



Article

# Narrativer fra ledere i Kulturdag - et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole og kulturskole

**Ingrid Fostad**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU/Trondheim kommune

Email: [ingrid.fostad@ou.trondheim.kommune.no](mailto:ingrid.fostad@ou.trondheim.kommune.no)

## Abstract

As early as the 1980s, there was a policy intention for collaboration between the Schools of Music and Performing Arts (SMPA) and the primary schools in Norway. Since then, several policy documents have defined collaboration between the SMPAs and the primary schools. *Kulturdag* [Cultural Day] is a project in which a municipality in Norway tries to meet the desire for cooperation between the SMPAs and primary schools in arts education. Kulturdag exists in 17 schools in this municipality (2022/2023). The Kulturdag project is complex, constantly expanding, and involves many people in different roles. This study examines the leadership perspective by focusing on one primary school with Kulturdag. The question I have explored is: *How can Kulturdag be understood through the stories of the SMPA and primary school leaders in the light of practice architecture theory?* The methods used to collect the data were ethnographically inspired, and the leaders' stories were interpreted from the researcher's position using narrative thematic analysis and the theory of practice architectures. This study is a practical and scientific contribution to educational research, providing more knowledge about the leadership perspective in a primary school-SMPA cooperation. One of the key findings is that this collaboration is based on a systemic change in primary music education - from traditional one-teacher music education to a change in practice architecture that allows for more teachers, diverse teaching, and staff participation in Kulturdag.

**Keywords:** Kulturskole, grunnskole, skolesamarbeid, musikk, skoleledere, praksisarkitekturteori



©2023 Ingrid Fostad. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

## Innledning

Allerede fra 1980-årene har samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen vært en politisk intensjon (Angelo & Emstad, 2017). Siden den tid har samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen vært et gjennomgående tema i offentlige meldinger, utredninger og strategidokumenter, hvorav en av de mest utfyllende strategiene er regjeringens strategi *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Strategiens mål er å sette søkelys på praktisk-estetisk fag i skolen, ved blant annet å rekruttere lærere med praktisk-estetisk fagkompetanse. Bakgrunnen er mangelen på faglige kvalifiserte pedagoger i praktisk-estetiske fag i grunnskolen. Forskning peker i retning av lav kompetanse hos musikk lærere i småtrinnet (Sætre et al., 2016). I følge SSB (2019) mangler 60 % av lærerne som underviser musikk i småskoletrinnet studiepoeng i faget. Kompetansen kan være noe høyere, men den er ujevnt fordelt mellom skoler (Nielsen & Karlsen, 2021). Samtidig er den musikkfaglige kompetansen blant kulturskolepedagoger høy (Kulturskoleutvalget, 2010), og det er gjennomgående stor tro på at det ligger mye potensiale i grunnskole-kulturskolesamarbeid (Brøske, 2017; Waagen, 2015; Westby, 2017). Mål- og resultatstyring har vært gjeldende verdier i samfunnet de senere årene (Busch, 2012). Dette er noe av bakgrunnen for at praktisk-estetiske fag er blitt nedprioritert i mange tiår (Djupedal, 2022). Kunnskapssamfunnets inntog i norske skoler siden 1990-tallet har satt preg på timeplaner, utstyr, rom og lærerkompetanse – hvor de praktisk-estetiske fagene står igjen som tapere (Djupedal, 2022; Dobrowen, 2020).

Forskning på samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen har vært økende i Norge de siste årene (Bandlien, 2021; Brøske, 2017; Emstad og Angelo, 2017; Hauge, 2021; Jordhus-Lier, 2023; Strand, 2021; Waagen, 2015; Westby, 2017). Musikkfaget er et lite fag i alle nordiske land, noe som indikerer at vi bør samarbeide over landegrensene for å fremme musikkfaget (Fredriksen, 2021). Jeg har derfor også sett til relevant forskning på grunnskole-kultursamarbeid i Danmark og Sverige for å få nye perspektiver i denne studien (Boeskov, 2023; Glasare, 2016; Holst, 2013).

Flere studier retter søkelyset på hvilket kunnskapsgrunnlag lærere i delte stillinger mellom grunnskolen og kulturskolen trenger (Brøske, 2017; Westby, 2017). Hvorvidt kulturskolen er en ekstern gjest, hvor kulturskolelærere tar over undervisningen, versus en intern aktør i grunnskolen, hvor lærere fra begge skoleslag har ansvar for undervisningen, er også et gjennomgangstema for forskningen (Emstad og Angelo, 2017; Hauge, 2021; Strand, 2021). Noen studier diskuterer hvordan grunnskole-kulturskolesamarbeid kan føre til nye og ekspansive praksiser (Boeskov, 2023; Brøske, 2017; Holst, 2013). Videre antyder flere forskningsbidrag at samarbeidet bør være godt forankret på ledelsesnivå for å lykkes (Boeskov, 2023; Emstad & Angelo, 2017; Glasare, 2016; Strand, 2021; Waagen, 2015).

Grunnskole-kulturskolesamarbeid gjennomføres ulikt i forskjellige kommuner og skoler. Kulturdag er betegnelsen på en utbredt samarbeidsform omkring praktisk-estetiske fag i én norsk kommune, hvor 17 skoler hadde Kulturdag i 2022/2023. Kulturdagprosjektet er komplekst og involverer mange folk i ulike roller. Det er derfor nødvendig å se på prosjektet gjennom systematiske og forskningsbaserte metoder. Artikkelen undersøker Kulturdagsamarbeidet gjennom ledere i kulturskolen og ved én grunnskole som arrangerer Kulturdag. Å fokusere i dybden på én Kulturdagskole kan gi kunnskap som er relevant for flere Kulturdagskoler. Å se lederne fortellinger i lys av praksisarkitekturteori kan bidra til ny kunnskap og større bevissthet om Kulturdag og andre grunnskole-kulturskolesamarbeid. Dette er særlig relevant kunnskap for kommuner i Norge, men også for nordiske land. Forskningen kan bidra til generell musikkpedagogisk utvikling i grunnskole-, kulturskole- og lærerutdanningsfeltet i en nordisk kontekst.

Forskningsspørsmålet som diskuteres i denne artikkelen er:

*Hvordan kan Kulturdag forstås gjennom kulturskole- og grunnskolelederes fortellinger sett i lys av praksisarkitekturteori?*

Når jeg bruker begrepet fortellinger, innebærer det hva lederne sier, gjør og hvordan de relaterer til hverandre og omverdenen. Datamaterialet er samlet inn via etnografi-inspirerte metoder (Fetterman, 2010). Analysen inspireres av tematisk narrativ analysemetode (Riessman, 2008), og diskuteres gjennom praksisarkitekturteori (Kemmis et al., 2014).

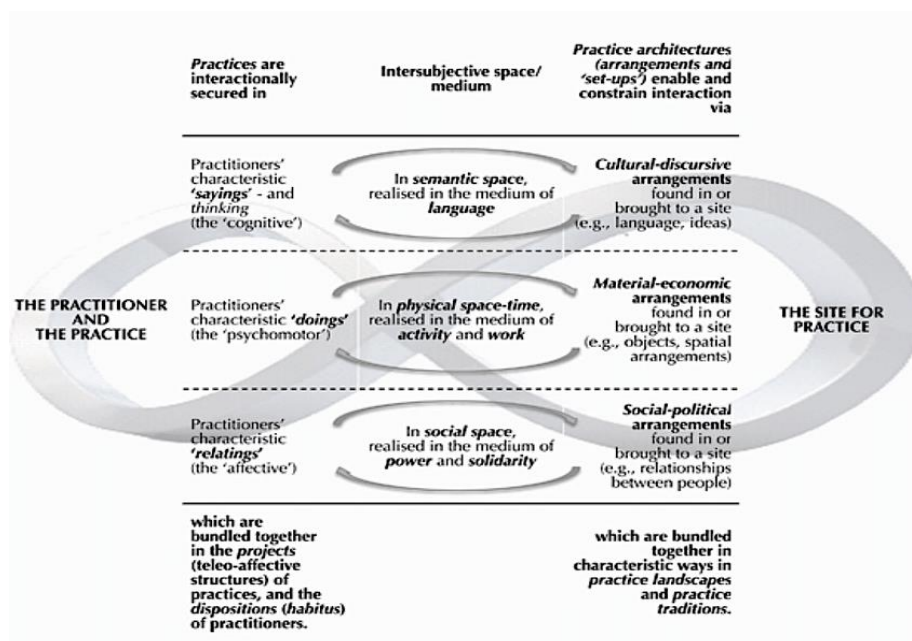
## Teoretisk perspektiv

Praksisarkitekturteorien er en teori for utdanning og praksis (Kemmis et al., 2014), og er blitt brukt mye i utdanningsforskning. Jeg kan dog ikke finne tidligere forskning med praksisarkitekturteorien som linseverk på feltet grunnskole-kulturskolesamarbeid. Denne studien er et praksisnært og vitenskapelig forskningsbidrag som gir mer kunnskap om grunnskole-kulturskolesamarbeid fra ledelsesperspektivet i et konkret samarbeidsprosjekt, sett gjennom praksisarkitekturteoretiske briller.

Praksisarkitekturteorien er nyttig når komplekse praksiser skal forstås eller forandres (Kemmis et al., 2014). Teorien løfter frem og synliggjør det som ofte blir tatt for gitt, og kan dermed bidra til utvikling av praksis (Aspfors et al., 2021). En praksis består av sayings, hva aktørene tenker og sier, doings, det som gjøres, og relatings – forholdet mellom mennesker og omgivelsene (Kemmis et al., 2014). Sayings, doings og relatings er altså selve Kulturdagpraksisen, og blir i denne studien operasjonalisert til det lederne sier i Kulturdagpraksisen, hva lederne gjør i Kulturdagspraksisen, og hvordan lederne relaterer til ulike aktører i Kulturdagspraksisen.

Praksisarkitekturer er omkringliggende forhold rundt selve praksisen. Praksisarkitekturerne, som består av kulturell-diskursive forhold, materielløkonomiske forhold og sosialpolitiske forhold, muliggjør og begrenser praksisens sayings, doings og relatings (Kemmis et al., 2014). De kulturell-diskursive forholdene befinner seg i den semantiske dimensjonen og handler om språkbruk – for eksempel forskningsdeltakernes utsagn om grunnskole-kulturskolesamarbeid. Dimensjonen begrenser og muliggjør sayings. De materielløkonomiske forholdene finnes i den fysiske rom/tid-dimensjonen, som er den gitte konteksten/tiden deltakerne befinner seg i. Dimensjonen begrenser og muliggjør doings. I Kulturdag kan det gjelde avsatt møtetid. De sosialpolitiske forholdene befinner seg i dimensjonen for sosiale rom og handler om sosiale forhold ved praksisen hvor makt og solidaritet er sentrale begrep. Dimensjonen begrenser og muliggjør relatings. Relatings kan handle om relasjoner mellom ledere og lærere i Kulturdag. Teorien presenterer ulike deler hver for seg for å kunne analysere praksis, men er i virkeligheten innvevd i hverandre, slik det fremkommer av Figur 1.

**Figur 1.** Praksisarkitekturteorien



**Kilde:** Kemmis et al., 2014, s. 38.

Til venstre i Figur 1 beskrives individet og praksisen, mens til høyre i figuren beskrives praksisarkitekturerne og det spesifikke stedet praksisen er tilknyttet. I midten av figuren beskrives intersubjektive rom – hvilket medium som blir brukt for å binde sammen praksisen og praksisarkitekturerne. Det dynamiske forholdet mellom praksisen og praksisarkitekturerne vises gjennom en uendelighetsløyfe.

## Metode

Denne delen av artikkelen presenterer datainnsamling, egen bakgrunn og analyseprosess. Troverdigheten i forskningsprosjektet er styrket gjennom triangulering av ulike kilder, detaljerte beskrivelser, member-checking og refleksivitet. Et kvalitativt forskningsprosjekt gir valid kunnskap da det undersøker dybden av et fenomen (Creswell & Poth, 2018, s. 253).

### Etnografi-inspirerte innsamlingsmetoder

Etnografen skal forstå og beskrive kulturen fra forskningsdeltakernes perspektiv (Fetterman, 2010). For å komme tett på feltet gjorde jeg en feltstudie gjennom flere måneder skoleåret 2022/2023 på en grunnskole med Kulturdag, anonymisert som SKOLE1, og på arbeidsplassen hos lederne i kulturskolen. SKOLE1 ble valgt fordi de fokuserer på musikk i sin Kulturdag. I feltarbeidet observerte og snakket jeg med ledere, lærere og elever, hvorav lederperspektivet er sentralt i denne artikkelen. Materialet er hovedsaklig basert på uformelle og formelle samtaler med lederne (Fetterman, 2010). I tillegg har jeg benyttet deltakende observasjon (Fetterman, 2010) og ført loggbok. Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata, og etiske retningslinjer i form av samtykke og anonymisering er fulgt. Jeg har anonymisert kommunen for å skjerme lederne fra kulturskolen. Lederne ved SKOLE1 blir relativt anonyme på grunn av det store antallet Kulturdager. Dessuten skrev lederne under på et samtykkeskjema hvor det sto at de kunne bli gjenkjennelig for noen lesere, da jeg ønsket å bruke begrepet Kulturdag i studien.

Tabell 1 gir en oversikt over forskningsdeltakerne. Både på kulturskolen og SKOLE1 har jeg fokusert datainnsamlingen rundt de lederne som har/har hatt mest med Kulturdag å gjøre – anonymisert som *Kulturskoleleder A, B og C*, samt *Grunnskoleleder 1, 2 og 3*. Endatil har jeg snakket med to ledere fra SKOLE1, og fem ledere og en konsulent fra kulturskolen – anonymisert som *Andre ledere*. For å skille mellom *Andre ledere* blir de i tillegg beskrevet med *SKOLE1* eller *kulturskolen*. Blant de inkluderte lederne i studien finnes enhetsledere og ledere for små og store avdelinger. En av lederne er dessuten leder for Kulturdagprosjektet.

**Tabell 1.** Forskningsdeltakere

Kulturskolen	SKOLE1
Kulturskoleleder A	Grunnskoleleder 1
Kulturskoleleder B	Grunnskoleleder 2
Kulturskoleleder C	Grunnskoleleder 3
Andre ledere (fem ledere + en konsulent for grunnskole-kulturskolesamarbeid)	Andre ledere (to ledere)

## Egen bakgrunn

Min forskning er en del av Norges forskningsråds strategi for økt innovasjon og forskning i offentlig sektor (Forskningsrådet, 2018). Prosjektet er definert i samarbeid med min arbeidsgiver. Dette innebærer at jeg forsker på noe som til daglig er en del av min ordinære stilling. Jeg har jobbet som sangpedagog i kulturskolen i over 10 år. Blant annet var jeg tidligere outsourcet sanglærer til SKOLE1. Det betyr at jeg kjenner begge skoleslagene, og er bekjent av flere ledere på kulturskolen og SKOLE1. Dessuten er jeg kordirigent ved en Kulturdagskole. Dette setter meg i en dobbeltrolle i forskningsprosjektet: jeg er på innsiden av praksisfeltet som lærer og kollega, samtidig som jeg ser på praksisfeltet gjennom et etnografisk perspektiv som fordrer utenfrablakk.

Kjennskap til forskningsfeltet har både fordeler og ulemper. Fordelene inkluderer et sterkt innenfrablakk av Kulturdag, som gjør at jeg kan forstå hva som foregår og videre stille relevante spørsmål til forskningsdeltakere (Fleming, 2018). Ulempene inkluderer å ta ting for gitt, forventninger om gode resultater fra arbeidsplassen og vanskeligheter med å kritisere egen organisasjon (Fleming, 2018). Ved å være klar over dette, mener jeg fordelene overskygger ulempene. Jeg har prøvd å møte feltet med et åpent sinn og passet på at jeg ikke har tatt meg for godt til rette i kulturen (Fetterman, 2010). Å knytte forskningsprosessen til praksisarkitekturteori øker dessuten forskningens validitet. Teorien bidrar til å balansere mine fordommer og forkunnskaper om feltet, og gir rom for gjennomtenkte, kritiske og velartikulerte diskusjoner som ikke bare er basert på mine meninger. Slik får jeg møtt forskningsfeltet med et utenfrablakk. Videre har den tematisk narrative analyseprosessen hjulpet meg å se datamaterielat med et utenfrablakk.

## Tematisk narrative anlyse

Fordi jeg tror mennesker skaper mening av sine erfaringer gjennom å fortelle historier (Caine et al., 2022), valgte jeg å bruke tematisk narrativ analysemetode. Ved å få fatt på ulike lederes erfaringer og historier om Kulturdag, får jeg et mer fullstendig bilde av fenomenet. Narrativ analyse kjennetegnes ved å beholde lengre sekvenser med tekst, samt å være opptatt av individets agens og intensjon bak fortellingene (Riessman, 2008). Narrativ tilnærming åpner dessuten opp for ulike stemmer og motstemmer i materialet.

Maktrelasjoner er en utfordring ved narrative analyse (Creswell & Poth, 2018). Jeg som forsker har stor makt over teksten. For å jevne ut maktskjevheten har det vært viktig å opprettholde autensiteten og autoriteten til forskningsdeltakerne i analyseprosessen (Creswell & Poth, 2018). Det har jeg gjort ved å bearbeide sitatene til en representative fremstilling av lederne, tydeliggjøre hvilke ledere som forteller hva, samt presentere analysen uten teoretiske diskusjoner. Jeg har også gjennomført member-checking (Candela, 2019) – noe jeg oppfatter som viktig når jeg forsker på egen arbeidsplass.

I praksis er innhenting av data, analyseprosess og skriving overlappende, og foregår gjerne samtidig (Creswell & Poth, 2018). Likevel forklarer jeg den tematisk narrative analyseprosessen i tre trinn (Angelo, 2015). Først leste jeg gjennom datamaterialet flere ganger i søken etter narrativ. Det finnes ulike måter å definere narrative enheter på «...ranging from the entire biography, or «life story», to a bounded (spoken or written) segment about a single incident» (Riessman, 2008, s. 74). Jeg støtter meg til sistnevnte definisjon, og endte opp med mange narrativ etter gjennomlesningene. I analyseprosessens andre trinn oppdaget jeg ni tema i narrativene: post-korona, bieffekter av Kulturdag, musikkpedagogiske praksiser i Kulturdag, hvorfor Kulturdag, samarbeidsmøte, om samarbeidet, deltakende lærere som ikke er Kulturdag-lærere, konturer av Kulturdag og ledernes visjoner. Jeg så etter likheter og kontraster i materialet, og i trinn tre sammenstilte jeg de ni temaene til fem empirinære hovedtemaer: 1) *Ønske om en mer praktisk og estetisk skole*, 2) *«Kulturskole for alle»*, 3) *Komplekse forhandlinger om innhold og organisering i møte mellom grunnskolen og kulturskolens formål*, 4) *Kulturdag som kompetanseutveksling med lærings- og utviklingsfokus*, og 5) *Ledernes forhåpninger om Kulturdag som best practices i profesjonssamarbeid på tvers av grunnskole og kulturskole*.

Som en intro til analysen vil et forskernarrativ (Riessman, 2008) sette leseren inn i konteksten av Kulturdag på SKOLE1:

Det er torsdag morgen. Rytmer, bevegelser, lyder og melodier utforskes og lekes med på seks musikkstasjoner – synth-lab, musikkproduksjon, sang, samspill, dans og pop-verksted! Dette er Kulturdagtilbudet på SKOLE1, hvor jeg har vært så heldig å være flue på veggen i flere måneder. Jeg har observert variert musikkundervisning for 2.-7. trinn utført av dyktige og engasjerte Kulturdaglærere. På musikkproduksjon og popverksted, kommer læreren fra grunnskolen, mens på samspill, dans og synth-lab er læreren fra kulturskolen. På sang underviser en grunnskolelærer og en kulturskolelærer sammen. Sangstasjonen har den største gruppen, noe som muliggjør grupper med få barn på samspill og synth-lab. Elevene er på samme stasjon i fire uker. Den femte uken viser elevene frem det de har lært på stasjonene for hverandre. På visning blir de akkompagnert av et meget kompetent lærerband bestående av to kulturskolelærere og to grunnskolelærere. Uka etter visning skifter elevene stasjon. To og to trinn blir blandet og fordelt på musikkstasjonene. Grunnen til blandingen er relasjoner sier ledelsen. Å oppleve noe sammen bygger identiteten til skolen både for voksne og barn. For det er ikke bare barna som blir fordelt rundt på musikkstasjonene – alle lærerne skal også delta!

## Ledernes narrativer

Analysen beskriver Kulturdagpraksisen slik den forstås gjennom ledernes narrativer, presentert gjennom fem empirinære tema. Analysen innebefatter hva lederne sier, gjør og hvordan de relaterer til hverandre og omverdenen (sayings, doings, relatings). Eksempler fra lærerperspektivet blir også trukket inn i analysen.

### Ønske om en mer praktisk og estetisk skole

Alle lederne mener praktisk-estetiske fag er viktige fag som bør ha en betydelig plass i skolen. Flere kulturskoleledere tror praktisk-estetiske fag har fått en høyere stjerne ved flere grunnskoler etter innføring av Kulturdag. Mange ledere fra både grunnskolen og kulturskolen snakker om en samfunnsutvikling hvor de

praktisk-estetiske fagene har fått mindre plass i skolen til fordel for teoretiske «målbare» fag. Dette har ført til stor variasjon i kompetansen hver enkelt grunnskole har i praktisk-estetiske fag. Samtidig har kulturskolelærere høy faglig kompetanse i praktisk-estetiske fag.

På et nasjonalt plan ser det ikke så bra ut med kompetansen på de estetiske fagene i grunnskolen. Det har vært en utvikling der lærere med kompetanse i praktisk-estetiske fag – antallet og kompetansen har gått nedover, samtidig som antallet kulturskolelærere og utvikling av kulturskolene har gått oppover. Kommunene har masse kompetanse innenfor estetiske fag, men når ikke alle elevene. (Grunnskoleleder 2)

Majoriteten av lederne i studien mener hovedmålet med Kulturdag er økt søkelys på praktisk-estetiske fag i skolen – at fagene skal bli prioritert, noe som ikke alltid er tilfellet. SKOLE1 har ansatt flere lærere med kompetanse innen praktisk-estetiske fag, men de ønsker å bruke Kulturdag som et bidrag til å påvirke organisasjonskulturen, slik at hele lærerstaben i større grad skal jobbe mer praktisk, sanselig og estetisk i alle fag.

...det er med å løfte kunst- og kulturfagene - å løfte oppmerksomheten vi har på å jobbe mer praktisk, sanselig, estetisk og variert. Ikke bare i musikk og kunsthøgskole, men i skolen. Helt siden starten så har jeg tenkt på det som...en hovedgreie. For det er fint med mer variasjon i musikkundervisningen...[men] det jeg håper på er at det skal begynne å sive ut i organisasjonen, og at vi kan bruke erfaringene, kunnskapen og kompetansen folk får etter hvert - gjennom Kulturdagarbeidet. (Grunnskoleleder 1)

Selv om Grunnskoleleder 1 ønsker at praktisk-estetiske metoder skal bli brukt mer i alle fag, syntes han det var vanskelig å gi eksempler på hvordan praktisk-estetisk undervisning kan se ut i praksis.

Kulturdagen ser forskjellig ut på ulike Kulturdagskoler. Noen har det som en bred kunstfaglig dag (eksempelvis musikk, sirkus, visuell kunst) som kommer i tillegg til det lovpålagte timetallet i musikkfaget og kunst- og håndverkfaget. På SKOLE1 er Kulturdagstilbudet innbakt som en del av den fastlagte musikkundervisningen, og fokuserer derfor på musikkfaglig innhold. 2.-7. trinn har 45 minutter med Kulturdag i uka på SKOLE1. De yngste får dekket opp mye av timeantallet i musikkfaget gjennom Kulturdag. Mellomtrinnet har «tradisjonell musikkundervisning» i tillegg. At SKOLE1 velger Kulturdag istedenfor for kun «tradisjonell musikkundervisning» begrunner Grunnskoleleder 1 med «...jeg tror kvaliteten blir bedre i det som presenteres til elevene, og de oppleggene vi får til å lage» (Grunnskoleleder 1).

Flere av lederne, både fra grunnskolen og kulturskolen, snakker om at nettopp økt kvalitet i undervisningen av de praktisk-estetiske fagene er et av hovedmålene med Kulturdag. Økt kvalitet på undervisningen oppnås blant annet gjennom differensierte gruppestørrelser: «En av forskjellene på «tradisjonell musikkundervisning» og Kulturdag er at elevene får utøvd mer musikk, da det er relativt få barn på flere av gruppene, kontra musikkundervisning klassevis» (Grunnskoleleder 3).

Oppsummert handler temaet om: 1) Lederne ønsker at praktisk-estetiske fag prioriteres i skolen, 2) Ledere på SKOLE1 håper hele kollegiet vil utvikle flere praktisk-estetiske arbeidsmåter gjennom Kulturdagarbeidet,



og 3) Både ledere fra kulturskolen og SKOLE1 tror musikkundervisningens kvalitet blir bedre gjennom Kulturdag. Kulturdag bidrar dessuten til at kulturskolen når ut til flere elever. Dette er neste temas fokus.

### «Kulturskole for alle»

Flere av kulturskolelederne mener Kulturdag kan bidra til å møte kulturskolerådets visjon «kulturskole for alle». I tillegg mener kulturskolelederne Kulturdag kan hjelpe på rekruttering til kulturskolen, samt å påvirke hva elevene lærer i grunnskolen:

...gjennom et samarbeid med grunnskolen blir vi kjent med flere av ungene som kulturskolen har ambisjon å bli kjent med, gjennom at kulturskolen skal være en kulturskole for alle. Det er vi egentlig ikke. Vi når iallefall ikke alle. Det er om å få tak i noen av de ungene som ikke visste de ville begynne i kulturskolen. (Kulturskoleleder A)

Kulturdag er en unik måte å treffe alle elevene i kommunen. Der har vi en unik mulighet til å påvirke hva elevene lærer i grunnopplæringen. (Kulturskoleleder C)

Med grunnopplæringen tenker Kulturskoleleder C særlig på puls og rytme, og han mener det er lurt å få det inn tidlig i skoleløpet, mens barna syns det er gøy. Han har selv erfart at flere elever som starter i kulturskolen har lite trening i «det grunnleggende». Når det gjelder at kulturskolen skal nå ut til flere barn i kommunen, har Grunnskoleleder A ambisjoner om en utvidelse av Kulturdag til alle kommunens skoler. Her bremses noen av de Andre lederne i kulturskolen. De mener fokuset må ligge på forbedring av de eksisterende Kulturdagene før en betydelig ekspansjon.

Også alle lederne i grunnskolen ønsker økte søkertall til kulturskolen gjennom Kulturdag. De forteller at det ikke har vært vanlig å delta i kulturskolen på SKOLE1, blant annet på grunn av sosiodemografiske forhold: «På SKOLE1 er det fotball og handball. "Ingen" går på kulturskolen. Det er noe med å prøve og tenne den gnisten. Det har hjulpet litt. Søkertallene til kulturskolen har gått opp etter vi startet med Kulturdag» (Grunnskoleleder 3).

Gjennom Kulturdag får altså flere elever møtt kulturskolen både i skoletiden og etter skolen. Videre får elevene opplevd variert undervisning, noe som tas opp under neste tema.

### Komplekse forhandlinger om innhold og organisering i møte mellom grunnskolens og kulturskolens formål

Hvilke stasjoner og organisasjonsmodell de ulike Kulturdagene har, er i stor grad opp til hver enkelt skole: «...vi skal ikke komme å tre en pakke nedover hodet på en skole. Vi må tilpasse det etter skolens ønsker, og hvilken kultur det er på den enkelte skole» (Kulturskoleleder C). Kulturskoleleder B sier at det til syvende og sist er grunnskolen som bestemmer Kulturdagorganiseringen, men at det er en samskaping mellom grunnskolen og kulturskolen. Ideelt sett bør samskapingen involvere både lærere og ledelse i grunnskolen mener han:

Sånn sett er det ikke bare ledelsen som samskaper, men alle. I en god prosess synes jeg det er viktig å få med lærerne. Sånn at de kjenner til hva det er, og har muligheten til å påvirke hva som blir med. (Kulturskoleleder B)

Læreres delaktighet i samskapingprosessen er SKOLE1 et eksempel på. Ledelsen på SKOLE1 økte stillingsprosenten i Kulturdag til to grunnskolelærere, men hva de skulle bruke stillingen til var opp til dem selv. Grunnskolelærerne opprettet da en ekstra stasjon – pop-verksted. Videre forteller Kulturdaglærerne ved SKOLE1 at de selv bestemmer det faglige innholdet i Kulturdag, uten innblanding fra ledelsen.

Et par av de andre lederne fra kulturskolen påpeker at de skulle ønske det kunne blitt tatt mer hensyn til hva kulturskolen trenger i oppstarten av nye Kulturdager. Nå er det i hovedsak Kulturskoleleder B som setter premissene sammen med grunnskolene mener de:

Jeg synes vi andre lederne er litt for lite inkludert i Kulturdag-prosjektet. Hadde ønsket vi var mer involvert. Vi må tenke kreativt vi lederne. Det er fort at det blir mye band. Men f.eks om det er en skole hvor det er et korps – kanskje ha blås? Bygge opp korpsmiljøet utenfor skolen. (Andre ledere kulturskolen)

Kulturskoleleder A tror Kulturdag har mye å gå på når det gjelder helhetstenkning for Kulturdagskolene som har Kulturdag gjennom hele barneskolen. Han sier det muligens har vært litt for mye arbeid hver for seg på de Kulturdagstasjonene, og ikke en gjennomtenkt plan for hele løpet. Han håper Kulturdag ikke erstatter praktisk-estetiske fag på skolen, men skjer det, er det i alle fall viktig å: «...sørge for å oppnå alle målene i læreplanen. Slik at man ikke slipper noen, og sier at nå har vi Kulturdag, så glemmer vi resten» (Kulturskoleleder A). Flere ledere, både fra kulturskolen og grunnskolen, påpeker viktigheten av å sjekke ut hva som nås i lærerplanverket gjennom Kulturdag. Samtidig tror de mange punkter på lærerplanen blir nådd. Grunnskoleleder 1 har ikke mast på Kulturdaglærerne ved SKOLE1 om å følge lærerplanen i musikk enda, da han i startfasen har vært mest opptatt av å få Kulturdagen opp å gå – og ikke minst – opprettholde undervisning under koronaperioden.

Alle lederne trekker frem Kulturdagens varierte innhold. Elevene får prøve ting de vanligvis ikke får prøvd, og kanskje ikke visste at de likte. Grunnskoleleder 3 forklarer at Kulturdag på SKOLE1 sikrer en kvalitet i bunnen i musikkfaget for alle trinn. Musikkundervisningen blir ikke så personavhengig som den ville ha vært med tradisjonell musikkundervisning: «...så er vi sikker på at musikkundervisningen de får, den er det god kvalitet på. Jeg ser på det som en grunnmur som sikrer kvalitet i bunnen» (Grunnskoleleder 3).

Kulturskoleleder C tror dessuten et variert tilbud, med ulike stasjoner og ulike lærere, kan bidra til at elevene blir bedre på puls og rytme: «...det er noe du kan lære om du holder på med dans, kor, eller spiller i band» (Kulturskoleleder C).

Fra dette temaet kommer det frem at grunnskolen bestemmer innhold og organisering av Kulturdagen, uten særlig innblanding fra kulturskolen. På SKOLE1 har Kulturdaglærerne ansvaret for innholdet i Kulturdagen, og Kulturdag blir brukt som en strategi for å forsøke å sikre kvalitet i barnas

musikkundervisning. Ikke bare elevene får kompetanse gjennom Kulturdag. Lederne ønsker også kompetanseutveksling blant lærerne, noe som omhandles under neste tema.

## Kulturdag som kompetanseutveksling med lærings- og utviklingsfokus

Kulturskoleleder B tror mange skoler har god kompetanse i musikk på skolen fra før, men at kulturskolelærerne lærer bort andre ting. Grunnskoleleder 1 mener kulturskolelærerne bringer inn spisskompetanse, selv om de har mange flinke musikkklærere blant personalet på SKOLE1:

For det første så er det jo en spisset kompetanse [kulturskolelærerne bringer inn]. Vi har ansatt lærere som er musikere...men de er tross alt grunnskolelærere, så de har veldig mye annet med seg. De blir en del av en kultur og en tradisjon som handler om å være lærer i barneskolen. Da bli fokuset deres mye bredere...Derfor, når det kommer en kulturskolelærer, så tilfører det noe. (Grunnskoleleder 1)

Ledere fra begge skoleslag tror grunnskolelærere og kulturskolelærere kan lære av hverandre i Kulturdag: «Det er noe med å få spisset kompetanse inn – sammen med våre egne lærere. Det blir jo sånn kompetansemiljø. Man bygger på hverandre, og utvikler hverandre» sier Grunnskoleleder 3. Videre påpeker han at «Vi har ikke en danselærer, vi har ikke en pianist...vi har ikke en synthlablærer liksom» (Grunnskolelærer 3). «Grunnskolelærere har flere verktøy for å håndtere store grupper – både gjennom utdanning og praksis. Mange kulturskolelære har derimot ikke trengt å lære seg ulike verktøy, da mange har en-til-en-undervisning, små grupper, og barn som ønsker å være der» sier en av de Andre lederne fra kulturskolen. Kulturskoleleder C påpeker at det kan være utfordrende for kulturskolelærere å undervise i Kulturdag, men at de trolig vokser i rollen:

Det er en annen hverdag for mange av våre lærere å skulle stå i Kulturdag. Ikke så mange har erfaring med det. En må påregne at ikke alt går på skinner over alt og med en gang. Jeg regner med mange lærere vokser med oppgaven. (Kulturskoleleder C)

Skal grunnskolelærerne og kulturskolelærerne lære av hverandre, og utvikle de tradisjonelle undervisningspraksisene, må de ha tid til å samarbeide. Her poengterer flertallet av lederne viktigheten av det ukentlige planleggingsmøtet mellom Kulturdagteamet, som de kaller det. På SKOLE1 jobber Kulturdaglærerne hver for seg på stasjonene (bortsett fra på sangstasjonen), slik at det ukentlige møtet på en time er deres felles møtepunkt. Grunnskoleleder 1 sier at fram til nå har møtet mellom Kulturdagteamet hovedsaklig handlet om avklaringer rundt Kulturdag. Både Kulturskoleleder B og Grunnskoleleder 1 mener tid til praktiske avklaringer er elementært, men poengterer at samarbeidsmøtet bør videreutvikles med eksempelvis flere pedagogiske diskusjoner for et større læringsutbytte for Kulturdaglærerne. Grunnskoleleder 1 foreslår at Kulturdagteamet kunne hatt et «...lærings- og utviklingsfokus, som innebærer at du skal prøve noen ting...til neste gang vi har møte skal du ha prøvd det og det».

I tillegg til kompetanseutveksling blant Kulturdagteamet er det en kompetanseutveksling mellom Kulturdagteamet og andre lærere på SKOLE1 – da alle lærerne i de respektive klassene er med rundt på

musikkstasjonene og skal delta i undervisningen: «...lærerne er med. Vi er bemannet helt vanlig i bunnen. At vi ikke har gjort som noen skoler har gjort...reduert bemanningen i de timene...i praksis er kulturskolelærerne i tillegg. Og det er litt dyrere da...» (Grunnskoleleder 1). Ved å bli med på Kulturdagen, kan lærerne få ideer til egen undervisning. Et eksempel på dette har jeg fra mitt feltarbeid ved SKOLE1, hvor en lærer fortalte de hadde brukt gitarundervisning som en del av norsktimen etter inspirasjon fra Kulturdag.

I følge Kulturskoleleder B er musikk lærere ofte alene på sitt fagfelt på skolen. Han mener Kulturdag kan bidra til et større faglig fellesskap og kompetanseutveksling – internt på skolen, og på tvers av ulike Kulturdager gjennom Kulturdagfagdager. Kulturskolen har avsatt midler til Kulturdag, noe som muliggjør fagdager og innkjøp av utstyr: «...en intensjon med Kulturdag er å skape nettverk. Skape faglig fellesskap...med faglig påfyll, veiledning, etterutdanning, og utstyr – som er viktig» (Kulturskoleleder B).

Oppsummert foregår kompetanseutvekslingen mellom lærere i Kulturdagteamet, mellom lærere i Kulturdagteamet og hele kollegiet ved SKOLE1, samt mellom ulike Kulturdagsskoler. En forutsetning for kompetanseutveksling er en velfungerende Kulturdag. Forestående tema tar opp ledernes perspektiver på hva som fungerer i Kulturdag.

### **Ledernes forhåpninger om Kulturdag som best practices i profesjonssamarbeid på tvers av grunnskole og kulturskole**

Å stadig utvikle Kulturdag til det bedre var noe flertallet av lederne bedyret. Forskning på Kulturdag pågår, og Kulturskoleleder B uttaler: «Jeg håper forskningen på Kulturdag kan bidra til å konkretisere hva som er lurt og ikke i Kulturdag. Slik at Kulturdag ikke bare baseres på syningen min».

Kulturskoleleder B, som har oversikt over alle Kulturdagenhetene, mener Kulturdagen fungerer best på de grunnskolene ledelsen er positiv til Kulturdag, samt flink til å formidle Kulturdagen ut til sine lederteam. Dette er tilfelle på SKOLE1. Grunnskoleleder 1 forteller om en vellykket måte de formidlet Kulturdagen til sine ansatte på: «I fjor høst hadde vi...det var kjempesuksess for øvrig....Kulturdag for voksne på en av planleggingsdagene. Vi delte de [ansatte] inn i grupper og gjorde Kulturdag».

Når det gjelder Kulturskoleleder B og Grunnskoleleder 1, har de hatt flere møter for å diskutere Kulturdagen. Her har de utviklet mange ideer og tanker rundt Kulturdag: «...da har møtene ofte vært drodlemøter. Så har vi funnet på masse vyer og ambisjoner...Det er mye av det vi har snakket om på SKOLE1 som har blitt brukt rundt omkring på de andre Kulturdagene». (Kulturskoleleder B)

Kulturskoleleder B og Grunnskoleleder 1 mener samarbeidet fungerer bedre når lærere fra kulturskolen har vært på en grunnskole over tid. Samtidig er Grunnskoleleder 1 redd kulturskolelærerne blir «satt» i rollen etter en stund i jobben, og at de kanskje ikke kommer med «noe annet», noe han ønsker de gjør:

Jeg håper de har med seg en litt annen organisasjonskultur. Som bryter litt med konvensjonene som finnes i skolen. I skolen er det en utfordring at man blir fort enig. Visst man skal ha en stor forestilling, så: «Nei det går ikke. Nei, vi må gjøre det sånn». Da håper jeg kulturskolelærerne kan utfordre det der. (Grunnskoleleder 1)

Temaet oppsummert: En engasjert ledelse som formidler Kulturdagen til sine ansatte, en god dialog mellom ledere i kulturskolen og grunnskolen, samt kontinuitet i Kulturdagsamarbeidet, er viktige faktorer for en velfungerende og utviklende Kulturdag.

## Diskusjon

I det foregående ble ledernes narrativer presentert gjennom fem empirinære tema. Videre leser jeg temaene gjennom praksisarkitekturene (kulturell-diskursive-, materielløkonomiske- og sosialpolitiske forhold) som muliggjør og hindrer Kulturdagpraksisens utvikling (Kemmis et al., 2014), samt annen relevant teori.

### Kulturell-diskursive forhold

Kemmis et al. (2014) definerer kulturell-diskursive forhold som språk og vanlige uttrykksmåter i en praksis, og hva som muliggjør eller hindrer disse.

Lederne i undersøkelsen betegner Kulturdaglærerne som et team, men når jeg ser på Buschs (2012) definisjon av begrepet team, fremstår Kulturdaglærerne mer som en arbeidsgruppe:

Den største forskjellen [mellom arbeidsgruppe og team] er at arbeidsgruppen ikke har et klart mål som realiseres i fellesskap...medlemmene er derfor mindre avhengige av hverandre. De møtes primært for å dele informasjon og diskutere felles utfordringer. De kan hjelpe hverandre til å ta gode beslutninger innenfor egne myndighetsområder, men har ikke felles ansvar for resultatene (Busch, 2012, s. 141).

Selv om Kulturdaglærerne samarbeider om musikkfaget og har møter sammen hver uke, har de ikke et klart mål som realiseres i fellesskap. De jobber hver for seg på timene og på møtene blir det i hovedsak gjort praktiske avklaringer. Busch (2012) påpeker at å jobbe i team er hensiktsmessig om det er behov for kreativitet og nye løsninger. Sånn sett kan ledelsesnivået sies å ha en større teamoppgåelse enn lærernivået. Lederne drøfter og drodler om vyer, noe som er en kreativ og samskapende prosess. Får derimot Kulturdaglærerne et utviklingsfokus – f.eks. at de i fellesskap skal finne ut hvordan målene i læreplanen kan nås – kan teambegrepet (Busch, 2012) bli realisert. Videre kan nye praksiser (Boeskov, 2023; Brøske, 2017; Holst, 2013) oppstå om Kulturdaglærerne bruker gruppas kompetanse i utviklingen av undervisningsmetoder.

«Medarbeiderne må kunne gjøre rede for innholdet i verdiene, og gjennom ledelsesprosessen bør det utvikles en felles forståelse av dette» (Busch, 2012, s. 108-109). Grunnskoleleder 1 ønsker at det skal bli brukt flere praktisk-estetiske læringsmetoder i alle fag, men syntes det var vanskelig å forklare hvordan det skulle fungere i praksis. Det kan være utfordrende for lærerne på SKOLE1 å ta i bruk praktisk-estetiske læringsmetoder, når ledelsen ikke klargjør hva det betyr i praksis. Lærerne på SKOLE1 er med på Kulturdag og lærer mer om praktisk-estetiske fag (i alle fall musikk og dans), men kanskje ledelsen i tillegg bør gi i oppgave til Kulturdaglærerne å diskutere mulige praktisk-estetiske læringsmetoder i ulike fag på det ukentlige samarbeidsmøtet, for videre å formidle det til hele kollegiet. Slik kan det bli tydeligere for lærerne ved SKOLE1 hva det vil si å bruke praktisk-estetiske læringsmetoder i ulike fag. Videre bør praktisk-estetiske læringsmetoder diskuteres og utvikles av ledelse og lærere i begge skoleslag.

Lederne i studien fremstår som fragmenterte i sin begrepsbruk rundt Kulturdagfagene. De bruker betegnelser som praktisk-estetiske fag, kulturfag, kunst- og kulturfag, praktiske fag og estetiske fag. I hovedsak benytter lederne seg av termen praktisk-estetiske fag – en faggruppe i grunnskolen bestående av fagene kunst- og håndverk, musikk, mat og helse og kroppsøving, hvorav de to sistnevnte ikke er en del av de ulike Kulturdagpraksisene. Skal begrepet praktisk-estetiske fag brukes? Eller skal begrepene kunst- og kulturfag, som blir brukt i kulturskolens rammeplan *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016), og favner om de ulike fagtilbudene i Kulturdag, bli benyttet? Videre kan selve begrepet Kulturdag virke forvirrende, da ulike Kulturdager inneholder ulike disipliner og ulik organisering. Selv om Kulturdag på SKOLE1 kun har musikkfaglig innhold, bruker ledere fra SKOLE1 begrepet praktisk-estetiske fag når de snakker om Kulturdagen. Dette kan peke mot et ønske om å sprengte musikkfagets rammer, og heller jobbe bredere praktisk og estetisk.

## **Materielløkonomiske forhold**

De materiell-økonomiske forholdene handler om hva som er fysisk mulig å gjøre i praksisen (økonomi, lærer- og lederkrefter, utstyr, gruppestørrelser, tid, etc.) og hva som muliggjør eller hindrer de (Kemmis et al., 2014). Waagen (2015) drøfter en ledelsesutfordring når det gjelder grunnskole-kulturskolesamarbeid:

Skal kulturskolen ta denne sentrale tilleggsoppgaven [å sørge for samarbeid mellom grunnskolen og kulturskolen] på fullt alvor, med tydelig intensjon, mål og retning, må den organiseres som en selvstendig enhet med definerte oppgaver og tillagt ansvar og ressurser. Den må ha en daglig leder og være synlig på kulturskolens hjemmeside (Waagen, 2015, s. 206).

Politisk velvilje for Kulturdagprosjektet har muliggjort ansettelse av egen Kulturdagleder. Det er også blitt ansatt en konsulent i grunnskole-kulturskolesamarbeid. At kulturskolen har et team som jobber fast med grunnskole-kulturskolesamarbeid, muliggjør Kulturdag på mange grunnskoler i denne kommunen.

I Kulturdag på SKOLE1 samarbeider sju lærere om musikkundervisningen fordelt på seks stasjoner. Til

sammen vil lærerne ha høy profesjonskompetanse (Busch, 2012). SKOLE1s ledere mener kvaliteten på musikkundervisningen blir bedre i Kulturdag kontra hva den ville ha vært med tradisjonell musikkundervisning. Dette kan knyttes opp mot Bandliens (2021) forskning på grunnskole-kulturskole-samarbeid – at barna får opplevd et mangfoldig musikkfag, antageligvis med mer spesialkompetanse på ulike deler av musikkfaget enn de ville ha fått med bare en musikk lærer. Tidligere studier har vist at musikkundervisningen med en lærer kan bli personavhengig og baseres på hva læreren føler seg mest kompetent på (Dobrowen, 2020; Sætre et al., 2016).

Praksisarkitekturene, i form av de materiell-økonomiske forholdene, muliggjør altså variert musikkundervisning med mange lærere involvert i Kulturdag på SKOLE1. Videre muliggjør de materiell-økonomiske forholdene få elever på samspillstasjonen og synth-labstasjonen. Det som muliggjør små grupper på samspillstasjonen og synthlabstasjonen er store gruppestørrelser på sang- og dansestasjonen. Her vil jeg komme med en innvending: å ha mange elever i en stor gymsal i dans kan føre til dårligere kvalitet på undervisningen. Gruppestørrelse og romfasiliteter er faktorer danselæreren ikke kan gjøre noe med, og det kan bli enklere å endre innholdet på timen – som å sette lavere krav til elevenes oppnåelse. På denne måten kan praksisarkitekturene som muliggjør noe for en gruppe (samspill), virke hindrende for en annen (dans).

Bandlien (2021) beskriver i sin forskning et grunnskole-kulturskolesamarbeid som har mange likheter med samarbeidet i denne studien. Bandlien fant ut at det er lite direkte samarbeid og kunnskapsutveksling mellom lærerne, og videre lite ekspansiv læring i undervisningen. Dette stemmer overens med min feltstudie på SKOLE1, men jeg ønsker å påpeke at det foregår noe kunnskapsutvesking og ekspansiv læring – på flere nivåer. Kulturdag på SKOLE1 muliggjør et band med fire kjempegode musikere som komper barna på visning hver femte uke. Dette kan betegnes som en ny og ekspansiv praksis. Dessuten, ved at alle lærerne på SKOLE1 er med rundt på musikkstasjonene, muliggjøres utvikling av musikkfaglig kompetanse til hele kollegiet, samt bidrar til legitimitet for musikkfaget og musikkundervisning ved SKOLE1. I analysen beskrev jeg at en lærer på SKOLE1 tok i bruk gitarundervisning i norsktimen etter inspirasjon fra Kulturdag. Kulturdag kan altså fungere som et incitament til mer kunstfaglig aktivitet på skolenivå, men også på kommunenivå gjennom nettverksbyggingen Kulturdag skaper for kunstfagene.

## **Sosialpolitiske forhold**

De sosial-politiske forholdene omfavner hvordan mennesker forholder seg til hverandre og omgivelsene. Eksempelvis sosiale normer, regler, rutiner, hierarki, maktstrukturer og ulike roller i en organisasjon – og hva som hindrer eller muliggjør relasjonene (Kemmis et al., 2014).

I Hauges (2021) studie av Kulturdag er kulturskolen den ansvarlige parten/leverandør av tjenester og

kunnskap i Kulturdag. Dette er ikke tilfellet på SKOLE1, hvor både lærere fra grunnskolen og kulturskolen har ansvar for sine egne musikkundervisningsstasjoner. Maktforholdet mellom grunnskolen og kulturskolen kan derfor sies å være jevnbyrdig på SKOLE1. Videre styrer i hovedsak Kulturdaglærerne på SKOLE1 seg selv. Her viser ledelsen stor tillit til sine ansatte. Dette kan ses på som en «bottom-up»-utvikling av Kulturdag. Ledelsens tilretteleggelse av medarbeidstyring er både en viktig og riktig utvikling (Busch, 2012). Likevel kunne lærerne på SKOLE1 trengt litt mer oppfølging av lederne. I et offentlig policydokument fra kulturskolen denne studien omhandler, står det at Kulturdag skal sørge for at grunnskolen oppfyller mål i læreplanverket. Det virker som lærerplanen ikke har vært et fokus i Kulturdag på SKOLE1. Ledelsen kunne ha deltatt oftere på Kulturdagmøtene for å bidra til utviklende og ekspansive samtaler om lærerplaner og praktisk-estetiske læringsmetoder.

Dobrowen (2020) har forsket på musikkfaget i grunnskolen og funnet ut at musikk ofte kommer i «skyggen av» mer prioriterte fag. Dette stemmer overens med uttalelser fra Kulturskoleleder B. Han tror mange musikk lærere er alene om musikkfaget på sine skoler. Dobrowen påpeker også at:

...lærere med musikkfaglig kompetanse trenger mer enn kun egen kompetanse for å bygge legitimitet for musikk og musikkundervisning ved sin skole. Å utvikle profesjonell kompetanse også i kollegiet kan bidra til kollektiv utvikling av musikkfaglig kompetanse på arbeidsplassen (Dobrowen, 2020, s. 169).

Det er dette som skjer på SKOLE1. Ved at alle lærerne på SKOLE1 deltar i Kulturdagen utvikles det musikkfaglig kompetanse blant hele kollegiet. På denne måten kan musikkfagets legitimitet økes på SKOLE1.

Norsk kulturskoleråd (2016) har en visjon om *kulturskole for alle*. Gjennom Kulturdag får flere elever møtt kulturskolen, noe som poengteres av flere ledere i undersøkelsen. I så måte kan kulturskolerådets visjon sies å bli innfridd gjennom Kulturdag. Likevel er det vesentlig å trekke Jordhus-Liers (2023) forskning inn i diskusjonen. Hun beskriver viktigheten av at kulturskolen reiser ut til skolene for å nå flere barn. Samtidig peker hun på at selve ordet kulturskole kan være vanskelig å forstå for de som ikke har hørt om kulturskolen før. Jeg deler dette synet, og tror mange barn (og voksne) ikke nødvendigvis vet de møter kulturskolelærere og undervisningsmetoder fra kulturskolen i Kulturdag. Her bør det tydeliggjøres og synliggjøres hva Kulturdag og kulturskolen er, overfor både ansatte og elever. Jordhus-Lier (2023, s. 99) påpeker: «...for at de man møter når man reiser ut skal få lyst til å begynne i kulturskolen, og ikke minst fortsette der i mange år, må det være tydelig hva kulturskolen er». I denne forbindelse hevder hun viktigheten av at kulturskolen finner en god balansegang mellom desentralisering (å reise ut) og sentralisering (fokus på utvikling av kulturskolens kjerneoppgaver, oppbygging av et kulturskolemiljø, samt identitetsskaping av hva en kulturskole er), slik at desentraliseringen ikke tar for mye oppmerksomhet og ressurser fra kulturskolens kjerneoppgaver. Dette poenget bør lederne i kulturskolen være klar over.



Når det gjelder samskaping av Kulturdagen på ledelsesnivå virker det som Kulturskoleleder B har stor makt. Han gir videre makten til å bestemme over sine Kulturdager til ledelsen ved de ulike Kulturdagskolene. Det kan stilles spørsmål om de andre avdelingslederne fra kulturskolen burde ha blitt mer inkludert i samskappingsprosessene. Noen avdelingsledere fra kulturskolen påpekte at det blir mye band i Kulturdag – noe det også er på SKOLE1.

«Mange endringsprosesser i offentlig sektor skjer uten systematisk evaluering av om endringene faktisk er til de bedre» (Forskningsrådet, 2018, s. 5). Kulturdag er en endringsprosess i undervisning av praktisk-estetiske fag i grunnskolen, og det kan virke som det ikke er blitt gjort systematiske evalueringer rundt praksis. Som offentlig doktorgradsstudent kan jeg være et bindeledd mellom kulturskolen og academia, og bidra til utviklingen av Kulturdag gjennom systematisk evaluering gjennom praksisarkitekturteorien. Forskere og praktikere trenger teorier og begreper de kan bruke sammen «...som kan gi grunnlag for å analysere og reflektere over praksis og bidra til kunnskapsbaserte endringer» (Aspfors et al., 2021, s. 176). På denne måten kan praksisarkitekturteori fungere som en bro mellom forskningsinstitusjoner og offentlig sektor. Som forsker og ansatt i offentlig sektor kan jeg også bidra til nettverksbygging og kunnskapsdeling mellom ulike kommuner i Norge og mellom Norge og Norden. Et samarbeid der forskningsinstitusjoner og praksisfeltet deler kunnskap og utfyller hverandres kompetanse kan generere nye og ekspansive praksiser som muliggjør bedre undervisning i Kulturdag, samt en generell utvikling av kunstfaglig praksis i grunnskolen, kulturskolen og lærerutdanningen.

## Coda

Et av de sentrale funnene i studien er at samarbeidet mellom kulturskolen og SKOLE1 er basert på en systemendring – fra tradisjonell musikkundervisning i grunnskolen med en lærer, til en endring i praksisarkitekturer som åpner for flere lærere, mangfoldig undervisning og medvirkning av alle ansatte i Kulturdag. Hovedønsket for alle lederne i studien er at barn og unge skal oppleve mer praktisk-estetisk undervisning i skolen, av god kvalitet. Lederne fra kulturskolen og grunnskolen har relativt like forståelser av Kulturdag. Likevel tenderer lederne i grunnskolen mot å se Kulturdag som et middel til påvirkning av hele organisasjonskulturen i en praktisk-estetisk retning, mens lederne i kulturskolen tenderer mot å snakke om visjonen *kulturskole for alle*. Kanskje kan lederne fra begge skoleslag møtes i en *praktisk-estetisk skole for alle*? *Kulturskole for alle* kan virke som en utopi.

I regjeringens strategi *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* blir det å jobbe praktisk og estetisk sett på som viktig for å skape en variert skoledag, for inkludering og mestring, for identitetskaping, for fellesskapsfølelse, for god fysisk og psykisk helse, etc. (Kunnskapsdepartementet, 2019). Strategien løfter frem de praktisk-estetiske fagenes egenverdi, samt betydningen av «estetiske læringsprosesser og

praktiske arbeidsformer i alle fag» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Det er mange gode intensjoner i å fremme praktisk-estetiske fagområder og læringsprosesser i strategien. Samtidig er ikke strategien forpliktende, og det oppstår et spenningsforhold mellom de gode intensjonene og realiteten i norsk skole. Djupedal utdyper at «Dagens timeplan gir lite rom for lærere med praktisk og etisk utdanning» (2022, s. 38). Kanskje kan Kulturdag være et bidrag til å gjenvinne de praksis-estetiske fagenes plass i skolen? I denne artikkelen blir det beskrevet hvordan SKOLE1 ønsker å utvikle den musikkfaglige kompetansen blant hele lærerkollegiet, noe som videre kan øke musikkfagets legitimitet. Når mange skoler velger Kulturdag, viser de at de prioriterer kunstfag. I denne sammenhengen må det påpekes at skolene ikke må lene seg kun på kompetansen fra kulturskolen. Det er viktig at de satser på egne lærere med kunstfaglig kompetanse, som er på skolen hver dag. Videre må jeg påpeke at jeg ikke er av den tro at kulturskolen er en reddende engel som hjelper grunnskolen. Jeg ser på det som en samfunnsutfordring at praktisk-estetiske fag er blitt underprioritert over mange år og mener det kan være enklere å komme seg ut av status quo når grunnskolen og kulturskolen står sammen. Kulturdag begynner å bli et stort prosjekt og vises utad mot politikken. Forhåpentligvis kan søkelyset på Kulturdag fungere som et incitement til flere bevilgninger og økt fokus på kunstfagene i skole, kulturskole og lærerutdanning, slik at alle barn får oppleve en variert skolehverdag og et samfunn som verdsetter mangefasetterte kunnskapsformer.

## Referanser

- Angelo, E. (2015). The music educator: Bridging performance, community and education – An instrumental teacher's professional understanding. *International Journal of Community Music*, 8(3), 279-296.  
[https://doi.org/10.1386/ijcm.8.3.279\\_1](https://doi.org/10.1386/ijcm.8.3.279_1)
- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom skole og kulturskole. I E. Angelo, A. Rønning, & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (s. 207–232). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Aspfors, J. M., Jakhelln, R., & Sjølie, E. (2021). *Å analysere og endre praksis – teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.
- Bandlien, B.-T. (2021). Utdanningskulturelt mangfold i et rullerende musikkundervisningstilbud. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes, & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (s. 127–151). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch5>
- Boeskov, K. (2023). *Rapport. Grip Engagementet*. Kulturministeriet.  
[https://slks.dk/fileadmin/user\\_upload/0\\_SLKS/Dokumenter/Boern\\_og\\_unge/Afrapportering\\_og\\_evaluering/Gr\\_ib\\_Engagementet\\_web.pdf](https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Boern_og_unge/Afrapportering_og_evaluering/Gr_ib_Engagementet_web.pdf)
- Brøske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole – ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønning, & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (s. 235–257). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Busch, T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*. Fagbokforlaget.
- Caine, V., Clandinin, D. J., & Lessard, S. (2022). *Narrative inquiry: Philosophical roots*. Bloomsbury Academic.
- Candela, A. G. (2019). Exploring the Function of Member Checking. *The Qualitative Report*, 24(3), 619-628.  
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3726>

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Djupedal, E. (2022). På skuldrene til de minste – grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt norsk tidsskrift*, 39, 29-40. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>
- Dobrowen, L. (2020). *Musikk på barnetrinnet. En studie av læreres forståelser av profesjonalitet i musikkundervisning* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Emstad, A. B., & Angleo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisningen – et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 4-20. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.489>
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography. Step by step* (3rd ed.). Sage.
- Fleming, J. (2018). Recognizing and resolving the challenges of being an insider researcher in work-integrated learning. *International Journal of Work - Integrated Learning*, 19(3), s. 311-320. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/recognizing-resolving-challenges-being-insider/docview/2227915506/se-2>
- Fredriksen, B. (2021). Advancing Music Education in Northern Europe. *NJCIE*, Vol. 5(2), 86–89. <http://doi.org/10.7577/njcie>
- Forskningsrådet. (2018). *Innovasjon i offentlig sektor: Forskningsrådets strategi*. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254032549913.pdf>
- Glasare, G (2016). *Samverkan mellan skola och kulturskola*. Sveriges Skolor och Landsting. <https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf85e6/1575446179191/samverkan-mellan-skola-och-kulturskola.pdf>
- Hauge, K. (2021). Samarbeid mellom kulturskolelærer og grunnskolelærer – utfordringer og muligheter. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes, & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (s. 179–203). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch7>
- Holst, F. (2013). *Kortlegging af samarbejde musikskole – grundskole*. [http://www.finnholst.dk/resources/Rapporter/RAPPORT-Kortlaegning\\_MS-GS.pdf](http://www.finnholst.dk/resources/Rapporter/RAPPORT-Kortlaegning_MS-GS.pdf)
- Jordhus-Lier, A. (2023). Sentralisere eller desentralisere – om inkludering og ekskludering ved kulturskolen som lokalt ressurscenter. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel, & Y. H. Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderende kraft: Perspektiver fra forskning til forandring* (s. 81–101). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.188.ch4>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, Changing education*. Springer Publishing.
- Kulturskoleutvalget. (2010). *Kulturskoleundersøkelsen 2010*. [https://www.kulturskoleradet.no/extension/media/3333/orig/attachment/2010\\_Kulturskoleutvalget\\_-\\_Kulturskoleundersokelsen.pdf](https://www.kulturskoleradet.no/extension/media/3333/orig/attachment/2010_Kulturskoleutvalget_-_Kulturskoleundersokelsen.pdf)
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Mangfold og fordypning – rammeplan for kulturskolen*. <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* [Strategi]. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement-og-utforskertrang.pdf>
- Nielsen, S. G., & Karlsen, S. (2021). Grunnskolelærere i musikk og deres kompetanse: Hvordan er situasjonen i norsk kontekst? *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 100–125. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2840>

- Riessmann, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE.
- Statistisk sentralbyrå - SSB. (2019). Lærerkompetanse i grunnskolen. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-ogpublikasjoner/laererkompetanse-i-grunnskolen--390746>
- Strand, M. (2021). Insourcing som samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M. A. Letnes, & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: samarbeid, kvalitet og spenninger* (s. 77-102). Cappelen Damm Akademisk.
- Sætre J. H., Neby, T., & Ophus, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10(3). <https://doi.org/10.5617/adno.2876>
- Waagen, W. (2015). Kulturskolens samfunnsoppdrag som ledelsesutfordring. I A. B. Emstad, & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 191-210). Cappelen Damm Akademisk.
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole – to sider av samme sak? I E. Angelo, A. Rønning, & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen*, (s. 134–156). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>