg har utforsket og designet min egen trompet helt tilpasset dette forskningsprosjektet. Jeg har blitt klokere på hvilken lyd jeg ønsker meg, og skal i dette kapittelet gjøre et forsøk på å oppnå ønskelig lyd, nemlig i form av neonarrativ. I lys av problemstillingen har jeg benyttet meg av en tematisk narrativ analyse og neonarrativ analyse for å trekke fram funn gjort i arbeidet rundt Kulturuka. I forkant av analysen har jeg gjennomført og transkribert fire intervju. Gjennom en tematisk narrativ analyse ser jeg på informantenes narrativ og kategoriserer dem inn i grove kategorier. Kodingen legger grunnlag for et søk etter både like og ulike mønster. Videre benyttes neonarrativ til å sammenfatte informantenes perspektiv for leseren, og samtidig gjennom skildring bidra til å male et bilde av hvordan Kulturuka kan se ut i praksis.

### 4.1 Omfang av datamaterialet

Innledningsvis i analysekapittelet vil jeg presentere en tabell som viser omfanget av mitt datamateriale. Dette med hensikt i å gi leseren et bilde av hele datamaterialet som er samlet inn. I analysekapittelet presenteres ikke det rå datamaterialet i sin helhet, kun et fåtall empiriske eksempler synliggjøres. Utover dette presenteres neonarrativ. Alle lærerne sine intervju har tatt utgangspunkt i den samme intervjuguiden, elevene hadde en egen intervjuguide mer tilpasset barn (se vedlegg 2 og 3).

	Hvem?	Lengde på lydopptak	Sider transkribert
<b>Intervju 1</b>	Erfaringsbærende lærer	29.51 minutter	7 sider
<b>Intervju 2</b>	Erfaringsbærende musikk lærer	30.03 minutter	5,5 sider
<b>Intervju 3</b>	4 elever på ungdomstrinn	13.31 minutter	4 sider
<b>Intervju 4</b>	Nyligere ansatt lærer	30.35 minutter	5,5 sider

Figur 5: Omfang av mitt datamateriale

### 4.2 Narrativ 1: Forberedelsene til Kulturuka

Narrativ 1 har som hensikt å beskrive forberedelsene til Kulturuka. De analytiske poengene sentrerer seg rundt fellesskapsperspektiv i lys av relasjoner, musikk, læring og utvikling. Videre har også neonarrativet som hensikt å ytterligere skildre hvordan Kulturuka kan se ut for den som ikke har inngående kunnskap om den.

#### **Empirisk eksempel:**



1. «Det går an å mestre på andre måter enn du får til å gjøre i den litt fastlåste ordinære skolen da. Og et godt eksempel der det er jo, jeg har jo vært ansvarlig for rigging og lyd og lys setting og sånne ting alltid. Og da har jeg som regel med meg mange elever som er... de opplever seg nok som skoletapere. Sliter med teoriskole, de aller fleste. Og enkelte blomstrer jo veldig i en sånn setting. Jeg snakker med foreldrene, lærerne og psykologene og alle snakker om at man har konsentrasjonsproblemer. Og at man ikke greier å stå i jobben og sånne ting. Mens i Kulturuka så er vi gjerne på jobb fra halv åtte på morgenen til ti på kvelden. Nesten uten pause enkelte ganger. Og det er for, for elevene her så er det null komma niks problem. Så man har ikke konsentrasjonsproblemer, det er motivasjonsproblemer det går på»
  
2. «De får velge. Så på en måte velger de, la oss si nivået da, som de føler seg trygg på eller har lyst til å utfordre seg selv eller der de kanskje føler mestring. For det tror jeg er kjempeviktig under Kulturuka, at alle sammen får kjent på mestring når det er en sånn annerledesuke. Det å på en måte vise fram et bilde du har laga, eller har vært med på å lage en animasjon, du står ikke på scenen, men tingen du har laga er der som en bakgrunn eller du har bygd en kulisser eller et eller annet. Så tror jeg det er veldig mye rom for tilpasning på Kulturuka for å kjenne på mestring»

Jeg har over presentert to empiriske eksempel. Disse representerer et utvalg av uttalelsene som har inspirert neonarrativet. For å kontekstualisere de empiriske eksemplene så er det første eksemplet uttalt i forbindelse med at informanten skulle trekke frem noe hen syntes er utpregende for Kulturuka. Det andre eksempelet er uttalt i forbindelse med spørsmål om hvordan de jobber for at Kulturuka tilpasses for alle elever.

#### 4.2.1 Neonarrativ 1: Forberedelsene til Kulturuka

Forberedelsene til Kulturuka beskrives nedenfor i neonarrativ 1 gjennom informantens perspektiv. De analytiske funnene i den tematiske analysen har jeg valgt å tematisere på følgende vis:

**Læring:** (1) Skolehverdagen tilpasses mot praktisk arbeid som fører til ny mestring for enkelte elever

**Utvikling:** (2) Erfaringsbærende lærer opplever varierende engasjement blant ansatte på skolen

**Utvikling:** (3) Gjennom en kulturkomite får lærerne som ønsker rom til nytenkende ideer

**Læring:** (4) Virkningen av elevmedvirkning i perspektiv av mestringsforventning

Nedenfor presenteres neonarrativet strukturert etter tilhørende tema:



**Læring:** (1) Skolehverdagen tilpasses mot praktisk arbeid som fører til ny mestring for enkelte elever,

**Utvikling:** (2) Erfaringsbærende lærer opplever varierende engasjement blant ansatte på skolen

*«Kulturuka på Elvelyst skole nærmer seg, og både elever og lærere er i gang med planleggingen. Per har jobbet ved skolen i mange år, og har mye erfaring med Kulturuka. Han er en engasjert musikk lærer, og er vant til å ha mye ansvar under både planleggingen og gjennomføringen. I tillegg til å undervise i musikk og sal og scene, bruker Per mye tid og ressurser på opprigging og planlegging av Kulturuka. Han stiller gjerne med privat utstyr om det er behov for det. Nå som Kulturuka nærmer seg strekker arbeidsdagen seg utover kvelden, men Per får god hjelp fra elever. Han er opptatt av at elever skal få mestre på andre måter enn kun teoriskole, og han inviterer derfor en gruppe elever til å jobbe med rigging av scenen og lyd og lys. Per opplever ofte at denne gruppen elever ikke har troen på seg selv når det kommer til teoriskole. Han ser derimot at ved praktisk arbeid som lyd og lys, blomstrer motivasjonen til elevene. Per kan sammen med elevene ha arbeidsdager fra 07.30 - 22.0, hvor de jobber iherdig med å forberede Kulturuka. Det er akkurat dette som, i Per sine øyne, rettferdiggjør lange arbeidsdager rett før Kulturuka. Han merker likevel at det er ulikt engasjement blant lærerne på skolen. Tidligere på Elvelyst har det vært slik at hvert trinn setter opp en forestilling. Lærere med mindre erfaring rundt musikk syntes dette er utfordrende da trinnene i stor grad står ansvarlig for å sette opp en forestilling selv.»*

**Utvikling:** (3) Gjennom en kulturkomite får lærerne som ønsker rom til nytenkende ideer

*«Elvelyst har de siste årene benyttet seg av en kulturkomite. Dette gjør at lærerne som engasjerer seg mye har muligheten til å bidra ekstra i planleggingen og evalueringen av Kulturuka. Sammen med skolens administrasjon jobber komiteen blant annet med å sette opp en tidsplan for framvisningene. Utover dette stiller kulturkomiteen seg åpen til framvisningens innhold. På denne måten kan trinnene benytte ressursene de har. Per sitter i kulturkomiteen, og det gjør også Mie. Mie er en av de nyligere ansatte på Elvelyst skole. Hun er ikke musikk lærer, men brenner likevel for Kulturuka. Mie er opptatt av at elevene skal få være med å bestemme. Hun legger derfor fram et forslag til kulturkomiteen. I år vil hun teste at elevene selv får velge hva de skal gjøre under Kulturuka. Barnetrinn kan fortsette tradisjonen med å sette opp en framvisning, da de ofte trenger mer veiledning fra voksne. Men hva om ungdomstrinn får melde seg på et fag som de selv ønsker å jobbe med? I begynnelsen møter Mie motstand fra komiteen, men etter hvert blir de enige.»*

**Læring:** (4) Virkningen av elevmedvirkning i perspektiv av mestringsforventning

*«Lucas er elev på ungdomstrinnet. Han bryr seg egentlig ikke om Kulturuka, for han har ikke lyst til å stå på scenen. Han vet likevel at Kulturuka nærmer seg. Lucas sitter ved pulten og får utdelt et ark med overskrift «Kulturuka». Han*

*dytter arket til hjørnet av pulten, han har ikke noe lyst til å være på scenen. Etter noen minutter gløtter han likevel bort på arket. Lucas skjønner ingenting. Dette er ikke slik som det pleier å være. Han ser at han har flere valgmuligheter til hva han kan gjøre. Matematikk, sal og scene og lyd og lys er blant alternativene. Lucas kjenner på en liten lettelse. Han drar til seg arket og krysser av på boksen ved siden av lyd og lys.»*

### 4.2.3 Sammenfatning av analytisk poeng

Per er en erfaringsbærende lærer ved skolen. Han blir tillagt mye ansvar i forbindelse med Kulturuka, og opplever ulikt engasjement blant lærerne. Han bruker derfor elever som ressurser til forberedelser, noe han mener er med på å øke elevenes motivasjon i form av mestring og tilpasning. Mie er en av de lærerne som har jobbet kortest ved skolen. Hun engasjerer seg i Kulturuka, og er opptatt av elevmedvirkning. Hun har meldt seg som en del av kulturkomiteen og er aktiv i drøftingen og evalueringen, og kommer med nye forslag til utvikling basert på pedagogisk kompetanse. Lucas er elev på ungdomstrinnet. Han gleder seg egentlig ikke til Kulturuka, for han liker ikke å stå på scenen foran et publikum. Han blir derfor litt overrasket da han ser at han i år selv kan velge andre alternativ.

Neonarrativet har blitt til med hensikt om å belyse informantenes perspektiv rundt forberedelsene av Kulturuka. Informantenes perspektiv har i lys av hverandre bidratt til utformingen av en felles fortelling. Narrativet er utformet med støtte i problemstillingen. Informantenes uttalelser har vært gjennom flere kategoriske prosesser i den tematiske analysen. Gjennom neonarrativene og de analytiske poengene belyser jeg hvordan relasjoner, læring og utvikling blir synliggjort i planleggingen av Kulturuka. De analytiske poengene utgjør grunnlag for drøftingen.

## 4.3 Narrativ 2: Gjennomføring av Kulturuka

Narrativ 2 har som hensikt å skildre selve gjennomføringen av Kulturuka. De analytiske poengene sentrerer seg rundt fellesskapsperspektiv i lys av relasjoner, musikk, læring og utvikling. Videre skal også neonarrativet ha en skildrende funksjon for å belyse hvordan gjennomføringen av Kulturuka oppleves for skolekulturen.

### Empirisk eksempel:

1. *«I år skal vi jo ha...vi kan melde oss på. Der alle fagene vi har, alt fra spansk til norsk til matte skal vises fram da. I form av stands, forestillinger og eller å sette fram arbeid da. I fjor så blandet vi trinnene, så man kunne melde seg på forskjellige ting da. Det var noen grupper med noen fra 8.,9. og 10. som var på samme ting for å vise fram og sånn da. Da fikk vi en liste vi kunne melde oss på der det var alt fra forestillinger til kafedrift masse forskjellig»*
2. *«Rektoren nå er jo veldig for at vi skal ha Kulturuka, for det er ganske sånn at du blir et stort fellesskap da. Og det tror jeg jo gjør noe med hvordan vi kan se på de som går på 1. trinn og de som går på 1. trinn kan se opp til oss. Vi skaper på en måte et stort fellesskap mellom der også»*

Eksemplene over er kun et utvalg av empiriske eksempel som har inspirert neonarrativene, de representerer ikke alle. Det kan også her være hensiktsmessig å kontekstualisere de overnevnte eksemplene. Begge eksemplene er tatt ut fra fokusgruppeintervjuet som ble gjennomført med elever. Jeg har bevisst kun trukket frem eksempel fra elevene, da jeg ønsker å skildre gjennomføringen av Kulturuka hovedsakelig gjennom elevenes perspektiv. Eksempel 1 ble uttalt i forbindelse med at elevene forklarte hva Kulturuka er. Eksempel 2 ble uttalt i forbindelse med hva de tror kommer til å skje med Kulturuka i framtiden.

#### 4.3.1 Neonarrativ 2: Gjennomføring av Kulturuka

Gjennomføringen av Kulturuka beskrives nedenfor gjennom neonarrativ 2. Likt som ved neonarrativ 1, har jeg tematisert de analytiske funnene fra den tematiske analysen på følgende måte:

**Relasjoner og læring:** (5) Som et resultat av samarbeid har elevene en større kjennskap til hverandre

**Relasjoner:** (6) Felles sang skaper en felles musikkopplevelse

**Læring:** (7) Samarbeid oppstår basert på selvvalgt rolle i inngangen til Kulturuka,

**Relasjoner:** (8) Skolen har et fast musikkstykke de spiller av ved hver framvisning

**Relasjoner:** (9) Elever ønsker å delta som publikum på hverandres forestillinger

Videre presenteres neonarrativet strukturert etter tilhørende tema:

**Relasjoner:** (5) Som et resultat av samarbeid har elevene en større kjennskap til hverandre,

**Læring:** (6) Felles sang skaper en felles musikkopplevelse

*«Det er mandags morgen. Hele skolen er samlet utenfor Elvelyst. Oline står med klassen sin i publikum, mens musikk spiller fra høyttalerne. Flagparaden er akkurat ferdig, og på scenen står et elevband og er klar til å spille. Oline vet godt hvem de er selv om de ikke går på hennes trinn. Oline kjenner de fra sal- og scenegruppa. De har i noen uker jobbet sammen om en forestilling som de skal vise fram under Kulturuka. Nå er endelig Kulturuka kommet, og Oline kan knapt vente til fredag, for da har hun og sal- og scenegruppa forestillingsdag. Lyden på scenen stilner, og lærerbandet kommer opp. De inviterer, etter tradisjon, til allsang, og på kort tid står hele skolen i sang. Oline ser ivrig rundt seg, alle står og synger, til og med 1. trinn. Oline ser fram i publikum og får øye på sin lillebror. Han står og synger for full hals. Oline har øvd med han hjemme, for hun kan sangen fra tidligere år. Det er den samme hvert år. Lærerbandet går av scenen, og rektor trer opp. Stemmen hennes setter fart gjennom høyttalerne mens hun erklærer Kulturuka for åpnet.»*

**Læring:** (7) Samarbeid oppstår basert på selvvalgt rolle i inngangen til Kulturuka

**Relasjoner:** (8) Skolen har et fast musikkstykke de spiller av ved hver framvisning

*«Per og lyd- og lysgruppa har tatt en pause for å se på åpninga av Kulturuka. De kom tidlig på skolen i dag for å sikre at alt er klart. Nå tar Per med seg gruppa ned i gymsalen for de siste forberedelsene før første framvisning. I dag skal 7. trinn ha forestilling. De har forberedt en framvisning bestående av både skuespill, sketsjer, musikk og utstillinger. 7. trinn kommer inn i gymsalen, klare for de siste prøvene. Lucas har oversikt over de forskjellige numrene, og ber dem komme en og en opp på scenen for å sjekke at lyden er slik som planlagt. I tradisjons tro spilles våren av Vivaldi over høyttaleranlegget som den bruker å gjøre ved alle forestillingene i Kulturuka. Nå er det ikke lenge til publikum kommer.»*

**Relasjoner:** (9) Elever ønsker å delta som publikum på hverandres forestillinger

*«Oline er tilbake i klasserommet. Mie deler ut ukeplaner til klassen. Når arket lander på Olines pult, er hun rask med å ta en titt. Hun får raskt øye på det. På onsdag skal hennes trinn se på 2. trinn sin forestilling om Thorbjørn Egner. Olines lillebror går i 2. klasse, og hun har sett han øve hjemme. Han skal spille en av de tre røverne i Kardemomme by. Oline husker selv da hun lærte om Thorbjørn Egner på barneskolen, og hun har håpet på å se forestillingen til lillebroren. Hun hadde egentlig planlagt å se kveldsforestillingen med foreldrene, men det overlapper med fotballtreningen. Så dette passer perfekt. Mie sender klassen ned i gymsalen for å se 7. trinn sin forestilling. Før hun selv går ned, forbereder hun klasserommet til morgendagens workshop. Hun skal ha en workshop for de påmeldte i Kunst og håndverk.»*

#### 4.3.2 Sammenfatning av analytisk poeng

Oline deltar på åpninga av Kulturuka sammen med resten av skolen. Hun ser flere elever hun kjenner igjen, blant annet sin lillebror og elever fra sal- og scene. Oline gleder seg stort til hun og sal- og scene gruppa skal vise fram forestillingen. Per og Lucas jobber med lyd og lys. De bruker morgenen på å gjøre klart og teste utstyr, og de kjører lydprøver på trinnet som skal ha forestilling. Etter åpningen samles klassen til Oline på klasserommet. Oline blir glad når hun ser at hennes trinn skal se på lillebroren hennes sin forestilling. Mie sender ned elevene til dagens forestilling, mens hun forbereder klasserommet til workshop i kunst og håndverk.

Neonarrativene sin hensikt er å, i hovedsak, belyse elevenes perspektiv rundt gjennomføringen av Kulturuka. Informantenes uttalelser er sett i sammenheng med problemstillingen i utformingen av neonarrativet. Deretter har jeg som forsker satt de sammen til en felles fortelling for å belyse perspektivene i en skolekontekst. På lik linje som i narrativ 1 så har uttalelsene vært igjennom flere kategoriske prosesser. Gjennom de analytiske poengene synliggjøres relasjoner og læring gjennom neonarrativet. De analytiske poengene utgjør sammen med perspektiv på relasjoner og læring grunnlag for videre drøfting.

## 4.4 Narrativ 3: Evaluering

Narrativ 3 omhandler i stor grad evalueringen som skjer i etterkant av Kulturuka. De analytiske poengene sentrerer seg, på lik linje som de andre neonarrativene, rundt fellesskapsperspektiv belyst av relasjoner, musikk, læring og utvikling. Neonarrativet har også som funksjon å ytterligere skildre evaluering og avslutningen av Kulturuka.

### Empirisk eksempel:

1. *«Det skaper jo, det skaper en sånn der lokalpatriotisme egentlig. At man man føler seg jo litt sånn, selv om jeg ikke er fra Trondheim så føler jeg meg litt sånn «Elvelysting» jeg og når det er Kulturuke. Selv om jeg ikke bor her heller. Så det er litt sånn der, det blir jo en sånn der veldig samlende greie da. Og det blir faktisk en mye mer samlende greie enn idrettslag. Det er bare masse forskjellige greiner med forskjellige folk som kjemper om de samme midlene»*
2. *«Elevene skal jo bli opptrent i selvstendighet og kompetanse på.. kommunikasjonskompetanse, relasjonskompetanse. Det er jo liksom noen store ting som man gjerne glemmer når man begynner å se på de der kompetansemålene da. Så grunnen til at vi egentlig er her er jo for å trene på kommunikasjonskompetanse, relasjonskompetanse, selvstendighet og være med på å bidra sammen med andre mennesker. Og du får jo ikke noe bedre arena for det enn Kulturuka. For ofte så stiller vi litt med blanke ark, det er kaos, man blir frustrert, man vet ikke om dette her kommer til å gå bra. Alle kjenner på den, både barn og voksne, også ender det alltid opp med at det blir et bra resultat. 100/100. Så det er jo en kjempemestring.»*

Likt som ved de andre to neonarrativene så er de empiriske eksemplene kun et utvalg av datamaterialet, men representerer ikke alle uttalelser som har inspirert til neonarrativene. Empirisk eksempel 1 ble uttalt i forbindelse med hvilken virkning Kulturuka har for skolen samlet sett. Eksempel 2 ble uttalt i forbindelse med hvilke tiltak som gjøres for at Kulturuka skal tilpasses alle.

### 4.4.1 Neonarrativ 3: Evaluering

Avslutningen og evalueringen av Kulturuka presenteres i neonarrativ 3. Narrativet bygger på følgende analytiske funn gjort i den tematiske analysen:

**Relasjoner:** (10) Elevene har over tid jobbet sammen mot en forestilling som skal vises fram for resten av skolen

**Relasjoner:** (11) Som et resultat av samarbeid søker elever på tvers av trinn og aldersgruppe kontakt med hverandre

**Utvikling:** (12) Kulturkomiteen har tidligere tatt valg som har skapt reaksjoner i skolekulturen

**Læring:** (13) Lærere opplever at elever mestrer på andre måter enn tidligere

**Relasjoner:** (14) Erfaringsbærende lærer føler på tilhørighet til kulturen

Nedenfor presenteres neonarrativet strukturert etter tilhørende tema:

**Relasjoner:** (10) Elevene har over tid jobbet sammen mot en forestilling som skal vises fram for resten av skolen

*«Kulturuka begynner å gå mot slutten. Oline og sal- og scene gruppa har ventet hele uka på å få vise fram forestillingen sin. Hun kjenner på en klump i magen. Men ikke en sånn vond klump, dette er en klump som er fylt med glede, spenning og nervøsitet. Oline står med resten av gruppa og varmer opp stemmen. Nå er det straks premiere.»*

**Relasjoner:** (11) Som et resultat av samarbeid søker elever på tvers av trinn og aldersgruppe kontakt med hverandre

*«Lucas har hatt en travel uke. Han har styrt lyden og lys på mange forestillinger. Nå har han tatt seg en pause før de siste forestillingene i Kulturuka. Han og klassen skal på café. Lucas og kompisene setter seg ned ved et bord. Det går ikke lang tid før Lucas hører noen roper på han. Han snur seg og ser 3 små hoder nedenfor seg. Han kjenner de straks igjen. De er elever fra 2. klasse, og Lucas har tidligere i uka jobbet sammen med de på forestillingen deres. Han vinker og sier hei til elevene før de løper tilbake til klassen sin.»*

**Utvikling:** (12) Kulturkomiteen har tidligere tatt valg som har skapt reaksjoner i skolekulturen

*«I lunsjen samler kulturkomiteen seg for en prat. Hvert år drøfter kulturkomiteen hvordan Kulturuka har gått. I fjor tok de en beslutning om å fjerne Talentiaden, som var det faste talentshowet under Kulturuka. De ville ta bort konkurranseaspektet, da dette ikke gagnet alle elever. Hvem som helst kunne også melde seg på, noe som gjorde at lærerne mistet litt kontroll over hva som ble presentert på scenen. De tok derfor en beslutning av å slutte med Talentiaden, og heller fremme elever med talent i framvisningene til trinnene og fagene. Men dette førte til reaksjoner fra elevene.»*

**Læring:** (13) Lærere opplever at elever mestrer på andre måter enn tidligere

*«Nå er kulturkomiteen samlet på nytt. Mie har akkurat sett den første forestillingen til sal og scene. Under forestillingen la hun spesielt merke til Oline som hun er kontaktlærer til. Oline er vanligvis en veldig stille jente som ikke tar mye plass i klasserommet. Nå står hun plutselig fremst på en scene. Mie visste ikke at Oline kan spille piano, og at hun liker skuespill. Mie forteller resten av komiteen at dette overrasket henne. Per forteller om hvordan han opplever at elevene har blitt utfordret til å bli kjent med hverandre. Han har jobbet med sal- og scene gruppa og sett hvordan elevene har jobbet sammen. Sal og scene gruppa består av elever fra hele ungdomstrinnet, så elevene har ofte kommet i kontakt med noen de har snakket lite med før. Han forteller også om innsatsen og*

*motivasjonen til lyd- og lys gruppa, noe som han syntes er positivt utpregende for elevgruppen. Komiteen noterer ned hva de mener har gått bra og hva de mener har gått dårlig. De sender ut spørreundersøkelser både til lærerne og til elevene.»*

**Relasjoner:** (14) Erfaringsbærende lærer føler på tilhørighet til kulturen

*«Per går ned mot gymsalen. Han skal gjøre klart til sal- og scenes kveldsforestilling. Han hadde vært med på nesten alle kveldsforestillingene og hjulpet med lyd- og lys, men denne var spesiell. Denne forestillingen hadde han og sal- og scene jobbe sammen mot. Når han går ned mot gymsalen merker han at han gleder seg til kvelden. Selv om han ikke er fra Elvelyst, eller Trondheim for den saks skyld, føler han seg fortsatt som en Elvelysting.»*

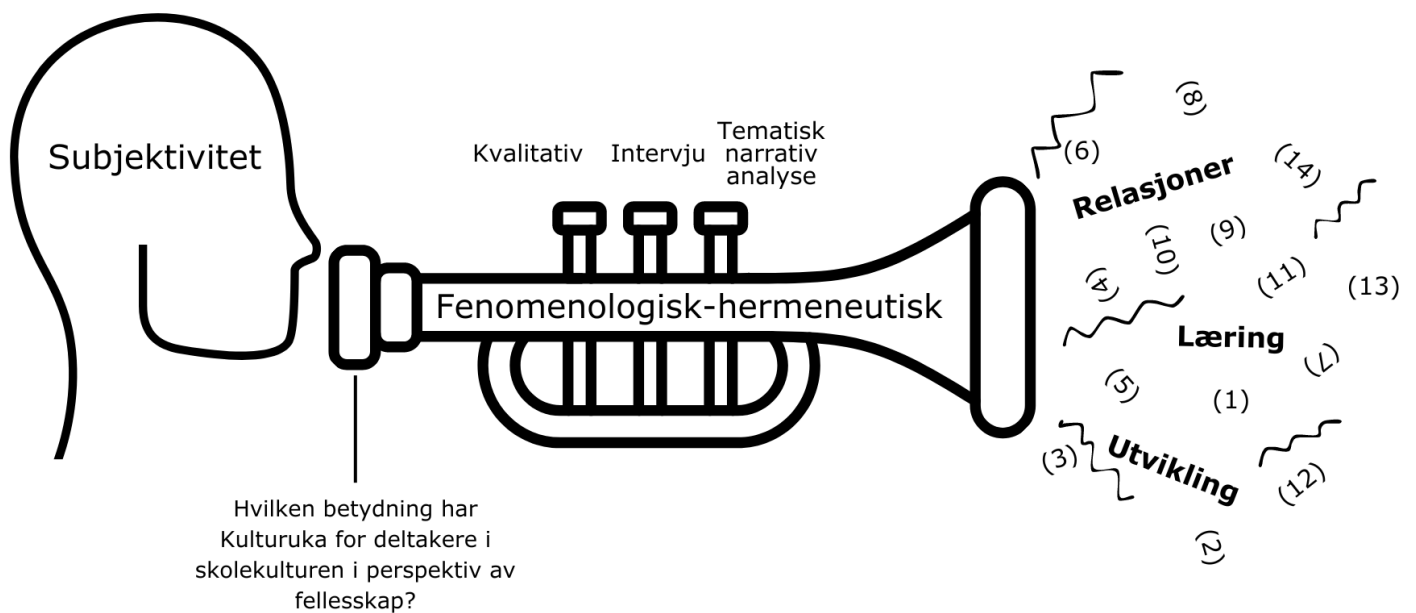
#### 4.4.2. Sammenfatning av analytisk poeng

Oline er spent på forestillingen sin. Hun og resten av gruppa varmer opp sammen. Lucas er på kafé sammen med klassen sin, og noen elever fra småtrinnet kjenner han igjen fra da han jobbet med de på forestillingen deres. Kulturkomiteen samler seg for den årlige drøftingen av Kulturuka. Her drøfter de hvordan det har gått, både på godt og vondt. De diskuterer også hva som eventuelt må tas hensyn til neste år, selv om det kommer reaksjoner fra elevene. Per føler seg som en del av skolen, selv om han ikke egentlig kommer fra området rundt skolen.

Neonarrativet er skrevet ut ifra uttalelser som informantene har kommet med i forbindelse med virkningen og evalueringen av Kulturuka. Neonarrativet er strukturert etter analytiske funn gjort gjennom flere kategoriske prosesser. De analytiske funnene har som hensikt å synliggjøre hvordan relasjoner, læring og utvikling framkommer i neonarrativet. De analytiske poengene gjort i analysen tas med videre inn i drøftingskapittelet.

### 4.5 Oppsummering av funn

Kodingen av datamaterialet har ført til en synliggjøring av utvalgte tema fra informantenes uttalelser. Oppsummert har de produserte neonarrativene fremhevet fellesskapsperspektiv i lys av relasjoner, læring og utvikling. Disse begrepene legger, sammen med problemstillingen, grunnlaget for drøftingskapittelet. Funnene er presentert i modellen nedenfor.



Figur 6: Funn i analysen

Jeg har endelig klart å produsere lyd, men tonene som kommer er nærmest kastet ut av trompeten. Jeg var innledningsvis i dette forskningsprosjektet klar over at trompet kan være et vanskelig instrument å lære seg som nybegynner. Likevel hadde jeg et lite håp da jeg tok meg god tid og var nøye i designet av trompeten. Jeg merket at det var vanskelig å holde på rene toner, og lyden skjøt derfor ut i alle kanter. Dette gjør at funnene på dette tidspunktet kan oppleves ustrukturerte og litt ute av kontekst. Jeg vil likevel si meg fornøyd med at jeg i det hele tatt fikk produsert lyd. Dette tar jeg som et tegn på at trompeten fungerer. Jeg merker at luften jeg blåser inn har et behov for å være enda mer presis og målrettet, og husker dermed at trompetens munnstykke har som funksjon å sikre en nøyaktig og presis lyd. Videre i drøftingskapittelet skal jeg derfor forsøke å gjøre et siste blås gjennom trompeten. Denne gangen med ordentlig fokus på å tilpasse luften gjennom munnstykket for å oppnå en lyttbar lyd. På denne måten åpnes et rom for å sette funnene i analysen i kontekst med problemstillingen.



## 5. Drøfting

Luften som ble blåst gjennom trompeten har nå kommet ut som lyd i den andre enden. Men lyden er kaotisk og vanskelig å lytte til for mottakeren. Jeg har på dette tidspunktet erfart at jeg må tilpasse luften inn i munnstykket, men samtidig kan jeg trenge hjelp fra en veiledende faktor for å enklere klare å spille på trompeten. I dette kapitlet skal jeg forsøke å skape en lyttbar melodi for leseren. Jeg skal drøfte funnene som ble gjort i analysen i perspektiv av teori rundt fellesskap. I drøftingens første del vil oppgavens problemstilling: *"Hvilken betydning har Kulturuka for deltakere i skolekulturen i perspektiv av fellesskap?"* stå sentralt. Problemstillingen angir at skolekulturens perspektiv er vektlagt. Informantutvalget består av elever og lærere fra skolen, og jeg har derfor valgt å inndele drøftingen i elev- og lærerperspektiv før jeg videre drøfter skolen som fellesskap. Avslutningsvis i drøftingen vil jeg se funnene i lys av læreplanverket og drøfte Kulturuka som en dagsaktuel praksis på Elvelyst skole som står i tråd med læreplanen (LK20).

### 5.1 Elevperspektiv

Innledningsvis i drøftingen vil jeg se på Kulturukas betydning i lys av elevperspektiv. Jeg vil begynne med å trekke fram et relasjonelt fellesskapsperspektiv. I analytisk poeng (5) *«Som et resultat av samarbeid har elevene en større kjennskap til hverandre»* og (11) *«Som et resultat av samarbeid søker elever på tvers av trinn og aldersgruppe kontakt med hverandre»* kommer det til syne at relasjonene mellom elevene på skolen er styrket. Elever på tvers av trinn utvikler kjennskap til hverandre, og i noen tilfeller dannes nye relasjoner som utvikler seg til vennskap. Naumann (2004) skriver at arenaer der vi kan trene på sosiale ferdigheter blir færre og færre. Skoler er derfor viktige arenaer for å trene på sosial kompetanse og relasjonsferdigheter. Gjennom mine erfaringer i praksis virker det som slikt arbeid i skolen ofte tar form gjennom fadderordninger til småtrinn, turer/ekskursjoner, samlingsstunder og annerledesdager. Kulturuka kan defineres som en annerledesuke i dens avviking fra en normal ukeplan, som illustrert i innledningskapitlet (Figur 1 og figur 2). Hva er det da som gjør at Kulturuka eventuelt skiller seg ut blant elevene?

Dette spørsmålet vil jeg drøfte i lys av analytisk poeng (9) *"Elever ønsker å delta som publikum på hverandres forestillinger"*, (10) *"Elevene har over tid jobbet sammen mot en forestilling"*, (8) *"Skolen har et fast musikkstykke de spiller av ved hver framvisning som skal vises fram for resten av skolen"* og (6) *"Felles sang skaper en felles musikkopplevelse"*. Alle de analytiske poengene kan sees i sammenheng med hverandre, ved at de tar utgangspunkt i musisk samhandling. Dette gjør at jeg vil trekke inn Runsjø sitt perspektiv på «vi-identitet». Oppsummert skriver Runsjø at det kan ligge noe spesielt ved musikken satt i kontekst med følelser og opplevelser. Følelser som framtrer ved musikk tilsvarer vanlige følelser, og det skapes rom for å uttrykke følelsesmessige opplevelser. Gjennom å se musikk gjennom et menneskelig og relasjonelt perspektiv trekker Runsjø fram relasjoner mellom utøver og publikum i lys av summen av felles opplevelser, noe som i mine øyne eksemplifiseres i analytisk poeng (9), (10), (8) og (6). De analytiske poengene peker mot musikkformidling, musisering og felles musikkopplevelser, noe jeg ser i samsvar med en «vi-identitet» slik den er forklart av Runsjø. «Vi-identiteten» bygger på at utøveren sender musikken som budskap til mottakerne, som for meg kan tenkes å være et resultat av de anslåtte situasjonene i de

analytiske poengene. Elevene veksler på å være mottaker og sender, og underordner seg på den måten et gjensidig fellesskap bestående av relasjonelle bånd. Videre antyder analytisk poeng (8) og (6) at musikken er en fellesnevner for felles opplevelser, noe jeg ser i sammenheng med Runsjøs poeng omhandlende hvordan fellesskapet legger føringer for hvordan vi gjenkjenner musikk. Han mener at musikkopplevelsene skaper felles forventninger for deltakerne innenfor «vi-identiteten», noe som mottaker og sender eier sammen. I mine øyne gir analytisk poeng (8) og (6) uttrykk for at Kulturuka medbringer felles forventninger som Kulturen/skolen eier sammen, noe jeg ser i samsvar med Runsjø sine poeng. Dette gjør at jeg, med støtte i Runsjø sitt perspektiv, vil peke på at Kulturuka, gjennom musisk samhandling, bygger opp en "vi-identitet" blant elevene på skolen.

Vist (2009) skriver i sin doktorgradsavhandling om relasjoner og følelser knyttet til musikk. På lik linje som Runsjø (2015) skriver Vist at følelsene våre i møte med musikk er tilnærmet følelser vi erfarer ellers i livet. Analytisk poeng (9), (10), (6) og (8) omhandler alle relasjoner gjennom interaksjon med musikk. Vist poengterer at det er viktig å identifisere andres følelser for å kunne skape en forståelse rundt sosiale situasjoner. Hun mener at musikk har flere egenskaper som hjelper oss med å tilskrive følelser til handlinger. Man kan dermed gjennom interaksjon med musikk "øve" på handlingsstrategier i møte med en tenkt reell situasjon, men uten de skadene som kan oppstå i det virkelige liv om man benytter seg av feil strategi. For meg kan det i lys av dette påstås at Kulturuka tilbyr elevene en arena der det kan trenes på sosiale situasjoner uten følelsesmessige skader som kan oppstå i reelle sosiale situasjoner. Gjennom dette er det gode holdepunkter for å slå fast at Kulturuka skaper fellesskap gjennom relasjoner.

Jeg vil videre bygge på drøftingen i lys av perspektiv av fellesskap og læring. Vist (2009) sitt perspektiv kan i en annen vending drøftes i lys av læring. Fokuset rettes mot Utdanningsdirektoratets poeng rundt fellesskap og sosial læring. Analytisk poeng (5) *"Som et resultat av samarbeid har elevene en større kjennskap til hverandre"* og (7) *"Samarbeid oppstår basert på selvvalgt rolle i inngangen til Kulturuka"* belyser begge gjennom neonarrativene at elever på skolen får ny kjennskap til hverandre gjennom nye samarbeidsgrupper. Utdanningsdirektoratet (2021) påpeker at sosial læring gjennom fellesskapsbyggende undervisning skaper rammer for et trygt og godt skolemiljø. Skolen skal bevisst jobbe med å utvikle fellesskap mellom elevene, på tvers av vennegrupper og årskull. Utdanningsdirektoratet nevner, i likhet med Runsjø (2015), danningen av en kollektiv vi-følelse som fremmer tilhørighet og mestring. Åpne og varierte samarbeidsoppgaver kan fremme sosial læring ved å sette seg inn i andres tanker, følelser og erfaringer (Utdanningsdirektoratet (2021)). I mine øyne kan dette sees i sammenheng med det Vist (2009) skriver om øving på handlingsstrategier med hensikt om å tilegne seg forståelse for sosiale situasjoner. Av den grunn vil jeg påstå at analytisk poeng (5) og (7), i lys sosial læring, viser at Kulturuka bygger på fellesskapsbyggende undervisning i form av åpne og varierte samarbeidsoppgaver på tvers av vennegrupper og årskull. Dette er med på å skape en kollektiv vi-følelse som kan være med på å fremme tilhørighet, mangfoldighet og mestring hos elevene.

Mestring er et begrep som ofte blir nevnt i skolesammenheng, og mitt empiriske materiale er ingen unntak. Analytisk poeng (1) *"Skolehverdagen tilpasses mot praktisk arbeid som fører til ny mestring for enkelte elever"*, (4) *"Virkningen av elevmedvirkning i perspektiv av mestringsforventning"* og (13) *"Lærere opplever at elever mestrer på andre måter enn tidligere"* handler alle om Kulturukas innvirkning på mestring i lys av

elevenes medvirkning til egen læring. I teorikapittelet ble det gjennom Naumann (2004) sitt perspektiv presentert ulike fellesskapsaspekt som skal fremme læring, deriblant begrepet selvverd. Selvverd beskriver hvor mye man er verdt for seg selv og omgivelsene rundt seg. Utviklingen av selvverd skjer i et samspill mellom individ og fellesskapet. Selvverd er en sentral faktor for et fellesskap av god kvalitet, mens deltakelse i fellesskap også er vesentlig for opplevelsen av selvverd. Skolen skal derfor legge til rette for utvikling av selvverdsfølelse (Naumann, 2004). Likevel skriver hun om barn med "oppførselshandikap", altså barn med manglende evne til å omgås andre. De blir ofte møtt med avvisning, stigmatisering og fordømmelse i motsetning til barn med andre handicap som blir møtt med omsorg. Dette kan påvirke evnen til å utvikle en sunn kompetanse og selvverd (Naumann, 2004). Gjennom analytisk poeng (1), (4) og (13) vil jeg påstå at Kulturuka dyrker mestring som igjen gir rom for utvikling av selvverd. Gjennom tilpasning og elevmedvirkning bygger Kulturuka på en tanke rundt at alle elever utgjør en god ressurs i fellesskapet, noe som også kan støttes opp av Skaalvik og Skaalvik (2018) sitt poeng rundt en realistisk tilpasning til den enkelte elev. Denne tankegangen ansvarliggjør elevene og gir en dytt mot selvstendighet som i mine, og Naumanns, øyne er en måte å yte omsorg for alle elever. Dette gir elevene mulighet til å utvikle en sunn sosial kompetanse, som gjennom tidligere drøfting har vist seg å være av betydning for å skape et mangfoldig og trygt fellesskap som bygger på en vi-følelse/identitet. Altså, Kulturuka gir gjennom mestring rom til utvikling av selvverdsfølelse som legger rammer for et godt fellesskap med trygge læringsrom.

Det kan derimot være interessant å stille spørsmål ved synliggjøring og stigmatisering. Gjennom Naumann (2004) sine tanker rundt oppførselshandikap vil jeg påstå at Kulturuka unngår avvisning og fordømmelse av elever med oppførselshandicap ved en tanke rundt at alle elever utgjør en god ressurs til fellesskapet. Men lykkes Kulturuka med å unngå stigmatisering av elever med oppførselshandikap? Det kan være en fare for at det blir en trend at rollene som inntas under Kulturuka over tid blir stereotypiske. Med dette mener jeg at det utvikler seg en felles forståelse innenfor kulturen at eksempelvis elever med oppførselshandicap jobber innenfor en spesiell gruppe. Ved et slikt tilfelle vil det kunne finnes en fare i at stigmatisering blir tydeliggjort i større grad. Av den grunn stiller jeg meg delvis kritisk til Kulturukas fare for ufrivillig stigmatisering. Det kommer ikke tydelig fram gjennom datamaterialet, men det er verdt å nevne i lys av Naumanns begrep oppførselshandikap som et aspekt til en mer nyansert drøfting.

## 5.2 Lærerperspektiv

Videre fortsetter drøftingen i lys av lærerperspektiv. Jeg skal fortsatt beholde tråden rundt selvverd ved å bevege drøftingen inn i perspektiv av fellesskap som fremmer utvikling. Naumann (2004) skriver at det er verdt å belyse at voksne også trenger støtte til utvikling av egen selvverd slik at de kan yte omsorg og framstå som trygge voksenpersoner. Analytisk poeng (3) *"Gjennom en kulturkomite får lærerne som ønsker rom til nytenkende ideer"* og (12) *"Kulturkomiteen har tidligere tatt valg som har skapt reaksjoner i skolekulturen"* belyser begge arbeid i profesjonelle læringsfellesskap i lys av kulturkomiteen. I læreplanens overordnede del presiseres det at alle lærere aktivt må ta del i profesjonelle læringsfellesskap gjennom blant annet erfaringsbasert kunnskap for å handle etter elevenes beste. Dette for å kunne utvikle faglig, pedagogisk og didaktisk dømmekraft gjennom dialog og samhandling med kolleger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Korsager et al (2023) poengterer at det er av betydning at alle lærere må kunne

påvirke og føle eierskap til det profesjonelle læringsfellesskapet for å kunne utvikle dømmekraft. Dette kan skje gjennom blant annet rom til nytenkende ideer. Videre snakker de om at læringsfellesskap som i stor grad bygger på erfaringsbærende lærere, tradisjonelle læringsfellesskap, kan virke hemmende for skolens utvikling (Korsager et al, 2023). Gjennom analytisk poeng (3) og (12) vil jeg i lys av profesjonelle læringsfellesskap påstå at Kulturuka tilbyr lærere individuell og kollegial utvikling. Kulturuka tilbyr faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse i dialog og samhandling med kollegaer. Analytisk poeng (3) viser at lærerne får rom til refleksjon som kan lede til eierskap. Gjennom Naumanns perspektiv rundt selvverd vil jeg påstå at dette skaper rom for utvikling av selverd slik at lærere kan yte trygghet og omsorg i handling mot elevers beste og sosial læring. Analytisk poeng (12) indikerer derimot sammen med neonarrativene at Kulturuka bygger på sterke tradisjoner. Noe som ved første møte peker mot et tradisjonelt læringsfellesskap, som kan hemme utvikling av egen pedagogisk praksis. I lys av dette kan det tenkes at Kulturuka har en negativ betydning for deltakere i skolekulturen ved at den i det store bilde hemmer hjelpemiddel og verktøy for elevers, og lærernes, læring. Dette synspunktet tas opp til drøfting igjen under drøfting av Kulturuka og læreplanverket.

Både Naumann (2004) og Korsager et al (2023) poengterer at det er av betydning at alle lærere aktivt deltar og føler på eierskap til fellesskapet. Analytisk poeng (2) *"Erfaringsbærende lærer opplever varierende engasjement blant ansatte på skolen"* forteller at det oppleves et ulikt engasjement for Kulturuka blant lærerne. Dette analytiske poenget virker å vike litt vekk fra Naumann og Korsager et al sitt poeng rundt at alle lærere aktivt skal være deltakende. I første møte med analytisk poeng (2) opplever jeg at poenget gir uttrykk for et svekket læringsfellesskap ved at enkelte lærere mangler eierskap og engasjerer seg lite. Naumann (2004) skriver derimot om fellestrekk rundt positive fellesskap. Alle positive fellesskap består av 45% deltakere med støttende holdning, 45% er pluss-minus personer som både vil kunne se positive og negative kvaliteter, mens 10% vil være negativ uansett. Et positivt fellesskap synliggjør de 45% med støttende holdning slik at pluss-minus personene heller mot en positiv holdning. De 10% med negativ holdning vil skape friksjon og bringe et kritisk blikk (Naumann, 2004). Gjennom analytisk poeng (2) er det forsvarlig å påstå at det oppleves et varierende engasjement blant lærerne. Med bakgrunn i at Kulturuka har fått bestå i 30 år virker det likevel for meg som at Kulturuka bygger på en positiv kultur. Jeg vil ut ifra Naumanns perspektiv påstå at Kulturuka lykkes med å synliggjøre de 45% med støttende holdning, slik at pluss-minus personene vipper mot en positiv holdning. De negative prosentene holder liv i kulturen via friksjon og et kritisk blikk.

I et mer nyansert blikk vil det nok ikke være tilstrekkelig å påstå Kulturuka, gjennom alle 30 årene, har bygget på en positiv kultur. Tjora (2018) poengterer så er fellesskap skjøre, og må kontinuerlig tas vare på og fornyes de skal bestå. Neonarrativene uttrykker at Kulturuka er ressurskrevende i form av blant annet tid og utstyr. Det framkommer ingen tydelige negative uttalelser omhandlende ressurser i mitt empiriske materiale. Likevel tilsier mine erfaringer og kjennskap til skolens organisatoriske gang at ressursdiskusjonen både kan være, og kan ha vært, mye oppe til diskusjon. I noens øyne kan det tenkes at Kulturuka tar tid fra andre fag, og dermed påvirker elevenes læring i negativ forstand. Kanskje er det de negative prosentene, som potensielt ved sine reelle verdier handler mot kulturens uttrykte verdier, og dermed skaper rammer for en utviklingsrettet diskusjon? På denne måten kan det tenkes at Kulturuka har klart å bestå og samtidig utviklet seg mot en bedre praksis tross en varierende kultur for den.

Dette gjennom å ta vare på og fornye fellesskapet, som på noen tidspunkt kan påstås å ha beveget seg mot et skjørt punkt. Jeg vil likevel påstå at min empiri peker mot at dagens Kulturuke tilbyr en positiv profesjonsfaglig kultur for lærerne, tross ulike engasjement blant lærerne.

Drøftingen forsetter videre i perspektiv av fellesskap og relasjoner. Under drøfting av elevperspektiv ble det gjennom Runsjø (2015) og Utdanningsdirektoratet (2021) etablert at Kulturuken tilbyr en vi-identitet blant elevene på skolen. Analytisk poeng (14) "*Erfaringsbærende lærer føler på tilhørighet til kulturen*" indikerer at også lærere føler på en tilhørighet til skolen og dens kultur. Runsjø (2015) presenterer et relasjonelt perspektiv ved musikkformidling og musisk samhandling der sender og mottaker på bakgrunn av felles musikkopplevelser underordner seg et gjensidig fellesskap, en vi-identitet. Utdanningsdirektoratet (2021) understreker viktigheten av en kollektiv vi-følelse for å skape et trygt og godt miljø for elevene. Gjennom analytisk poeng (14) vil jeg argumentere for at vi-identiteten også yter en positiv virkning på lærernes posisjon i fellesskapet. Neonarrativene fremmer at også lærerne tar del i en musisk samhandling både som publikum, men også gjennom felles musikkopplevelser. Eksempelvis felles musikkstykker som løftes frem i Kulturuken via tradisjon. Jeg vil derfor påstå at Kulturuken ikke bare tilbyr elevene, men også lærere, en vi-identitet innenfor skolen.

### 5.3 Skolen som fellesskap

Gjennom drøfting i perspektiv av relasjoner har jeg etablert at både elever og lærere gjennom Kulturuken tilbys deltakelse i en vi-identitet som fremmer tilhørighet. Utdanningsdirektoratet (2021) poengterer at vi-identiteten bør være gjeldende både i klassene, men også på hele skolen. Et trygt skolemiljø skal synliggjøres både på skolenivå, klassenivå og samarbeidsnivå gjennom gode relasjoner mellom både voksne og barn (Utdanningsdirektoratet, 2021). Gjennom den tidligere drøftingen av Kulturuken betydning for elev- og lærerperspektiv vil jeg påstå at skolen gjennom Kulturuken har lyktes i å løfte følelsen av tilhørighet fra et klassenivå og samarbeidsnivå opp til et skolenivå. I mine øyne kan Kulturuken sies å fremme en vi-identitet bygget på sosial kompetanse. En slik praksis er med å skape en mer mangfoldig dynamikk innenfor fellesskapet, og dermed bidra til en økt følelse av tilhørighet da fellesskapets aksept for demografiske variasjoner øker. En større aksept for demografiske variasjoner kan være med på å minimere tilfeller av Skaalvik og Skaalvik (2018) sitt poeng om dissonant miljø. Et større mangfold kan også føre til at deltakere får større kjennskap til hverandre utenfor samarbeidsgrupper, altså skolekulturens deltakere blir bedre kjent. Relasjonene som blir bygd har stor sjanse til å bestå videre etter Kulturuken. Dette kan være ved at deltakere i skolekulturen har kjennskap til hverandre, både i og utenfor rammen av skolekulturen. Eksempelvis på butikken eller ved interaksjon som kommer fra eget initiativ. Gjenkjennelsen bunner i en felles faktor, at alle parter tar del i et fellesskap som fremmer en vi-identitet. Dette kan være gjeldende for både for elever og lærere på tvers av årskull. Analytisk poeng (13) "*Lærere opplever at elever mestrer på andre måter enn tidligere*" og (11) "*Som et resultat av samarbeid søker elever på tvers av trinn og aldersgruppe kontakt med hverandre*" viser begge tendenser til at deltakere av skolekulturen gjennom Kulturuken, har fått økt kjennskap til hverandre og at nye relasjonelle bånd er utviklet.

Videre har jeg gjennom perspektiv av fellesskap som fremmer utvikling og fellesskap og læring etablert at Kulturuken tilbyr rom for utvikling av egen selvverd både for elever og

lærere. Kulturuka tilbyr lærere både individuell og kollegial utvikling gjennom deltakelse i et positivt preget profesjonsfelleskap. Lærerne får komme med sin pedagogiske kompetanse og nytenkende idéer, noe som ifølge Korsager et al (2023) er med på å skape et velfungerende læringsfelleskap. Dette kan gi lærere en følelse av eierskap og er med på å gi rom til utvikling av egen selvverd. Læreres selvverd er viktig for å framstå som trygge voksenpersoner. Tidligere i drøftingen har jeg pekt på at Kulturuka legger til rette for at elever skal utvikle en selvverdsfølelse gjennom en støttende kultur. Gjennom ansvarliggjøring åpnes et læringsrom for utvikling av sosial kompetanse. Utdanningsdirektoratet (2021) poengterer at elevers sosiale læring forutsetter en felles praksis fra ledelsen, med trygge voksenpersoner og gode relasjoner til stede. Med dette tatt i betraktning vil jeg gjennom blant annet analytisk poeng (3) *"Gjennom en kulturkomite får lærerne som ønsker rom til nytenkende ideer"* og (1) *"Skolehverdagen tilpasses mot praktisk arbeid som fører til ny mestring for enkelte elever"* påstå at Kulturuka gjennom et godt læringsfelleskap har lyktes i å gi rom til utvikling av selvverd for alle. Dette kommer fram gjennom en toveis argumentasjon. Selvverd utvikles i samspill mellom individet og fellesskapet. I drøftingen har jeg pekt på argumentasjoner for at Kulturuka bygger på et felleskap. Av den grunn vil jeg påstå at Kulturuka, i samspill mellom individ og fellesskap gir rom for utvikling av selvverd. Samtidig fremmer Kulturuka sosial læring, som elevene får tilgang til gjennom læreres selvverd. Dette ved at lærernes selvverd øker evnen til å yte omsorg, noe som kan tenkes å være verdifullt i arbeid med barns sosiale kompetanse. Selvverd påvirker, ifølge Naumann, hvordan vi evner å delta i fellesskap. Kan problemstillingen på bakgrunn av dette besvares med at Kulturuka tilbyr et fellesskap som fremmer gode relasjoner, utvikling og læring for alle deltakere i skolekulturen?

Avslutningsvis i drøftingen av problemstillingen vil jeg trekke fram Naumanns (2004) nøkkelverdier til et godt fellesskap: respekt, omsorg, ansvarlighet og forståelse. Et godt fellesskap er et rom der voksne viser ansvar ved å være villig til å gi og ta av kunnskap og erfaring fra hverandre. Dette skaper omsorgsfulle voksne som sammen med elevene kan trene på handlingsstrategier på vanskelige situasjoner og samtidig øve på å respektere handlinger og valg som blir gjort. Dette skaper forståelse bunnet i å kunne se sammenhenger, og samtidig ha forståelse for dem. Gjennom omsorg ansvarliggjøres elevene i form av forventning om selvstendighet. Arbeid med disse nøkkelverdiene, i kombinasjon med rollespill og musikk, gir de beste resultatene for et godt fellesskap. I mine øyne bygger allerede Kulturuka på en god forutsetning til arbeid med disse nøkkelverdiene ved dens praktisk-estetiske arbeidsform gjennom musikk og skuespill. I drøftingen av Kulturukas virkning i lys av elevperspektiv peker jeg, i samsvar med Rundsjø, Vist og Utdanningsdirektoratet, på hvordan Kulturuka tilbyr en «vi-identitet». «Vi-identiteten» fremmer rom til utvikling av sosial kompetanse, eksempelvis gjennom arbeid med handlingsstrategier, og rom til utvikling av selvverd. Videre har jeg gjennom drøftingen pekt på at både lærere og elever får rom til utvikling av eget selvverd. Dette gjør at lærerne kan yte omsorg i øving på handlingsstrategiene til vanskelige situasjoner med elevene. Disse funnene gir, i mine øyne, uttrykk for arbeid med nøkkelverdiene respekt og omsorg. Jeg har gjennom drøfting av lærerperspektiv pekt på at Kulturuka tilbyr lærerne et godt profesjonelt læringsfelleskap i lys av læreplanens overordnede del og Korsager et al. Innenfor læringsfelleskapet får lærerne rom til å vise ansvar gjennom kunnskaps- og erfaringsdeling. Dette fører til en kompetanseutvikling som, ved å settes ut i praksis, kan støtte opp under utvikling av elevers sosiale læring. Jeg har gjennom drøftingen av fellesskap på skolen pekt på at en økt sosial kompetanse kan tenkes å skape en større aksept for demografiske variasjoner. Disse funnene gir, i mine øyne,

utrykk for nøkkelverdiene ansvarlighet og forståelse. Dette gjør at jeg, i lys av mine analytiske og drøftbare funn, vil påstå at Kulturuka fremmer et godt fellesskap for deltakere i skolekulturen. Det bør likevel synliggjøres at denne påstanden kun foreløpig er gjeldende for de deltakere av skolekulturen som utgjør forskningsdeltakerne, altså elever og lærere.

## 5.4 Læreplanverket (LK20)

«Læreplaner er styringsdokumenter og faglige og pedagogiske verktøy for skolene» (NOU 2014:7). Læreplanverket består av en overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag. Dette er forskrifter som er lovpålagt i opplæringsloven, og legger derfor føringer for hvordan skolen skal driftes (Regjeringen, 2022). Kulturuka har gjennom datamaterialet vist seg å være ressurskrevende og omfattende. Det krever mye planlegging for å hvert år kunne gjennomføre den. I det lange løp holder det dessverre ikke å argumentere for at elevene syntes det er gøy, eller at den er tradisjon på skolen, uten å kunne legitimere Kulturuka i lys av læreplanverket. Videre i drøftingen vil jeg trekke inn oppgavens forskningsspørsmål: *"Hvordan forholder Kulturuka seg til læreplanverket?"*. I innledningen ble musikkfagets plass i læreplanen presentert. Her kom det fram at barnetrinnet i snitt skal ha ca. 1 time musikk i uka, mens ungdomstrinnet i snitt skal ha 0,7 timer i uka. Det kan på bakgrunn av dette timeantallet være naturlig å stille spørsmål ved hvordan Elvelyst skole, i tillegg til musikkundervisning resten av året, kan legitimere en hel uke som viker fra andre fag til fordel for musikk og kultur. Selv om dette timeantallet strengt tatt er et minstekrav og ikke et makskrav, tar jeg meg selv i å undre over hvor de ekstra timene blir "plukket" fra. Kulturuka kan legitimeres i begrepet flerfaglighet. Med begrepet flerfaglighet refererer jeg til muligheten for å implementere aspekt fra flere fag inn i samme undervisningsopplegg. Gjennom neonarrativene kommer det fram at Kulturuka bygger på flerfaglighet ved at elevene setter opp framvisninger gjennom flere fag. Framvisningen fremmer faglig innhold gjennom en praktisk-estetisk tilnærming. Dette gjør at Kulturuka "tar" av timer fra andre fag, noe som gjør musikktimeene mindre sårbar i perioden utenfor Kulturuka. Jeg vil likevel videre sammenligne påstander og funn gjort tidligere i drøftingen med læreplanens overordnede del i et forsøk på å ytterligere legitimere Kulturuka.

I lys av Utdanningsdirektoratet (2021) og Vist (2009) har jeg gjennom drøftingen av elevperspektiv påstått at Kulturuka bygger på fellesskapsbyggende undervisning som fremmer sosial læring. Denne påstanden kan sees i sammenheng med læreplanens overordnede del. Den overordnede delen skriver om sosial læring og utvikling og sier at *"skolen skal støtte og bidra til elevens sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig"* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Videre poengteres det at å kunne sette seg inn i andres tanker og følelser er grunnlaget for empati og vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette kan for meg sees i sammenheng med Vist (2009) sitt poeng rundt viktigheten av å identifisere andres følelser for å kunne forstå sosiale situasjoner. Videre i læreplanens overordnede del står det at identitet, selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I mine øyne kan dette sees i sammenheng med påstanden, som i lys av Naumann (2004), etablerer at Kulturuka lykkes med å gi rom til utvikling av selvverd. Jeg vil derfor påstå at Kulturuka kan legitimeres i læreplanens overordnede del gjennom sosial læring og selvverd.



I drøftingen av elevperspektiv har jeg, i lys av (Naumann) sitt perspektiv på selvverd, påstått at Kulturuka gjennom tilpasning og elevmedvirkning fremmer en tanke om at alle elevene utgjør en god ressurs til fellesskapet. I læreplanens overordnede del står det at *"skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon lærelyst og tro på egen mestring"* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Skolen skal gi alle elever like muligheter til læring og utvikling, uavhengig av forutsetning. Forventninger til den enkelte elevs innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner. Varierte læringsarena og ressurser er med på å skape motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Påstanden om at alle elever utgjør en god ressurs til fellesskapet impliserer en forventning til alle elevers innsats og mestring. Jeg vil, gjennom at elevene selv får velge en læringsarena, påstå at dette er en måte å gi elevene like muligheter til læring og utvikling. Dette ved at det legges opp til at elevene selv kan tilpasse egen læringsarena og eget faglig innhold for å fremme egen motivasjon og mestring. Dette gjør at jeg vil argumentere for at Kulturuka legger til rette for en opplæring tilpasset alle elever.

Videre vil jeg trekke inn læreplanens tverrfaglige tema. Med fagfornyelsen (LK20) ble det innført 3 tverrfaglige tema: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. De tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i samfunnsutfordringer og krever engasjement og innsats fra både enkeltmennesker og fellesskapet. Gjennom arbeid med problemstillinger, kunnskap og samarbeid skal elevene få innsikt i utfordringer og dilemmaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I sammenheng med mine funn og argumenter i drøftingen vil jeg trekke fram folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Et positivt selvbilde og en trygg identitet er særlig avgjørende for å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Gjennom demokrati og medborgerskap skal elevene tilegnes kunnskap om demokratiske forutsetninger, verdier og spilleregler som skal gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Elevene skal øve på å tenke kritisk og håndtere og respektere uenighet og meninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Som nevnt i avsnittet ovenfor så har jeg i drøftingen av elevperspektiv etablert at Kulturuka tilbyr rom for utvikling av selvverd. Noe som kan sees i sammenheng med folkehelse og livsmestring. Skaalvik og Skaalvik (2018) poengter at selvverd har en klar sammenheng med mental helse og livskvalitet. Et positivt selvbilde kan i mine, og Skaalvik og Skaalviks, øyne være avgjørende for mestring av eget liv. I lys av dette tilbyr Kulturuka arbeid med utfordringer og dilemmaer innenfor folkehelse og livsmestring. Videre har jeg gjennom drøfting av skolen som fellesskap påstått at Kulturuka lykkes i å løfte fram av følelse av tilhørighet gjennom fokus på sosial kompetanse. Tanken er at dette skaper et mer mangfoldig fellesskap, da fellesskapets aspekt for demografiske variasjoner øker. Dette gjør at jeg vil definere skolen som en form for lokalsamfunn med felles verdier og spilleregler, men samtidig ulike meninger og uenighet. Jeg vil derfor påstå at elevene gjennom Kulturuka øver seg på å delta i demokratiske prosesser og samtidig respektere ulikheter innenfor et felles lokalt samfunn. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at Kulturuka, gjennom arbeid med tverrfaglige tema, kan legitimeres i læreplanens overordnede del.

Avslutningsvis i drøftingen vil jeg trekke fram profesjonelle læringsfellesskap. I drøftingen av lærerperspektiv har jeg gjennom både Korsager et al (2023) og læreplanens overordnede del (2017) pekt på at av Kulturuka tilbyr lærere deltakelse i et godt profesjonelt læringsfellesskap. Dette med støtte i at Kulturuka tilbyr lærere både



individuell og kollegial kompetanseutvikling som medfører et fokus på videreføring av pedagogisk praksis. Likevel gjør jeg også et poeng ut av at både analytiske poeng og neonarrativene indikerer at Kulturuka bygger på et tradisjonelt læringsfellesskap. Et tradisjonelt læringsfellesskap er læringsfellesskap som dyrker tradisjoner framfor utvikling (Korsager et al, 2023). Korsager et al og mine påstander basert på analytiske funn motstrider hverandre. Med bakgrunn i Korsager et al sitt perspektiv stiller jeg meg spørrende til hvordan Kulturuka, i argumentasjonen om at den bygger på et tradisjonelt læringsfellesskap, har klart å bestå i snart 30 år uten fokus på videreutvikling av egen praksis. På leting etter oppklaring av dette vil jeg igjen trekke frem Korsager et al sitt perspektiv på profesjonelle læringsfellesskap. Det poengteres at tradisjonelle læringsfellesskap har behov for veiledning ofte fra eksterne aktører. På denne måten kan det tradisjonelle læringsfellesskapet sikre individuell og kollegial kompetanseutvikling ved å gi rom til å implementere nye ideer og kompetanser i egen praksis (2023, s. 3). I lys av dette perspektivet vil jeg påstå at læreplanverket i seg selv fungerer som en ekstern aktør i møte med læringsfellesskapet. I begrepet ekstern aktør legger jeg en som ikke tar en aktiv del i skolekulturen. Det har gjennom drøftingen vist seg at læreplanverket både legger rettslige føringer og bidrar til faglige pedagogiske diskusjoner rundt elevens beste gjennom blant annet sosial læring, tilpasset opplæring og tverrfaglige tema. Jeg vil derfor påstå at læreplanverket i seg selv, med sin objektive posisjon, fungerer som en ekstern aktør som hjelper Kulturuka bort fra det tilsynelatende tradisjonelle læringsfellesskapet og ut på veien mot videreutvikling av egen praksis.

## 6. Avslutning

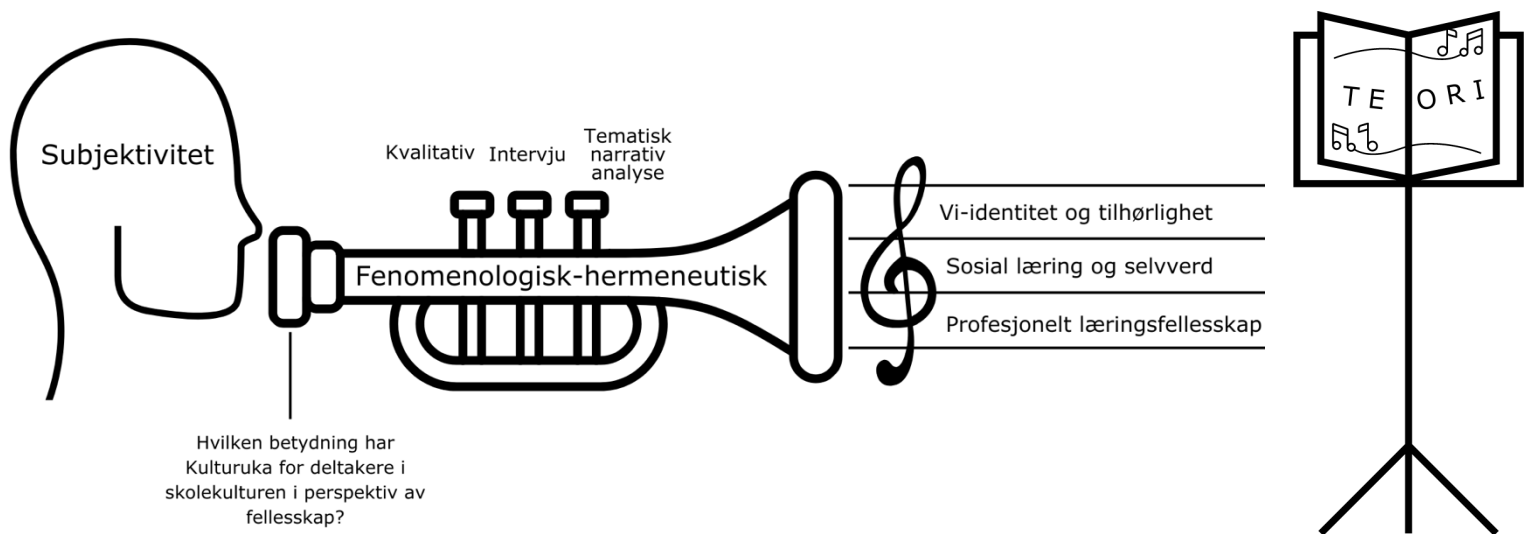
### 6.1 Oppsummering

Gjennom oppgavens problemstilling: *"Hvilken betydning har Kulturuka for deltakere i skolekulturen i perspektiv av fellesskap?"* har jeg analysert og drøftet empirien min i et lærer- og elevperspektiv for så å se disse i sammenheng med hverandre. Jeg kan gjennom teoretiske og empiriske perspektiv påstå at Kulturuka på Elvelyst skole tilbyr et godt fellesskap for både elever og lærere. I lys av et elevperspektiv bygger Kulturuka opp en vi-identitet basert på sosial læring, som fremmer mangfold. Elevene blir gjennom vi-identiteten og en musisk inngang tilbydd en arena for å trene på handlingsstrategier til reelle sosiale situasjoner. Med fokus på mestring gir Kulturuka rom for utvikling av selvverdsfølelse. Selvverden utvikles både i fellesskap, men samtidig legger også selvverdet rammer for deltakelse i felleskapet. I lys av lærerperspektiv tilbyr Kulturuka individuell og kollegial utvikling gjennom et positivt preget profesjonelt læringsfellesskap. Dette gir også lærerne, på lik linje med elevene, rom til utvikling av egen selvverd. På denne måte kan lærere yte omsorg i handling for elevenes beste. Lærerne tar også del i denne vi-identiteten gjennom deltakelse i musisk samhandling. Ved å se lærer- og elevperspektiv i sammenheng med hverandre tør jeg hevde at vi-identiteten legger grunnlaget for et mangfoldig fellesskap som skaper tilhørighet. Dette skjer gjennom sosial læring som bunner i alle parters selvverdsfølelse. Den sosiale læringen gir økt sosial kompetanse som trolig skaper en større aksept for demografiske variasjoner. Dette gjør fellesskapet mer mangfoldig i form av at flere kan føle på tilhørighet innenfor fellesskapets rammer. Jeg har, gjennom nøkkelverdier for fellesskap, belyst hvordan Kulturuka bygger på et fellesskap som arbeider med respekt, ansvarlighet, omsorg og forståelse, og kan derfor omtales som et godt fellesskap.

Avslutningsvis så jeg et behov for se funnene i lys av læreplanverket (LK20). Dette med hensikt om å legitimere Kulturuka gjennom en objektiv og rettslig førende aktør. I lys av læreplanens overordnede del trekker jeg sammenhenger mellom påstander gjort tidligere i drøftingskapitlet og læreplanens bestemmelser og føringer. Jeg påstår at Kulturuka gjennom sosial læring, tilpasset opplæring og tverrfaglige tema kan legitimeres i lys av læreplanverkets overordnede del. Avslutningsvis drøfter jeg, i lys av profesjonelle læringsfellesskap, hvordan Kulturuka beveger seg ut av det tradisjonelle læringsfellesskapet den tilsynelatende bygger på. Her foreslår jeg læreplanen, med sin objektive posisjon, som ekstern aktør som fremmer videreutvikling av skolens pedagogiske praksis.

#### 6.1.2 Trompeten

Nedenfor presenteres den fullførte modellen av trompeten. Denne skal gi et bilde av oppgavens funn. Før gjennomføringen av mitt siste blås kjente jeg virkelig på at jeg opplevde det som vanskelig å spille på trompeten. Jeg søkte derfor etter et hjelpemiddel som kunne veilede meg til å spille bedre. Jeg tok derfor i bruk noter som fortalte meg hvilke toner jeg bør spille for å oppnå en fin melodi. Notene fungerer som en metafor for oppgavens teoretiske perspektiver som har fungert som en støtte i drøftingen mot å kunne peke på funn. Jeg har nå, med hjelp av noter, gjennomført mitt siste blås gjennom trompeten. Og endelig har en lyttbar melodi kommet ut i andre enden.



Figur 7: Trompeten har produsert en melodi

Jeg vil avslutningsvis si noe om modellens svakhet. Trompetmodellen tar ikke for seg oppgavens forskningsspørsmål. Dette er av den grunn at forskningsspørsmålet ikke var en del av mitt forskningsdesign fra start. Det har derimot gjennom forskningsprosessen vist seg som relevant i min oppgave. Da trompeten ikke bare er en modell for mitt forskningsdesign, men også en illustrasjon på min prosess, ville jeg ikke gjøre endringer på modellen midt i prosessen. Til ettertanke vil jeg heller peke på læreplanens potensielle plass i modellens musiske metafor. Kanskje kan man tenke at læreplanverket allerede faller innenfor det teoretiske perspektivet, og føringer fra læreplanverket vil derfor bli belyst gjennom notene som hjelpemiddel. Notene er en veiledning for spillingen, mens læreplanverket er musikkteorien som notene bygger på. På den andre siden kan det tenkes at læreplanverket kan være en form for objektiv mottaker av lyden. Ikke som et vanlig publikum som tolker musikken ut ifra egen subjektivitet, men som en objektiv mottaker som kun sikrer at alle tonene som kommer ut av trompeten er riktige og av god kvalitet.

## 6.1 Kunnskapsbidrag

Denne oppgaven tar for seg musikkforskning i grunnskolen i form av musikkens betydning for skolekulturen. Med denne oppgaven ønsker jeg å nå ut til lærere og pedagoger. Funnene i denne oppgaven kan gi innsikt i hvordan musikk kan integreres i undervisningen på en meningsfull måte som kan berike læringsmiljøet. Videre kan denne oppgaven være relevant for skoleledere som kan dra nytte av funnene i denne oppgaven for å vurdere læringseffekten av kulturelle arrangementer. Funnene viser hvordan satsning på arrangementer som fremmer musiske aspekt kan bidra til å skape et engasjerende læringsmiljø gjennom Kulturuka. På et makronivå kan oppgaven være

relevant for statlige institusjoner som er ansvarlige for å utvikle bestemmelser i læreplanen. Funnene i denne oppgaven kan, sammen med andre, utgjøre en stemme i utviklingen av utdanningspolitikk og praksis for musikk og kultur i skolen. Funnene gjort i denne oppgaven vil også være relevant for forskere innenfor musikkvitenskap, kulturstudier og utdanning. Mine funn kan som nevnt settes i sammenheng med andre lignende forskningsprosjekt. I tillegg har jeg nedenfor presentert noen aspekt som kan inspirere og innby til videre forskning innenfor tematikken og forskningsfeltet.

## 6.2 Veien videre

Gjennom denne masteroppgaven har jeg kontinuerlig gjort avgrensning av datamaterialet for å best mulig kunne svare på problemstillingen på en konkret måte. Som illustrert i begynnelsen av analysekapittelet så hadde mitt empiriske materiale et stort omfang. Gjennom forskningsprosessen har de analytiske poengene gradvis blitt redusert for å best mulig kunne tilpasses oppgavens problemstilling. Jeg vil derfor helt på tampen av oppgaven nevne noen aspekt som har falt bort i avgrensningen, men som kan legge gode grunnlag for videre forskning på musikk i grunnskolen og Kulturuka.

Skole-hjem samarbeid viste seg gjennom datamateriale å være en faktor av betydning innenfor Kulturuka. Dette blant annet gjennom kveldsforestillinger der foreldre og foresatte inviteres inn i elevenes skolehverdag gjennom faglig innhold og sosiale aspekt. Det hadde i videre arbeid med materialet vært interessant å belyse Kulturukas potensiale i arbeid med skole-hjem samarbeid. I tillegg syns jeg det ligger noe interessant i Kulturukas evne til å samle lokalsamfunnet. Kulturukas evne til å fremme lokalpatriotisme ble kort nevnt i et av intervjuene. Jeg syntes det ligger noe interessant i å inkludere deltakere fra utenfor det satte fellesskapet i skolekulturen inn i den musiske samhandlingen.

Videre blir kunnskaps- og erfaringsdeling nevnt i korte trekk gjennom oppgaven. Med bakgrunn i mine erfaringer fra skolens praksis og musikkfagets plass i skolen syntes jeg det er interessant å se på det potensialet som ligger i kunnskaps- og erfaringsdeling. Musikk er ofte et fag som mange lærere føler seg usikre på. Gjennom videre forskning kan man stille spørsmål rundt om Kulturukas evne til kunnskaps- og erfaringsdeling fremmer en høynet musikkkompetanse og musikkprioritering innenfor skolekulturen.

Det snakkes forholdsvis lite om skolens ledelse gjennom oppgaven. Dette er en avgrensning jeg har måttet ta for å treffe innenfor oppgavens formaliteter og retningslinjer. Skoleledelsen, og rektoren nevnes flere ganger i løpet av intervjuene. Forskningsdeltakerne ble også utfordret på hva de tror kommer til å skje med Kulturuka ved bytte av skoleledelse. Ved videre forskning på dette feltet kunne man sett nærmere på skoleledelsens rolle rundt å bevare Kulturuka. Kan en hel tradisjon innenfor skolekulturen dø ut med skoleledelsen, eller sørger aspekt som vi-identiteten for at den kan leve videre innenfor kulturen?

Jeg har bitt meg merke i at oppgavens analyse- og drøftingskapittel har en overvekt av Kulturukas positive aspekt. Dette kommer nok som en naturlig følge av at mitt empiriske materiale ikke inneholder negative aspekt ved Kulturuka i stor grad. Informantene er selv en del av skolekulturen, og det er ikke utenkelig at de gjennom intervjuet vil fremme skolen sin i et godt lyd. Jeg har gjennom forskningen gjort et forsøk på å nyansere de analytiske poengene gjennom å utfordre informantenes uttalelser og

analytiske funn i noen grad. Likevel hadde det vært interessant og ytterligere utforsket Kulturukas potensielle negative betydning for deltakerne i skolekulturen. Eksempelvis ved å dykke dypere inn i stigmatisering blant elevene eller ved å utforske om læringsfellesskapet rundt Kulturuka legger opp til at et flertall av lærerne får brukt sine ressurser og sitt potensiale på en god måte. Dette kan i videre forskning bidra til å skape et enda mer nyansert bilde av Kulturukas betydning for deltakerne i skolekulturen, noe som fram i tid kan være et bidrag mot utvikling av pedagogisk praksis.

Avslutningsvis har jeg ikke snakket noe om musikkens egenverdi. Musikkfagets legitimeringsgrunnlag har vært mye oppe til drøfting innenfor musikkens forskningsfelt. I lys av denne oppgaven har Kulturuka blitt legitimert i lys av læreplanverket. Fra et annet ståsted kan det argumenteres for at musikken har vist seg å stå sentralt i menneskelig gjennom alt til alle tider. Av den grunn plikter samfunnet å innlemme den i sine institusjoner uten å tillegge den en annen funksjon (Dyndahl et al, 2013). I steget mot videre forskning innenfor denne oppgavens tematikk hadde det derfor vær interessant og analysert og drøftet funnene i perspektiv av musikkens egenverdi.

### 6.3 «Kulturuka er gøy!»

*«Tilbake på Elvelyst skole fylles rommet med applaus. Siste forestilling til sal og scene er ferdig. Oline smiler fra øret til øret. Hun strekker armene rundt medelevene sine ved siden av seg, også bukker de på likt. Lillebroren hennes sitter i publikum. Han klapper høyest av alle. Lucas peker spotten konsentrert mot scenen. Før han vet ordet av det peker alle elevene på scenen bak på Lucas og lyd- og lysgruppa. Applausen blir sterkere mens publikum snur seg mot Lucas og klapper. Lucas kan ikke tro at publikum klapper for han. Et lite smil presses fram mens han nikker beskjedent mot publikum. Både Oline og Lucas er fornøyd med produktet og føler de har bidratt til forestillingen. En på scenen og en bak scenen er de begge enige om en ting; «Kulturuka er gøy!»»*

## 7. Litteratur

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Bamford, A. (2012) *Kunst- og kulturoppføring i Norge 2010/2011: Sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in norway"*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/Kunst-og-kulturoppl%C3%A6ring-i-Norge-2010-2011.pdf>
- Lægdene, Ø. (red), Berg, G., Møller, J., Halvorsen, E. M., Hagesæter, A. & Ståsett, U. (2000). *Skolekultur i fokus*. Høyskoleforl.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori for lærarstudenter* (Andra upplagan.). Studentlitteratur.
- Dahler-Larsen, P. (2007). *Kvalitativ metode*, 39(3), 317–334. <https://doi.org/10.7146/politica.v39i3.69868>
- Dyndahl, P., Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2013, 6. juni). Musikkfagets effektier og verdier. *musikk-kultur.no*. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2614269/Musikkfagets%20effekter%20og%20verdier%202013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gunnes, A. (2022). *Musikk og fellesskap En studie av det musiske samspillet påvirkning på elevers opplevelse av fellesskap*. (Masteroppgave, NTNU). <https://hdl.handle.net/11250/3007082>
- Haug, H. M. (2024, 22. januar). Her har elevene fri tilgang til musikkrom og instrumenter i friminuttet. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/musikk/her-har-elevne-fri-tilgang-til-musikkrom-og-instrumenter-i-friminuttet/385902>
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2017). *Kvalitativ analyse : syv traditioner*. Hans Reitzel.
- Johannessen, L. E. F. (2022). Utenfor academia: mot en utvidet forståelse av «abduktiv analyse» og teoriutvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(2), 1–16. <https://doi.org/10.18261/nost.6.2.4>
- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-S., Sælør, K. T., & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kolaas, S. S. (2021). «Vi leker ikke teater!» Lærerfellesskapet i valgfaget produksjon for scene som profesjonelt kunnskapslandskap. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.2724>
- Korsager, M., Reitan, B., & Dahl, M. G. (2023). Kompetanseutvikling i et profesjonelt læringsfellesskap: En studie av læreres samtaler om undervisning for

dybdelæring. *Nordina : Nordic Studies in Science Education*, 19(1), 4–19.  
<https://doi.org/10.5617/nordina.8963>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MUS01-02.pdf?lang=nob>

Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145–153. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>

Luo, Z. (2021, 21. oktober). Musikk er viktig for elevene!. *Bergens Tidene*.

<https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/Ponzm5/musikk-er-viktig-for-elevene>

NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Neumann, B. (2004). *Trygg : godt fellesskap - god læring*. Cappelen akademisk forlag.

Norges teknisk-naturvitenskaplige universitetet (2023). Eksamensoppgave i MGLU5239: Kunstfagdidaktisk forskning: vitenskapsteori, metode og analyse.

NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=8>

Pedagogstudentene. (2018). *Musikkfaget trenger et løft med flere utdannede musikk lærere*. Pedagogstudentenes landsmøte 2018.

<https://www.pedagogstudentene.no/dokumenter/politiske-dokumenter/resolusjoner/2018/resolusjon-musikkfaget-trenger-et-loft-med-flere-utdannede-musikklarere/>

Regjeringen. (2022, 19. oktober). Fag og læreplaner.

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/>

Runsjø, P. (2015). Musisk samhandling - Musikkfremføring og relasjoner. *Uniped*, 38(1), 92–107. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2015-01-07>

Sikt. (u. å.). Sikt:Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Hentet 2. mai 2024 fra <https://sikt.no/>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforl.

Stewart, R. (2010). Creating new stories for praxis: navigations, narrations, neonarratives. I E. Barrett & B. Bolt (red.), Practice as research Approaches to creative arts enquiry (s. 123–134). Tauris & Co

Tjora, A. H. (2018). *Hva er fellesskap?*. Universitetsforl.

Utdanningsdirektoratet. (2021, 2. desember). Tiltak for å fremme fellesskap og miljø. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#a146282>

Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap : en studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse*. (Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole). [https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/172450/Vist\\_Musikkopplevelse.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/172450/Vist_Musikkopplevelse.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Vold, J. E. (1969). *kulturuke*. I kykelipi diktsamling.



# Vedlegg 1: Sikts godkjenning av forskningsprosjektet

24.05.2024, 13:44

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 952923	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 18.01.2024
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

### Tittel

Masteroppgave Kulturuke

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig

Kathinka Hveem Johannessen

### Student

Sylvia Wallenius Hesjeli

### Prosjektperiode

01.02.2024 - 31.05.2024

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Allmennhetens interesse (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

### LOVLIG GRUNNLAG

Behandlingen av personopplysninger er nødvendig for allmennhetens interesse (forskning), jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 e), jf. personopplysningsloven § 8. Prosjektet gjør nødvendige tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter og friheter, jf. art. 89 nr. 1. I vår vurdering har vi lagt vekt på at deltakerne får dekkende informasjon om og samtykker til deltakelse i prosjektet, og når som helst kan trekke seg.

### TAUSHETSPLIKT FOR UTVALG 1 OG 2

Forskningsdeltakerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

### FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN I UTVALG 3

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

<https://meldeskjema.sikt.no/659ac64e-49c3-45ce-9e4e-5ca9379b9ebb/vurdering>

1/2

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Intervjuguide lærere

### Intervjuguide: Kulturuka

#### Tema: Hva er kulturuka?

1. Hva er kulturuka, og hva gjør dere under kulturuka?
  - a. Gjør alle elever/trinn det samme?
  - b. Gjør dere det samme hvert år?
2. Kan du trekke fram 1 ting som du syntes er positivt utpregende for Kulturuka?
  - a. Hva opplever du at elevene verdsetter?
3. Opplever du kulturuka som noe unikt for din skole?
  - a. Hvor lenge har skolen gjennomført kulturuka?
  - b. Hvordan påvirker dette skoleidentitet og skolekultur?

#### Tema: Organisatoriske aspekt

1. Hvem har hovedansvar for å organisere kulturuka?
  - a. Rullerer dere på fra år til år?
  - b. I hvor stor grad er skoleledelsen involvert?
2. I hvilken grad er elevene involvert?
  - a. Stilles det krav til elevenes deltakelse i organiseringen?
3. Opplever du at lærere ved skolen engasjerer seg i organiseringen?
  - a. Er organiseringen tidkrevende for lærere i større grad enn andre prosjekter?

#### Tema: Logistikk

1. Hvordan er forberedelsene og gjennomføringen av uka når det kommer til ressurser som tid, utstyr og økonomi?
2. Har dere fokus på tverrfaglighet?
  - a. Hvordan kommer dette fram
  - b. Hvilke fag er mest relevant i arbeidet?
3. Det kan i en vinkling sies at kulturuka er en form for et undervisningsopplegg. Hvordan tilpasses kulturuka for alle elever (tilpasset opplæring)?

#### Tema: Læringsfellesskap

1. Innledningsvis i dette prosjektet har jeg en hypotese rundt at skolen opprettholder en god musikkundervisning i tillegg til kulturuka. Kan du fortelle litt om hvordan kulturuka påvirker annen musikkundervisning på skolen?
  - a. Brukes store deler av musikkundervisningen til Kulturuka?
2. Kan du fortelle litt om samarbeidsprosessen i lærerteam?
3. Ut ifra tidligere praksiserfaringer er musikk et fag som mange lærere gruer seg til å undervise i. Opplever du at lærere får noen veiledning i form av f.eks. kunnskapsdeling fra musikk lærere og/eller lærere som har erfaring med Kulturuka?
  - a. (eventuelt) På hvilken måte brukes erfaring og kunnskap fra Kulturuka i annen musikkundervisning

**Tema: Sosiale aspekt**

1. Hvordan opplever du at elevene arbeider i Kulturuka?
  - a. Engasjert, eller lite engasjement?
  - b. Er prosessen preget av mye samarbeid eller individuelt arbeid
2. Hvilke virkninger kan du tenke deg at slikt arbeid har for den enkelte elev?
3. Hvilke virkninger kan du tenke deg at slikt arbeid har for en klasse eller et trinn?
4. Hvilke virkninger kan du tenke deg at slikt arbeid har for skole-hjem?
5. Hvilke virkninger kan du tenke deg at slik arbeid har for en skole?

**Tema: Utvikling**

1. Er det noen konkrete tiltak for utvikling av Kulturuka som har blitt iverksatt
  - a. Er dette eventuelt dokumentert?
  - b. Har dere noe evaluering etter hver Kulturuke?
2. Du nevnte tidligere at skoleledelsen var mye/var ikke involvert i organiseringen. Hva tror du kommer til å skje med Kulturuka i bytte av skoleledelse?
  - a. Hvilke konsekvenser kommer med ved utbytte av erfaringsbærere?
3. Hvordan ser fremtiden til Kulturuka ut for deg?

## Vedlegg 3: Intervjuguide elever

### Intervjuguide: gruppeintervju om Kulturuka

1. Kan dere forklare meg hva Kulturuka er?
  - a. Hva bruker dere å gjøre i Kulturuka?
  - b. Gjør dere noe i forkant?
2. Kan dere trekke fram det dere syntes er best med Kulturuka?
3. Husker dere første gang dere var med på Kulturuka? Hva tenkte dere da?
  - a. Hva syntes dere om Kulturuka nå?
  - b. Er det slik at dere gleder dere eller gruer dere mest til Kulturuka?
4. Får dere elever være med å bestemme hva dere skal gjøre? For eksempel hvilken forestilling dere skal lage?
  - a. Får dere bestemme hva dere selv skal være med på? For eksempel skuespiller eller styre lys?
5. Hvordan jobber dere med Kulturuka før den starter? Mest alene, eller sammen med andre elever?
  - a. (eventuelt) Hvordan er det å samarbeide med andre elever?
  - b. Får dere velge selv hvem dere samarbeider med?
  - c. Jobber dere bare i klassen, eller samarbeider dere med andre? For eksempel andre klasser på trinnet
    - i. Hvordan er det eventuelt å jobbe med andre klasser?
6. Hvordan tror dere Kulturuka ser ut om 10 år?
  - a. Håper dere den fortsatt eksisterer?
  - b. Ser den annerledes ut enn nå i dag?

## Vedlegg 4: Informasjonsskriv

# Vil du delta i forskningsprosjektet «Kulrukute, Kuruketul, Kulturuke!»?

### Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å

- Belyse aspekt ved arbeid rundt Kulturuka. Prosjektet tar utgangspunkt i problemstillingen «Hvilke suksesskriterier for kulturuka kommer til syne i skolekulturen?», og skal i hovedsak se på positive virkninger rundt sosiale aspekt og læringsfellesskap.
- Dette prosjektet er en masteroppgave i musikkdidaktikk

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi

- Du er ansatt ved forskningsskolen. Sammen med 2 andre forskningsutvalg er du med på å fremme viktige perspektiv rundt Kulturuka

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning på NTNU er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

- Det er institutt for lærerutdanning på Norges Tekniske – Naturvitenskapelige universitet som er behandlingsansvarlig

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å be om å få dine opplysninger slettet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

- Deltakelse i intervju. Intervjuet vil ta mellom 30-45 minutter
- I forbindelse med intervjuet vil personopplysninger bli lagret i en begrenset periode. Dette innebærer et lydopptak av stemmen din

### Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Sylvia Wallenius Hesjeli  
(Forsker/student)

Kathinka Hveem Johannessen  
(Veileder)

#### **Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

- Det kun prosjektansvarlige (forsker, veileder og eventuelt personvernombud) som har tilgang på dine personopplysninger.
- Lydopptaket vil bli lagret under et anonymt navn. Videre skal lydopptaket transkriberes inn i tekst. I den ferdigstilte oppgaven vil personopplysninger være anonymisert.

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

Vi behandler opplysningene om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å protestere, be om innsyn, og til retting og sletting av opplysninger vi behandler om deg. Du vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves. Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine opplysninger.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2024.

Opplysningene vil da slettes.

### **Spørsmål**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Forsker/Student: Sylvia Wallenius Hesjeli
  - [sylviawh@ntnu.no](mailto:sylviawh@ntnu.no)
- Veileder: Kathinka Hveem Johannessen
  - [Kathinka.hveem@ntnu.no](mailto:Kathinka.hveem@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Ørnulf Helgesen
  - [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40.



## Vedlegg 5: Informasjonsskriv til elever

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Kulrukute, Kuruketul, Kulturuke!»?

**Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Vi ønsker å finne ut mer om Kulturuka på Elvelyst skole**



#### **Formål**

I dette prosjektet vil vi finne ut hva som skjer under Kulturuka, og hva som er bra med Kulturuka. Vi har lyst å snakke med 4 elever fra skolen og 3 lærere. Vi håper du vil være med!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- *Hvordan jobber dere med Kulturuka før den starter?*

- *Hvordan tror du Kulturuka ser ut om 10 år?*

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra NTNU i Trondheim.

#### **Hvem leder forskningsprosjektet?**

Forskeren heter Sylvia. Hun er student ved NTNU og skal snart bli lærer. Nå er hun forsker i sin masteroppgave.

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

Vi spør deg om å være med fordi du er elev på Elvelyst skole og har vært med på Kulturuka før.

Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din lærer gir deg dette brevet fra oss.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må dine foresatte skrive under på et samtykkeskjema, og da vil vi ta kontakt med deg.



Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

**Hva betyr det for deg å delta?**

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om Kulturuka.

Sylvia vil være med under intervjuet, og vi vil gjøre lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 20 minutter.



**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for skolen din.

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

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut mer om Kulturuka.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker Sylvia og hennes veileder som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

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

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 31. mai 2024.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

#### **Dine/dine foreldres rettigheter**

Dere har rett til å se hvilken informasjon som vi samler inn om deg. Dere kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noe informasjon som er feil, kan dere si ifra og be forskeren rette opp i det. Dere kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Dere kan også klage til Datatilsynet dersom dere synes at vi har behandlet informasjonen om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

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

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og dine foreldre skriver under på samtykkeskjemaet.

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



Hvis du har spørsmål om prosjektet, kan du ta kontakt med Sylvia på tlf. 99526272.

Du kan også spørre personvernombudet vårt Thomas Ørnulf Helgesen på mail [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no).

Sikts personverntjenester har gitt oss råd om hvordan vi skal gjøre dette forskningsprosjektet. Dersom du har spørsmål til Sikt som handler om dette prosjektet, kan du kontakte dem på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller telefon 73 98 40 40.

## Vedlegg 6: Samtykkeskjema for foresatte

### **Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet «Kulrukute, Kuruketul, Kulturuke!»?**

Dette er et spørsmål angående ditt barns deltakelse i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på positive virkninger av kulturuka. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette prosjektet er et masterprosjekt i musikkdidaktikk gjennom NTNU. Jeg vil se på positive virkninger kulturuka har for sosiale aspekt og læringsfellesskap. I den forbindelse har prosjektet problemstillingen «Hvilke suksesskriterier for kulturuka kommer til syne i skolekulturen?». Dette kan for eksempel innebære å se på klassedynamikk ved arbeid i fellesskap rundt kreative prosesser.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Institutt for lærerutdanning på NTNU* er ansvarlig for prosjektet.

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

Ditt barn blir spurt om å delta fordi elevene spiller en sentral rolle i skolekulturen. Elevene sitter på viktige perspektiv rundt kulturuka som kan være med på å belyse aspekt av interesse rundt arbeidet med kulturuka.

Elevene som intervjues vil sammen med 2 andre lærere fremme viktige perspektiv rundt kulturuka. Intervjuene med lærerne skjer separat fra elevintervjuet.

#### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

- Et gruppeintervju med maks 4 elever som varer ca. 20 minutter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet som senere skal transkriberes til skriftlig form. Lydopptaket slettes etter transkribering.
- Elevene anonymiseres i det ferdigstilte prosjektet

- Foresatte kan se intervjuguide på forhånd om ønskelig. Dette skjer ved å ta kontakt med forsker/student (kontaktinformasjon ligger under)

### **Det er frivillig å delta**

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

Det sendes også med et eget informasjonsskriv til ditt barn, slik at hen kan lese hva deltakelsen innebærer.

### **Ditt barns personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker deres opplysninger**

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

- Det kun prosjektansvarlige (forsker, veileder og eventuelt personvernombud) som har tilgang på dine personopplysninger.
- Lydopptaket vil bli lagret under et anonymt navn. Videre skal lydopptaket transkriberes inn i tekst. I den ferdigstilte oppgaven vil personopplysninger være anonymisert.

### **Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2024. Når prosjektet avsluttes slettes alle personopplysninger (lydopptak). Lydopptakene transkriberes og vil bli inkludert i skriftlig form. Informantene anonymiseres.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning på NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Deres rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Forsker/Student: Sylvia Wallenius Hesjeli
  - [sylviawh@ntnu.no](mailto:sylviawh@ntnu.no)
- Veileder: Kathinka Hveem Johannessen
  - [Kathinka.hveem@ntnu.no](mailto:Kathinka.hveem@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Ørnulf Helgesen
  - [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Sylvia Wallenius Hesjeli  
(Forsker/student)

Kathinka Hveem Johannessen  
(Veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kulrukute, Kuruketul, Kulturuke!*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- å delta i gruppeintervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

