

## KAPITTEL 2

# Hva settes i spill når ledere i kulturskolen planlegger elevenes timeplaner? Om en rhizomatisk forståelse av organisasjonen kulturskole og hvordan en slik forståelse kan berike kulturskolens samarbeid med andre aktører

*Mali Hauen*

Tynset kommune og Universitetet i Agder

*Anne Berit Emstad*

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** This article presents a study that has examined the factors that come into play when “kulturskolen” sets its timetable for teaching. The findings indicate that kulturskolen must relate to internal considerations such as aspects concerning cooperation on pupils, teachers, localities and locations, but also external considerations such as political documents and interpretation of the Norwegian Education Act. To discuss the complexity that emerges in the analyzes, we look at the data material in the light of the philosophers Deleuze and Guattari (1988) and Rosi Braidotti (2013). We argue that the complexity taken into account when scheduling timetables is describing a certain understanding of kulturskolen as an organization. Kulturskolen is understood as a rhizome, and the complexity propels the school forward in constant evolution. This complexity is also important when kulturskolen

Sitering av dette kapittelet: Hauen, M. & Emstad, A. B. (2021). Hva settes i spill når ledere i kulturskolen planlegger elevenes timeplaner? Om en rhizomatisk forståelse av organisasjonen kulturskole og hvordan en slik forståelse kan berike kulturskolens samarbeid med andre aktører. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 2, s. 49–75). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch2>  
Lisens: CC-BY 4.0

is to collaborate with others. If kulturskolen is to collaborate well with compulsory schools, the complexity presents some challenges. Where kulturskolen can be described as a web of various influential factors, we find compulsory schools better regulated and perhaps more linear, with clear requirements for learning goals and skills in the curriculum for basic education (Kunnskapsdepartementet, 2017). We believe there is a missed opportunity for collaboration when seeing kulturskolen in a rhizomatic context.

**Keywords:** music and performing arts schools, rhizome, cooperation, scheduling

I dette kapitlet undersøker vi hvilke faktorer som har betydning for kulturskolelederes timeplanlegging. Videre ser vi på om disse faktorene har betydning for organisasjonen kulturskole og samarbeid med grunnskolen og andre aktører. Alle kommuner i Norge har en kulturskole, enten alene eller i samarbeid med andre kommuner. Dette er nedfelt i den norske opplæringsloven (§ 13-6). De første musikkskolene ble etablert på 60-tallet i Norge. De siste årene har de utviklet seg til kulturskoler og har nå i tillegg til musikk både dans, teater, visuell kunst og skrivekunst. I 2016 lanserte Norsk kulturskoleråd en rammeplan for kulturskolen, *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016). Dette er en rammeplan som ikke er regulert av opplæringslova eller nasjonal politikk, men som mange kommuner implementerer i politiske vedtak på kommunalt nivå (Berge et al., 2019).

I et kunnskapsgrunnlag for den norske kulturskolen, «Kultur + skole = sant» (Berge et al., 2019) blir tid, logistikk og geografisk tilgjengelighet utpekt som faktorer av betydning for elevens mulighet til å delta i kulturskoleaktiviteter. Samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen er også nevnt som viktig for å tilrettelegge best mulig timeplan for elevene i kulturskolen (Berge et al., 2019). Rønningen (2019) gir en bred oversikt over kulturskolerelatert forskning i Norden. Oversikten tematiserer forskningen i kategoriene profesjonsrelatert, historiske perspektiv, samarbeid kulturskole–grunnskole, El Sistema, policy og politikk, struktur og lederskap, demokrati og inkludering samt elev- og foreldreperspektiv. Vi har ved søk i denne oversikten særlig innen kategoriene samarbeid mellom kulturskole og grunnskole samt struktur og lederskap funnet lite forskning som har sett på underliggende faktorer for timeplanlegging

for elever i kulturskolen. Det finnes derimot noe forskning på samarbeid mellom kulturskole og grunnskole (Angelo & Emstad, 2017; Brøske, 2017) og strukturelle likheter og ulikheter i skolenes planverk (Westby, 2017). Det er også sett på samarbeid mellom ledere i kulturskole og grunnskole (Emstad & Angelo, 2017). Videre fins et kapittel i denne antologien som viser at samarbeid er utbredt, men at det er lite forsket på (Emstad & Angelo, 2021). Faktorer som oppmuntrer til/indikerer samarbeid har vi ikke funnet at det er forsket på.

Vi benytter Selmer-Anderssen (2018) og hans prosessfilosofiske, rhi-zomatiske organisasjonsperspektiv for å supplere rådende tenkning rundt organisasjonstenkning når vi prøver å forstå organisasjonen kulturskole.

Ut fra rammeplanen for kulturskolen (2016) og kunnskapsgrunnlaget (Berge et al., 2019) har kulturskolen en intensjon om å oppfylle brede forpliktelse for barn og unge med både særskilte talentprogram og breddeopplæring. Den skal være bred og spiss, sentralisert og desentralisert, den skal speile lokalkultur både kunstnerisk og pedagogisk, og den skal være både en opplæringsinstitusjon og en fritidsaktivitet. Den er heltid og deltid, håndverk og teknologi, en-faglig og mangfoldig i sitt uttrykk. Disse spennene illustrerer det sammensatte feltet av ulike krefter som kulturskolen dras mellom. Den samarbeider også bredt med barnehager, grunnskole, integreringsinstitusjoner og personer med særskilte behov, for å nevne noen.

Kulturskolen har videre høyt kvalifiserte lærere innen musikk, kunst og håndverk, dans og teater (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13), og denne typen fagkunnskap er ofte mangelfull i grunnskolen, ifølge strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (PE-strategien) (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13). PE-strategien skisserer også departementets strategi for et fremtidig tett samarbeid mellom kulturskole og grunnskole.

Ved å se på timeplanlegging og hvilke faktorer som spiller inn i denne prosessen, vil vi undersøke om disse faktorene og vår tolkning av dem sier noe om organisasjonen kulturskole og samarbeid med grunnskole og andre aktører. Vårt forskningsspørsmål blir derfor:

*Hvilke faktorer har betydning når kulturskolen legger elevenes timeplaner, og hvordan kan disse faktorene ha betydning for kulturskolen og samarbeid med andre aktører?*

Studien er induktiv ved at analysene av datamaterialet viser kompleksitet i timeplanlegging. Denne kompleksiteten krever videre diskusjon og utvikling, og her bruker vi teoretisk rammeverk hentet fra filosofene Deleuze og Guattari (1988) samt Rosi Braidotti (2013). Vi gjør dermed først en empiridrevet analyse og deretter en teoridrevet analyse og diskusjon.

Strukturen i kapitlet blir derfor først presentasjon av det teoretiske rammeverket, så en konstant komparativ analyse av datamaterialet og presentasjon av empiriske funn fra denne analyseprosessen. Til slutt tar vi i bruk det presenterte teoretiske rammeverket og gjør en analyse og diskusjon av de empiriske funnene ved hjelp av en slik teoretisk optikk.

## **Studiens teoretiske rammeverk: En vitalistisk materialisme**

Deleuze og Guattari etablerer et ontologisk platå som omtales som vitalistisk materialisme. En slik vital materialisme kan føres tilbake til antikkens materialister og deres forestilling om hylozoisme, (av gr. *hyle*, materie, og *zoe*, liv), at verdens bestanddeler var bygget av atomer, og at disse atomene inneholdt energi, liv, *zoe*. Denne livskraften legger grunnen for en radikal egalitarisme; mennesker og alt som omgir oss er bygget av en delt energi. Rosi Braidotti (2013) viderefører begrepet *zoe* og omtaler vital materialisme som en humanistisk panteisme; altså en immanent og monistisk tilnærming til det religiøse «Gud er i alt og alt er i Gud». Med en sekulær tilnærming sier Braidotti: «It composes the notion of *zoe* as a posthuman yet affirmativ life-force. This vitalist materialism rest solidly on a neo-Spinozist ontology of monoism and radical immanence» (Braidotti, 2013, s. 115). Universet preges, ifølge Deleuze og Guattari, av «gjennomstrømningene» av energi, og beskriver denne universets

energistrøm som «kaos». Det er imidlertid ikke kaos forstått slik vi bruker begrepet i dagligtale. Braidotti forklarer:

Deleuze and Guattari (1988) also use the term 'Chaos' to refer to that 'roar' of cosmic energy which most of us would rather ignore. They are careful to point out, however, that Chaos is not chaotic, but it rather contains the infinite expanse of all virtual forces. (Braidotti, 2013, s. 86)

Denne verden av kosmisk energi, eller kaos, er det ontologiske platå som ligger i bunnen for de fire begrepene vi finner sentrale for denne studien: *rhizome*, *assemblage*, *territorie* og *becoming*. Disse begrepene fungerer i vår studie som optikk for å se annerledes på et kjent fenomen; kulturskolen, for på den måten å erfare den på nye måter og slik avføde ny kunnskap om fenomenet. Begrepene forklares her slik vi forstår dem og tas så opp igjen og flettes inn i vår forståelse av kulturskolen i avsnittet «teoretisk diskusjon og analyse».

## Rhizome

Botanisk er rhizom en jordstengel. Etymologisk stammer ordet fra gresk *rhiza* oversatt til rot på norsk, ifølge Det Norske Akademis ordbok. Vi forstår rhizome som filosofisk begrep slik det ble utviklet av Gilles Deleuze og Felix Guattari (Selmer-Anderssen, 2008, s. 19). Det sentrale i en rhizomatisk tenkning er endring, dynamikk og bevegelse, i motsetning til tenkemåter som bygger på og fremmer det konstante, rettlinjede og binære. Rhizomtenkingen er en måte å se helt andre sammenhenger enn det tradisjonell organisasjonstenkingen tilbyr, skriver Stig A. Selmer-Anderssen (2008, s. 5).

Til forskjell fra sentriske systemer, med hierarkisk kommunikasjon og forhånds etablerte forbindelser, er rhizomet et asentrisk, ikke-hierarkisk og ikke-signifiserende system, uten en general, uten organiserende minner eller sentral automata, definert utelukkende av en sirkulasjon av tilstander. (Deleuze & Guattari, 1988, referert i Selmer-Anderssen, 2008, s. 22, hans oversettelse)

Illustrasjon 1, som vi skal komme tilbake til, er et godt bilde på rhizomatisk tenkning der en ikke gjør forsøk på å skille ut binære kategorier, skape konstans og orden, men heller skape betingelser for å analysere dynamikker og potensialer. Oppmerksomheten rettes mot hva fenomener *gjør* mer enn hva de *er*. Et rhizomatisk perspektiv vil kunne belyse praksiser og diskurser bygget på rettlinjede og binære posisjoner på nye måter.

## Assemblages

Begrepet *assemblage* blir gjerne oversatt med å «sette sammen». Slik blir det også brukt av Deleuze og Guattari, men ikke en sammensatt-  
het som om det var legoklosser som bygger en ferdig gjenstand. I deres sammenheng er det snakk om en samling av heterogene elementer eller krefter som danner dynamiske og uforutsigbare sammenslutninger, en ustabil, skiftende masse av bevegelse, tempo og flyt. Det kan være snakk om for eksempel gjenstander, organisasjoner, affekter og/eller livsløp. De kan altså være både faktiske og virtuelle (Braidotti, 2013, s. 86). Det kan være vare og korte assemblager som en svak fornemmelse, eller vedvarende og innflytelsesrike som tidsepoker, for eksempel middelalderen. Poenget med slike assemblager er deres flyktige dynamikk. De kan styrke seg ved å finne sammen med andre assemblager, eller svekkes og forsvinne. Til grunn for deres faktiske eksistens og bevegelige dynamikk ligger *zoe*. Assemblager er uforutsigbare fordi de ikke danner lineære formasjoner. De kan gjøre plutselige svinger som svermer av fugler eller insekter. Det er et visst indre liv i en assemblage. Når du deltar i en, forandrer du deg hele tiden i samspill med de andre komponentene som finnes i den.

## Territorier

I motsetning til de dynamiske assemblagene er territorier forsøk på å etablere et overkommelig område for stabilitet i det store kosmiske univers, det Braidotti omtaler som «that 'roar' of cosmic energy». Vi vil kunne kalle territorier et «hjemmeområde», eller slik Elizabeth Grosz

omtaler territorier som «rammer». Disse legges over en del av det store kosmiske univers (kaos), og avgrenser området innenfor rammen til en arena der det er mulig å etablere noen form for konstans, regelmessighet og forutsigbarhet (Grosz & Grosz, 2008, s. 23–35). Disse territoriene er imidlertid bygget opp av *zoe* og assemblager, og vil derfor stadig bli utsatt for destabiliserende krefter, noe som fører til de-territorialisering med påfølgende re-territorialisering. Slik vil også territoriene være i en flyt mellom territorialisering og re-territorialisering, med større eller mindre hastighet. Et hjemmeområde er den virkelighet vi oppholder oss i slik vi til enhver tid forstår den. Rammene er ikke absolutte, men tolkes av alle involverte, og hjemmeområdet eller territoriet endres kontinuerlig.

## Becoming

Deleuze og Guattaris filosofi omtales ofte som tilhørende en *positiv ontologi*:

Deleuze's work is often applauded for the 'positive ontology' it pursues. By this, scholars acknowledge that Deleuze is concerned with unfettering possibility to experiment with what a life can do and where a life might go. (Sotirin, 2014, s. 117)

Tilværelsen befinner seg i det kosmiske kaoset verden fremstår som og den har uendelige muligheter til å endres og «bli til» på nye måter. Deleuze og Guattari forstås derfor som positive ontologisk i den forstand at det som er, væren, kan omskapes og utvikles langt ut over det vi evner å forutsi og bedømme logisk eller moralsk. Det er bejaende og affirmativt skapende. Sotirin forklarer dette på følgende vis:

There is in this a radical affirmation of possibilities for becoming that we cannot think of in logical or moralistic terms: becomings that can only be felt or sensed or conjured, that require us to take risks and experiment in ways that affirm the vitality, the energies and the creative animations of a life. (Sotirin, 2014, s. 117)

Å være i verden kan derfor forstås som en konstant skapelsesprosess, ifølge Deleuze og Guattari. Til grunn for Deleuze og Guattaris *becoming* ligger et aldri hvilende, konstant skapende og livsbejænde begjær. Becoming, eller tilblivelse, beskriver de muligheter vi griper i verden og hva de gjør med oss. Endringer skjer som følge av opplevelser i møte med verden.

## Metode

Studien er basert på data hentet fra en undersøkelse adressert til alle norske kulturskoler i 2019 der 65 prosent av alle kulturskoler deltok i undersøkelsen (Berge et al., 2019). I svarskjemaet var et av spørsmålene «Er det kulturskolelærernes eller elevenes behov som i størst grad avgjør når aktivitetene tilbys?». Det var mulig for respondentene å skrive inn svar på dette spørsmålet med egne ord, både i stikkordsform og som lengre setninger. Metodelitteratur refererer ofte til slike undersøkelser som hybrid; en blanding mellom kvalitative og kvantitative data (De Leeuw, 2005). Datamaterialet for dette kapitlet er de svarene kulturskoleledere ga på akkurat dette spørsmålet. Det er 77 separate kommentarer på spørsmålet, som samlet utgjorde fem A4-sider med korte uttalelser, sitater og lengre forklarende utsagn. Noen kulturskoleledere har lagt til svar gitt av sine avdelingsledere, og de regnes som uavhengige sitater. Dette er forklaringen på den høye mengden svar sammenlignet med responsraten.

Datamaterialet utgjorde en del av materialet som ble generert i forbindelse med prosjektet som ga kunnskapsgrunnlaget (Berge et al., 2019) for kulturskolen til arbeidet med ny barne- og ungdomsmelding. Andreforfatter genererte deler av dette materialet og fattet interesse for videre analyse grunnet den store mengden svar og kommentarer til akkurat dette spørsmålet. Førsteforfatter av denne artikkelen har jobbet som leder og lærer i mer enn 20 år i ulike kulturskoler i Norge. Dette utgangspunktet tolker vi som vår forståelseshorisont, og det synes nødvendig å inkludere denne informasjonen fordi praktisk erfaring fra kulturskoledrift og undervisning kan farge hvordan data blir lest og tolket. Andreforfatter har ikke den samme tilknytningen til feltet, og dette har bidratt til å



holde en kritisk distanse til datamaterialet, og å balansere institusjonell lojalitet og forskerrollen.

## Analyse

Vi starter med en empiridrevet konstant komparativ analyse av datamaterialet. Denne prosessen leder frem til funn og forståelser som så inviterte til en videre teoretisk analyseprosess sett med Deleuze og Guattaris fire teoretiske begreper som optikk.

Analyseprosessen, ved hjelp av konstant komparativ analyse (KKM) (Strauss & Corbin, 1997) er gjennomført i tre trinn: åpen koding, aksial koding og selektiv koding, hvor det ikke er noe skarpt skille mellom de tre trinnene (Postholm, 2019, s. 91). Vi gjorde en åpen og aksial koding ved bruk av fargekoding av ord og kategorisering av disse i ulike grupper ut fra slektskap. Denne kodingen resulterte i tre hovedkategorier: pedagogiske hensyn; lokalitet og lokasjon; lovtolkning. Innen disse hovedkategoriene fantes videre fire underkategorier: forhold som berører læreren, eleven, foresatte eller administrasjonen, som i stor grad var gjennomgående i de tre hovedkategoriene. Dette ga en matrise, som viser våre hovedkategorier med sine underkategorier (se tabell 1). Ledernes kommentarer er gjengitt i stikkordsform i matrisen og sammenfallende kommentarer gjengis kun en gang.

Den selektive kodingen er det tredje trinnet i kodeprosessen (Postholm, 2019, s. 95). Ifølge Postholm handler selektiv koding om å utvikle en kjernekategori som integrerer de andre kategoriene slik at de utgjør en helhet (Postholm, 2019, s. 90). Denne kjernekategoriene representerer hovedtemaet for forskningen, og beskriver hva fenomenet som studeres handler om (Strauss & Corbin, 1998). Tabell 1 viser stor bredde og kompleksitet i faktorer som spiller inn når timeplaner legges. Lederne peker på eksempelvis forhold vedrørende egne lokaler eller delte lokaler med andre aktiviteter, offentlig transport av elever men også av lærere, deltidsansatte lærere og samarbeid med andre ansettelsesinstitusjoner rundt lærerne, samt ulik tolkning av kulturskoleundervisning innenfor eller utenfor grunnskolens rammer. Av dette konglomeratet bestående av svært ulike faktorer som påvirker timeplanleggingen søkte vi, tro mot den empiridrevende konstant komparative analysemodellen, opprinnelig

**Tabell 1.** Hovedkategorier og underkategorier

Hovedkategorier	PEDAGOGISKE HENSYN	LOKALITET, LOKASJON	LOVTOLKNING
Underkategorier			
Forhold som berører læreren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetanse</li> <li>- Pedagogiske vurderinger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lærere opplever ikke å ha kontroll over eget undervisningsutstyr i samlokalisering med grunnskolen</li> <li>- Reiseveg fra bopel</li> <li>- Arbeidstid i andre kommuner</li> <li>- Grensekommune (andre)</li> <li>- Samle arbeidsdag på samme skole</li> <li>- Samle undervisning til en dag, lang dag</li> <li>- Flere arbeidsgivere og arbeidsforhold</li> <li>- Stillinger også i grunnskolen</li> </ul>	
Forhold som berører eleven	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Andre søsken</li> <li>- Andre på samme alder og med samme interesse</li> <li>- Andre aktiviteter</li> <li>- Elevenes behov veier tungt, gjør at vi beholder dem lenger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Går på SFO</li> <li>- Undervisning før kl 20.00</li> <li>- Før kl 17.00 for de yngste elevene</li> <li>- Busstider</li> <li>- Foreldres muligheter til å kjøre og hente elevene</li> <li>- Aktiviteten til SFO. Det er ikke populært om barn ønsker å ha kulturskoletilbud når SFO har tur-tid, og det har de stort sett rett etter eller i forbindelse med mat.</li> <li>- Små skolekretser har undervisning på dagtid</li> <li>- Sentrumsskolen etter skoletid (lærerne flyttes)</li> <li>- Hvor eleven bor</li> <li>- Skolebuss (andre)</li> <li>- Avstand gjør at vi underviser i friminutt og SFO</li> <li>- Vanskelig tilgjengelig på ettermiddag grunnet avstander</li> </ul>	
Forhold som berører foresatte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En leder skriver at foreldre burde vært et alternativ i spørsmålet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muligheter for å kjøre barnet til kulturskolen</li> </ul>	
Forhold som berører administrasjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevenes utvidede læringsplattform</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Egnede lokaler langt unna skolene</li> <li>- For få rom på skolen</li> <li>- Ikke egne lokaler</li> <li>- Ressurser og rom</li> <li>- 16 ulike undervisningssteder og ikke egne lokaler</li> <li>- Ikke egnede lokaler</li> <li>- Skyssutfordringer gjør at vi rullerer på timen i skoledagen</li> <li>- Logistikk av lærekrefter:</li> <li>- Båtruter (lærere)</li> <li>- Kollektivtransport (lærere)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ikke tillatt med undervisning i skoletida</li> <li>- Kommunens behov</li> <li>- Negative politikere</li> <li>- Fylkesmannen tillater det ikke</li> <li>- Flere skoleledere påpeker at de har undervisning i skoletida grunnet avstander, utvidet rammetimetall, skolepolitisk plattform</li> </ul>

en «kjernekategori». Det nærmeste vi kom en kjerne i datamaterialet var paradoksalt nok «kompleksitet». Der metoden vanligvis samler et bredt materialtilfang mot en kjerne, viste studien av kulturskoleledernes timeplanlegging tvert om en motsatt bevegelse; en utvidelse mot kompleksitet. Det er dermed kompleksiteten i arbeidet med timeplanleggingen som er kjernen som integrerer eller knytter de tre hovedkategoriene sammen. I møte med en slik kompleksitet innså vi at et analyseverktøy mellom enkle binære posisjoner ikke ville reflektere den faktiske situasjonen i kulturskolen, og at den vitalistiske ny-materialismen hadde et begrepsapparat som kunne fange opp den kompleksiteten som det var snakk om her. Dette opplevdes ikke som noe «brudd» med vårt forskningsdesign. Tvert om opplevdes det som en naturlig konsekvens av våre funn, som om vår undersøkelse – som et assemblage – hadde tatt en naturlig vending forårsaket av de indre krefter undersøkelsen brakte fram.

Fremdeles inspirert av fargekodingen i analyseprosessen, tegnet vi ut matrisen med ulike farger for ulike utsagn og utviklet et rhizome. Hovedkategoriene fra tabell 1 er synliggjort inne i rhizomet som vevde klynger av likefargede tråder. Det vevde rhizomet leder oss over i postrukturalisme og Deleuze og Guattaris teoretiske rammeverk som vi bruker som en underliggende ontologisk forståelse av verden og også som teoretisk rammeverk for diskusjonen av analysene av datamaterialet.

Veven vi tegnet danner et rhizome og krever diskusjonsverktøy som favner mer enn binære og rettlinjede saksforhold. Rhizomet viser hvor komplekst og sammensatt kulturskolens ledere planlegger og dermed arbeider. Ved å bringe inn Deleuze og Guattaris fire begrep i diskusjonsdelen, vil underliggende sammenhenger i kulturskolen, av mer strukturell karakter, materialisere seg.

Videre i artikkelen presenterer vi først empiriske funn etter KKM-analysene, som viser hvilke faktorer det er som spiller inn når kulturskolens timeplaner legges. I denne delen av teksten er det hovedkategoriene og underkategoriene (tabell 1) som danner strukturen for teksten. Etterpå diskuterer vi funnene i lys av Deleuze og Guattaris fire begrep, før vi avslutningsvis undersøker den siste delen av vårt forskningsspørsmål – hvordan kan disse faktorene ha betydning for kulturskolen og samarbeid med andre aktører?



Illustrasjon 1. En rhizomatisk fremstilling av svarene i surveyen

## Empiriske funn

Vi vil i denne delen gjøre rede for empiriske funn i de tre hovedkategoriene og deres underkategorier slik de fremsto etter den konstante comparative analysen (tabell 1).

## Pedagogiske hensyn

Den første hovedkategorien i matrisen (tabell 1), «pedagogiske hensyn», inkluderer faktorer som lærerkompetanse, elevens andre aktiviteter og søsken, foreldres tanker og planer for utdanning og skolepolitisk tenkning administrativt i kommunen. Denne kategorien inkluderer kulturskoleledernes vurderinger både faglig og personlig. Timeplanen er et puslespill som både skal tilfredsstille pedagogiske krav, som hvilken kompetanse lærerne har, og de viktigste verdiene som politikerne legger vekt på når de lager pedagogiske og kulturelle planer for kommunene lokalt.

Flere av kulturskolelederne kommenterer at timeplanleggingen er avhengig av lærernes kompetanse. En av lederne skriver: «Vi tilbyr undervisning i det vi har kompetanse til. I klassekorps når vi alle barna på 4. trinn.» I dette svaret belyser lederen at det er lærerens kompetanse som bestemmer hvilke fag som undervises og når timene er planlagt.

Det går også frem av svarene at noen kulturskolelærere har andre arbeidssteder, og lederne prøver å ta høyde for dette. Et sitat som underbygger dette, er: «Når vi har mange lærere i deltidsstillinger, så blir det nok først å ta hensyn til når lærer er disponibel.» Lederne prøver også å unngå å legge undervisning sent på kvelden, slik at lærerne kan ha tid sammen med sine familier på kveldene.

«Forhold som berører eleven» spiller en viktig rolle i timeplanleggingen, og lederne nevner ulike faktorer som knytter timeplanene til elevens behov. De peker på hensynet til transportmuligheter, samkjøring av timeplaner for søsken, romfasiliteter og samarbeid med SFO. Hensynet til undervisningsgrupper med jevnaldrende anses også som en faktor i timeplanleggingen. Dette kan eksemplifiseres med det følgende utsagn fra datamaterialet:

De elevene som kan starte undervisning i SFO-tid kommer hit da. Ellers for timene deles ut etter hvor elevene bor (nært/langt unna), for å gå, samkjøre etc. Vi legger også timeplanen etter søsken med ulike tilbud, samt at vi samler elever i lik alder/interesse til samme tider.

I noen kulturskoler kan eleven foreslå et tidspunkt basert på sine egne behov. I en av kommentarene står det:

Kulturskolelærerne legger timeplanen etter pedagogiske vurderinger. Disse vurderingene skjer alltid med elevenes behov i mente med tanke på læringsutbyttet. Derfor krysser jeg av på at elevenes behov avgjør når aktiviteten tilbys. Det betyr ikke at elevene får avgjøre når de skal ha undervisning.

I dette sitatet sier lederen at det alltid er elevens behov som er viktigst når det lages tidsplaner. Elevens behov er imidlertid ikke det som alene bestemmer når timene er plassert, fordi det er så mange av de andre faktorene i matrisen som også spiller en sentral rolle for lederne i timeplanleggingen.

I den fjerde underkategorien, «forhold som berører administrasjon», har vi plassert sitater som peker på hvordan kulturskolene er organisert lokalt i det kommunale administrasjonssystemet. Noen ledere svarer at de er inkludert i det lokale planverket på en slik måte at de blir hensyntatt:

I samarbeid med grunnskolen, definerer vi kulturskoleundervisning som en del av elevens utvidede læringsplattform og derfor en naturlig del av det tilbud som kommunen kan gi. En hyggelig merverdi av dette på kulturskolelæreren har anledning til å arbeide bare på dagtid.

## Lokalitet, lokasjon

I den andre hovedkategorien, kalt «lokalitet, lokasjon», er det faktorer som er relatert til geografiske aspekt som for eksempel hvor kulturskolen er plassert og om det undervises desentralisert. Dette er kategorien med flest svar og varianter. Hvordan og hvor kulturskolen befinner seg geografisk påvirker lærere, elever, foreldre og administrasjon. Svarene i datamaterialet er svært varierte og finnes i alle fire underkategorier med forskjellige aspekter i hver underkategori. Det synes å være viktig for lederne hva kulturskolen har av lokaler og hvor de er plassert. Noen ledere påpeker at kulturskolen har sine egne lokaliteter, og den er ofte plassert i sentrum av kommunen. Andre kulturskoler sender sine lærere ut til mindre grunnskoler, da mange norske kommuner har desentralisert skolestruktur med mindre grunnskoler ute i distriktet. Bildet blir komplekst og langt ifra homogent. Hver kommune har sin variant. Variasjonene når det gjelder lokalitet er store mellom de ulike kommunene. I flere av kommentarene påpekes det at tilgang på egnede lokaler er avgjørende. En leder skriver:

Manglende tilgang til egnede undervisningslokaler er en STOR utfordring for virksomheten. Kulturskolen har et eget bygg som rommer en liten del av undervisningen, og undervisningen er i vår kommune spredt til 16 ulike undervisningssteder. Skolene har i større grad enn før behov for å bruke lokalene selv utover ettermiddagen pga. leksehjelp og SFO, noe som medfører at kulturskolens undervisning i mange tilfeller må starte senere på ettermiddagen enn både lærere og elever ønsker.

«Forhold som berører læreren» innen denne hovedkategorien, er relatert til hvorvidt de har heltids- eller deltidsstillinger. Deltid betyr at læreren har andre arbeidsforhold i andre kommuner, illustrert ved sitatet: «Dette henger igjen sammen med at de har deltidsstilling og kanskje kun er i kommunen enkelte dager», eller i andre sektorer i kommunen, beskrevet av en leder slik: «Vi har i mange år hatt et godt samarbeid med grunnskolen om dette, og det er også slik på lærerne i kulturskolen har stillinger i grunnskolen.» Reiseveg for lærere i deltidstillinger og samarbeid over kommunegrensen har også betydning: «Med 2 kommuner må det tas hensyn til reisevei for lærer» skriver en kulturskoleleder. Et sitat som til fulle illustrerer kompleksiteten i deltid er: «Lærere som jobber over grensen. Vi er en grensekommune, med lærere fra Sverige. To arbeidsplasser.» Her arbeider altså kulturskolelæreren både i en norsk og en svensk kulturskole.

«Forhold som berører eleven» er også godt dokumentert i denne hovedkategorien. De yngste elevene kan ikke få sine timer sent på kvelden. Andre aktiviteter etter skoletid og hvordan de planlegger sin aktivitet spiller en rolle. Søsken og deres aktiviteter i kulturskolen må også tas med i betraktningen hvis foreldrene kjører elevene til timer. Skolebusser og hvor eleven bor betyr noe, illustrert ved sitatet: «Det er veldig store krav til at undervisningstiden skal passe med busstider.» I rurale områder er det ofte ingen annen transport enn skolebussen. Aktiviteter eleven deltar på må da skje innenfor kjøretidene til skolebussen.

Betegnende for kompleksiteten er: «Båtruter og kommunikasjonsmuligheter. Hos oss må lærer oppsøke elevene der de er.» Lederne påpeker at foreldre og deres behov og evner til å følge opp barna er viktige i planleggingen, og en leder beskriver det slik: «Våre timeplaner styres veldig av foresattes mulighet for å kjøre til kulturskolen.» Dette vil si at enkelte foreldre ønsker at lederen skal vurdere bussruter slik at de ikke trenger å kjøre barna sine, mens andre foreldre vil at lederen skal planlegge at de som foreldre skal kunne kjøre dem.

Mange av lederne understreker at kulturskolen deler fasiliteter som rom og utstyr med grunnskole og andre kommunale institusjoner. Dette påvirker timeplanleggingen og er relatert til underkategorien «forhold

som berører administrasjon», slik vi forstår det, beskrevet ved følgende sitat:

Det som avgjør når aktivitetene tilbys er om lokalene er ledig. Vår undervisning tilbys desentraliserte (på skolene), for å starte så tidlig som mulig. Ingen undervisning tilbys i skoletiden. Vi får gi undervisning i sfo-tiden, og gir også innholdstjenester til sfo med våre kulturskolelærere.

Timer gis både på sentraliserte kulturskoler, og i kulturskoler som ligger på hver skole i kommunen, og noen benytter begge deler. Slik beskriver en leder skolestruktur, spesialrom og deling av rom med grunnskolen:

Vi har gode lokaler på *kulturhuset*, og lærerne ønsker å være her. Vi er en kommune med mange små skoler, våre lærere har ikke mange elever fra hvert sted, så det ville bli veldig fragmentert om de skulle ut og ta elever på skolene. Spesialiserte aktiviteter krever rekruttering fra mange skolekretser på vårt sted. Det er også ingen egne rom for kulturskole ute på skolene, og lærerne opplever det som utfordrende å komme inn i klasserom uten kontroll på eget utstyr.

«Lokalitet, lokasjon» er hovedkategorien som virkelig viser kompleksiteten i å organisere timeplaner i en kulturskole med alle komponentene, som beskrevet over, som hele tiden kan endres og ta nye retninger.

## Lovtolkning

I den tredje hovedkategorien plasserte vi alle sitater med tanke på lovgivning eller lovregulering. De er alle plassert i den fjerde underkategorien. Indirekte har de betydning for de tre andre underkategoriene i måten ledelsen tolker lovgivningen eller lovreguleringen. Vi setter det som en hovedkategori fordi vi mener det er viktig å understreke at flere av lederne i sine svar påpeker at de opplever den norske opplæringsloven til ikke å inkludere kulturskolen. De referer til fylkesmannen og tilsyn i sine kommuner hvor kulturskolen har fått endrede arbeidsforhold og timeplaner som følge av disse tilsynene. Disse kommentarene gir oss inntrykk av at det er mangel



på en klar og entydig tolkning av lovgivningen. Kulturskolelederne beskriver en konstant kamp for kulturskolens ståsted som skole.

En uttalelse som beskriver betydningen av lovtolkning for timeplanlegging, er: «Det er per i dag i strid med opplæringsloven å legge undervisning i kulturskolen til skoletiden. Ifølge fylkesmannen.» Noen ledere skriver at de før hadde denne muligheten, men lokale politikere endret den: «Hadde tidligere undervisning av spilletimer i skoletiden. Det fungerte veldig bra for elever/foresatte og kulturskolelærerne. Mistet det pga negative politikere.» Andre ledere synes å tolke loven annerledes, eller kanskje politikerne og administrasjonen initierer det ved følgende sitat: «Kommunen har utvidet minstetimetallet i grunnskolen, slik at elevene kan få 30 min. ukentlig kulturskoleundervisning i skoletiden.» Her tilkjenne gir lederen at kulturskolen er regnet inn i rammetimetallet til grunnskolen, og at elevene derfor får undervisning i løpet av skoledagen.

Under arbeidet med de empiriske funnene vokser det frem et oppstykket mangfold som på imponerende vis viser hvor mange faktorer kulturskolelederne tar hensyn til i timeplanleggingen. Dette mangfoldet av faktorer synes å være omskiftelig og i stadig endring. Timeplanlegging virker likeledes å være en sentral del av kulturskolen og beskrivende for dennes væremåte.

## **Teoretisk analyse og diskusjon**

Under den konstante komparative analyseprosessen søkte vi etter en kjerne i datamaterialet og kom vi frem til «kompleksitet». Vi tar nå i bruk de fire begrepene beskrevet under «studiens teoretiske rammeverk» og bruker disse i vår drøfting av hva denne kompleksiteten kan bety for organisasjonen kulturskole. Kulturskolen kan strekke seg ut og tilpasse seg nesten alle behov og former i en kommune. Den strekker seg mot skole og mot fritidsaktiviteter, den strekker seg mot opplæring av barn og konsertfremførelser for foreldre og andre. Den leverer elever til høyere kunstutdanning, og den gir breddeutdanning for allmenn dannelse (Berge et al., 2019). Alle disse motsetningene gjør at kulturskolen må opp tre elastisk. Denne elastisiteten og funnene som

trer frem av analysen, kan virkeliggjøres med en slim-illustrasjon (illustrasjon 2).



**Illustrasjon 2.** Kulturskolen illustrert som slim Foto: Mali Hauen

Timeplanleggingens kompleksitet, slik det fremstår av datamaterialet, viser at kulturskolen opererer i stadig endret landskap og med endrede forutsetninger. *Becomings*, eller tilblivelser, for å tilfredsstille nye og uforutsette parametere, synes å være viktig for kulturskolen.

Det å diskutere empirien i lys av det teoretiske materialet som Deleuze og Guattari tilbyr, muliggjør å utvikle slim-metaforen til å se kulturskolen som et komplekst rhizome. Dette rhizomet består av svært ulike krefter, faktiske og virtuelle (Braidotti, 2013, s. 86), hvor aktørenes kreativitet i møte med uforutsette hendelser stadig gjør om på tilværelsen. Den enkelte tråd av utsagn i datamaterialet er unik i veven av de samlede trådene. Den totale veven av utsagn gir en dynamisk helhet, slik illustrasjon 1 viser. Vevet endres og utvikles kontinuerlig og ulike tråder vikles sammen på nye måter i nye tilblivelser; *becomings*.

## Kompleksitet i timeplanlegging sett i sammenheng med organisasjonen kulturkole

Timeplanleggingens kompleksitet er, slik den fremgår av analysen, en sentral del av kulturskolen. Kompleksiteten gjør kulturskolen til en

omskiftelig undervisningsarena i stadig endring. En slik omskiftelighet former organisasjonen kulturskole og samarbeidet med andre.

De mangefasetterte svarene i datamaterialet gjør det mulig å se kulturskolen som en vev, et rhizome (Deleuze & Guattari, 1988) situert i kommunene i landet (Opplæringsloven, 1998, § 3-6). Kommunene er igjen deler av kompleks samfunnsstruktur, og Baraidotti (2013) beskriver denne kompleksiteten som flyt og gjennomstrømming av energi i sammensatte systemer av materie; vital materialisme. Vår teoretiske analyse gjør det mulig å forstå kulturskolen som en del av denne uendelige og udelelige substansen (Braidotti, 2013), hvor alt henger sammen, og hvor samhandling skaper og utløser energi som driver utviklingen. Den enkelte kulturskoleleder beskriver svært ulike faktorer som påvirker hverandre i det timeplanen skal lages. Med utgangspunkt i teoriperspektivet til Deleuze og Guattari kan disse faktorene forstås som å tilhøre ulike assemblager som familie, grunnskole, SFO og andre aktiviteter, for å nevne noen. Kulturskole-rhizomet bestående av ulike assemblager som berører og påvirker hverandre, gjør at noen kulturskoleledere beskriver enkelte faktorer som begrensende for timeplanleggingen. Rektorene setter rammer for kulturskolen og dens timeplanlegging, og befester dermed territorier som for dem er viktige. Rammene er ikke bare fysiske territorier, men også eksempelvis utvidet læringsplattform og elevens læringsutbytte, som nevnes av kulturskolelederne. I denne kompleksiteten utvikles kulturskolen konstant i samskaping med omverdenen. Samskapingen opptrer som rhizomatiske relasjoner, hvor både faktisk; altså fysisk, og den virtuelle verden; i form av tanker, visjoner og ønsker (jf. Grosz & Grosz, 2008, s. 86), er til stede, og kulturskolen skaper sine midlertidige stabiliserende og forutsigbare territorier. Det er, slik funnene våre viser, mange innganger og utganger i form av utfordringer, uforutsigbare hendelser og muligheter for utvikling, siden et rhizome ikke har noen ideal-utgave (Deleuze & Guattari, 1988, s. 13).

Kulturskolehverdagen består av ikke-lineære forhold som samspiller, relaterer og skaper assemblager (Deleuze & Guattari, 1988). Assemblagene inneholder bussruter, foreldres arbeidstid, sambruk av rom med grunnskole og skolefritidsordning (SFO), deltidsarbeidende lærere med

forpliktelser til andre kulturskoler i nabokommuner, søsken, andre fritidsaktiviteter som sport, for å nevne noen av faktorene vi fant i vårt empiriske materiale. Dette er komponenter som virker og relaterer til hverandre i interaksjon for at helheten skal fungere. Assemblagene er uforutsigbare og i stadig innholds- og retningsmessig endring. Det er denne uforutsigbare, levende dynamikken, det truende hånd i hånd med det løfterike, det styrkende like mulig som det hendøende, som kjenner tegner disse assemblagene.

Hvis vi ser for oss kulturskolen i berøring med disse assemblagene sammen med alle faktorene som er nevnt av lederne, er den konstant i endring, den er tøyelig og føyelig som slimet i figur 2. For å illustrere dette kan en endring i bussruter fra et semester til et annet, eller en deltidslærer som plutselig må endre dagen hun er i akkurat denne kulturskolen, forandre retningen på kulturskolens timeplanlegging. På denne måten vil timeplanleggingen endres på grunn av buss-selskapets og denne lærerens reforhandlinger av premissene. Assemblaget timeplanlegging, med alt sitt faktiske og virtuelle innhold, endrer retning på grunn av endrede forutsetninger i bussruter og læreres arbeidsforhold. Energigjennomstrømningene (Braidotti, 2013) endres, og slik endres virkelighetsbildet i kulturskolen og timeplanene tilpasses.

Kulturskolen er en del av en kommune og en del av mange barns, lærere og foreldres hverdag, og alle har sine assemblages som møter kulturskolens timeplanlegging. Det er konstant forhandlinger og reforhandlinger for å forsøke å skape orden og forståelse i det uforutsette og stadig foranderlige når de ulike assemblagene møtes.

Samspeillet mellom den komplekse ytre verden og kulturskolen, med sitt indre liv, skaper territorier (Deleuze & Guattari, 1988; Kleinherenbrink, 2015). Slimmetaforen og kulturskoleledernes svar tydeliggjør et tilnærmet grenseløst samarbeid med et utall av samarbeidsparter fra både kommunal og frivillig sektor. Dette kommer tydelig frem i kapitlet til Emstad og Angelo (2021) i denne antologien. De viser til kulturskolens mange samarbeidskonstellasjoner, og de ulike intensjonene som ligger bak samarbeidet mellom kulturskolen og ulike lokale offentlige og private aktører og organsiasjoner. Kulturskolen berører forskjellige kommunale assemblager som stadig er i et dynamisk spill. Eksempler på de

mange ulike assemblagene er utsagn i datamaterialet om politiske beslutninger om ikke å tillate kulturskoleundervisning integrert i grunnskolehverdagen, eller administrative forhold som påvirker og endrer tilgangen til fasiliteter og også ansatte i deltidsstillinger som alle er eksempler på ulike dynamiske spill. I dette samspillet synes det ut fra analysen som at lederne skaper sine territorier eller «hjemmeområder»; et eget sted med en tilstrekkelig grad av kontinuitet og gjenkjennelse til at det kan etablere praksiser og relasjoner. Ledere og lærere søker gjentagelse av handlinger i kulturskolens daglige liv, ofte basert på en årlig syklus. Stabiliserende territorier synes å være en forutsetning for kulturskoleledernes timeplanlegging og oppbygging av skolens fagportefølje. Slike stabiliserende territorier er områder bygd opp av dynamiske assemblager, og territoriene vil uunngåelig de- og re-territorialiseres i nye konstellasjoner når premissene for timeplanlegging endres i takt med endring i assemblagene. Syklisk gjentagelse og ulike assemblagers flyktige påvirkning er med og skaper den enkelte kulturskole. Forstått med Deleuze og Guattari (1988), så er kulturskolen i konstant tilblivelse.

I møte med alle faktorene som kulturskolelederne oppgir som viktige for timeplanlegging er de nødt til å samarbeide for å finne best mulig løsning. Et eksempel kan være endrede behov for rom i grunnskolen eller SFO og deres aktiviteter som gjør at kulturskolens timeplan også må endres. Dette eksempelet kan forstås slik at det er ulike territorialiseringsprosesser i kulturskolen, både langsiktige med timeplanlegging i samspill med grunnskolen og felles rom, men også ad hoc-prosesser hvor en tur i SFO-tid kommer opp plutselig og timeplanen må endres akkurat denne dagen.

De konstante forhandlingene og reforhandlingene i møte med heterogene assemblager tvinger kulturskolen til å være kreativ og stadig endre sin tenkning, også rundt timeplanlegging. Kulturskolen med sine ledere viser sin kreative evne i svarene ved at det er viktig å belyse hvor mange andre faktorer som er viktige i timeplanlegging. Måten kulturskolen og lederne møter planleggingen på, skaper kulturskolen på en unik måte i skolesammenheng. Det er ikke planverk, men snarere nye erfaringer i møte med ulike *assemblager*, som åpner for kreative, annerledes løsninger. Disse møtene skaper nye muligheter og dermed ny forståelse. Lederne

og kulturskolene de virker i, blir til i disse møtene og berøringene. Kulturskolen blir et sted for *becoming* (Braidotti, 2013; Deleuze & Guattari, 1988) – en mulighetenes arena i samspill med komplekse strukturer som, ifølge Braidotti (2013), vårt moderne samfunn kontinuerlig bygger. Kulturskolen skulle slik sett, med sin rhizomatiske tenkning og «slimete» konsistens (figur 2), være godt rustet til møter med komplekse strukturer, som for eksempel endringer i kommunale forutsetninger.

## Becoming i et kommunalt organisasjonsperspektiv

Vi vender oss nå til Selmer-Anderssen som har foreslått et prosessfilosofisk, rhizomatisk organisasjonsperspektiv som et mulig supplement til rådende tenkning rundt organisasjonsarbeid. Det synes relevant for å utvide rådende tenkning rundt en kompleks organisasjon som kulturskolen. Chia og Tsoukas konkluderte i sin studie at det synes å være lite uenighet om at det dominerende grunnsyn bak store deler av organisasjonsteorier er basert på stabilitet og orden (Chia & Tsoukas, 2003, s. 197). Selmer-Anderssen spør om et rhizomatisk organisasjonsperspektiv kan utgjøre et meningsfullt supplement til det foreliggende tilfanget av organisasjonsperspektiver (Selmer-Anderssen, 2008, s. 8). Særlig relevant skriver han at det kan være i organisasjoner som møter brå indre og ytre bevegelser, som for eksempel at «organisasjonen opererer (og er i stand til å operere) på tvers av de grenselinjer som er trukket opp: mellom avdelinger, mellom fag- eller funksjonsområder, mellom organisasjonen og dens omgivelser, mellom stillingskategorier» (Selmer-Anderssen, 2008, s. 38). En tilsvarende dynamikk kunne være en beskrivelse av kulturskolen, som er i stadig endring grunnet ulike tilbud, ønsker hos elever og foreldre, deltidsansatte som forsvinner til større stillinger andre steder, samarbeid med andre skoleslag og plutselige politiske avgjørelser og bevilgninger til prosjekter for å nevne noen. Selmer-Anderssen konkluderer med at

det rhizomatiske perspektivet ser ut til å kunne fungere som et organisasjonsperspektiv, og at dette perspektivet har visse egenskaper som ikke lett finnes i de dominerende perspektivene [...] Så vel teoretiske betraktninger i litteraturen som funn under utprøvingen av konkretiseringseksemplet indikerer

at et prosessfilosofisk, rhizomatisk organisasjonsperspektiv kan ha nytteverdi.  
(Selmer-Anderssen, 2008, s. 3, 61)

Med Deleuze sin positive ontologi i tankene danner det seg her bilder av hvordan rhizomatisk tenkning, slik den er billedliggjort i illustrasjon 1, ikke representerer et truende kaos, men et mulighetsrom. Hvordan kan det uforutsigbare, det fleksible og elastiske ved kulturskolen være en positiv faktor som bereder frihet til å skape lokalt initiativ, fleksible løsninger, møteplasser, brudd med det forventede, lokalt forankrede kunstprosjekter og kunstner-pedagogenes eierforhold til det lokale kulturskoleprosjektet? Vi skal videre forsøke å belyse hvordan en rhizomatisk forståelse av organisasjonen kulturskole kan berike kulturskolens samarbeid med andre aktører.

## Avsluttende refleksjoner: ulike muligheter for samarbeid

Analysene av datamaterialet i denne undersøkelsen viser at kulturskolelederne oppfatter det som vesentlig å ta hensyn til alle faktorer som spiller inn ved timeplanlegging. Kulturskolelederne beskriver disse faktorene som begrensende. De nevner ikke i stor grad muligheter, frihet og fleksibilitet. De velger likevel å legge faktorene til grunn for timeplanleggingen. Spennet i dette viser, i vår tolkning, en sterk vilje til tilpasning og endring hos lederne.

Kulturskolen er nevnt i opplæringsloven, men i liten grad og uklart. De ulike kommunene tolker derav dens mandat ulikt. Det er uklart hvilken status kulturskolen har, om den er en skole eller fritidsaktivitet. Dette gjør det vanskelig å samarbeide med grunnskolen, da grunnskolen er godt definert og regulert i opplæringsloven. Kategorien lovtolkning handler mye om hvordan man opplever kulturskolens rolle og plassering i det kommunale systemet, hvilke (pedagogiske, administrative og politiske) assemblager lederne opplever at de er del av. Kulturskolen har eksempelvis hatt en posisjon med undervisning innenfor skolehverdagen, men har mistet den grunnet manglende forståelse fra lokale politikere. En kulturskoleleder tilkjenner at en ordning som har fungert bra for de involverte partene i kulturskolen, har blitt satt til side av politikere uten at kulturskolens stemme har blitt tillagt mest vekt. Det er et godt

eksempel på at uforutsigbare assemblager destabiliserer territorialiserte hjemmeområder. Uklarheten rundt opplæringsloven gjør at noen kulturskoler har tilhørighet til grunnskolens undervisningstid, mens andre ikke har det.

Nasjonale retningslinjer for hvordan man tolker kulturskolen i de lokale planene for opplæring eller fritidsaktiviteter finnes heller ikke. En kulturskoleleder skriver at andre fritidsaktiviteter er førende: «Annet = blir mye styrt av anna friv. tilbud, dvs. fotball.» Det er svært mye opp til den enkelte kulturskoleleder hvordan man tolker mandatet og plasserer kulturskole i det kommunale administrasjonssystemet.

Ut av disse svarene leser vi at kulturskolelederne både i skolesammenheng, politisk sammenheng og frivillighetssammenheng kan oppleve kulturskolen som underordnet, kanskje også marginalisert. Det faktum at kulturskolen har en uklar posisjon, og uklarhetene rundt hvor den hører hjemme i kommunalt system, kan gjøre at kulturskolelederne opplever utrygghet. Dette kan gi en følelse av ikke å strekke til slik man gjerne vil, og å ikke få lov til fullt ut å gi det man har å tilby. Da skapes ikke løsnings- og samarbeid der man virkelig kan dra veksel på hverandre.

Vi har spurt oss hva en slik opplevd marginalisering kan bunne i. Deleuze og Guattari (1988) og Grosz og Grosz (2008) gjør et poeng av at naturvitenskap, filosofi og kunst er tre ulike erkjennelsesveier som opererer ved siden av hverandre. De tre veiene til erkjennelse har ulike metoder og arbeider med ulikt materiale.

Filosofien er først og fremst orientert mot å skape, bearbeide og utvikle begreper, mens vitenskapen ifølge Deleuze og Guattari primært utvikler *funksjoner* («*funktiver*», formler, algoritmer) for å engasjere kaos; kunsten utvikler, produserer og intensiverer *affekter* og persepter som sitt tilsvarende til kaos, samtidig som den lar seg smitte av det. (Grosz & Grosz, 2008, s. 53, vår oversettelse)

Westby (2017, s. 143) beskriver forskjeller i undervisningens rammer i kulturskole versus grunnskole i faget musikk. De to skolene kan med bakgrunn i disse forskjellene forstås med til dels ulike mandater. Grunnskolen arbeider etter kompetansemål, forskrift og obligatoriske vurderinger. Kulturskolen arbeider i hovedsak etter ferdighetsutvikling, veiledende rammeplan og formative vurderinger. Et eksempel som underbygger



forståelsen av ulike mandater og praksiser i grunnskole og kulturskole finner vi i kulturskolens rammeplan, der det heter: «I møtet med skapende kunst kan en rykkes ut av vaneforestillinger, utfordres i anskuelser og få opplevelser som sporer til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatninger og til brudd med gamle former» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 8).

Grunnskole og kulturskole kan slik forstås med til dels ulike mandater; et viten- eller kunnskapsmandat og et kunstmandat. Kunsten oppfordrer til brudd, kanskje også brudd med oppfatninger som etableres i grunnskolens kunnskapsproduksjon. Kunsten og kulturskolens kunstner-pedagoger arbeider mindre med vitenskaplige diskurser og mer med følelser, intensiteter, sansninger for å «skape, oppleve og reflektere». Kan to så ulike mandater og praksiser samhandle likeverdig til elevens beste? Finnes det en felles veg videre?

Deleuze og Guattaris rhizomatiske tenkning og positive ontologi åpner for at kulturskolen kan betrakte sin omskiftelige og lite sentralstyrte organisasjon som et aktivum. Omskifteligheten gir stor frihet til å skape og organisere ut fra lokale forutsetninger, og det gir mulighet til å rette oppmerksomheten mot det som er kunstens særlige mandat. Kulturskolen kan slik utvide samarbeid med andre aktører i tillegg til grunnskolen. Slike samarbeid er utbredt, og kulturskolens ledere er gode på denne typen samskaping, ifølge Emstad og Angelo (2021). Tenker en slik, vil konsekvensen være at kulturskolen med fordel kan stå på egne bein og tydeliggjøre sitt særlige kunstmandat. Å inngå et for tett samarbeid med en premissleverende «storebror», som det grunnskolen vil være, kan opprettholde fornemmelsen av marginalisering.

På den annen side kan en si at kulturskolen også har et opplæringsmandat, på linje med grunnskolen. Ved god ledelse vil assemblager fra de to organisasjonene kunne vikles inn i hverandre og styrke begge. Men det vil kreve ledere som forstår kulturskolen som omskiftelig og tilblivende – ledere som kjenner til ulikhetene i lineær og rhizomatisk tenkning, og videre erkjenner at et rhizomatisk perspektiv på organisasjonen kulturskole kan ha verdi (Selmer-Anderssen, 2008, s. 3, 61) i samarbeidsprosesser med andre aktører.

Kulturskolen kan på denne måten være slimet som binder mangefasettert frivillig og kommunal aktivitet sammen. Kulturskolen med sitt

rhizomatiske perspektiv kan, ved at de vikles sammen med sine samarbeidspartnere, skape endring og nye tilblivelser. Slik vil kulturskolen fortsette å utvikle sitt mandat. Den skal både være bred og spiss, den skal være sentralisert og desentralisert, den skal speile lokalkultur både kunstnerisk og pedagogisk, den skal være både en opplæringsinstitusjon og en fritidsaktivitet. Den er heltid og deltid, håndverk og teknologi, en-faglig og mangfoldig i sitt uttrykk, slik vi innledningsvis beskrev kulturskolen. Et mer systematisk utviklingsarbeid som initierer, dokumenterer og drøfter slike samarbeid synes å kunne kaste lys over mulighetene ulike samarbeidskonstellasjoner byr på.

I tillegg vil et sterkt samarbeid mellom kulturskole og grunnskole kunne imøtekomme et ønske mange kunstner-pedagoger i kulturskolen har; nemlig at langt fler barn og unge skal få ta del i den livsmestring og glede som de selv har fått gjennom kunsten. Et samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen vil kunne bidra til det.

## Referanser

- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS – den doble regnbuen* (s. 134–156). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Berge, O., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant. Kunnskapgrunnlag om kulturskolen i Norge* (TF-rapport 489). <https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390do69e2/kulturskolesant.pdf>
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Brøske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole: Ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS – den doble regnbuen* (s. 235–257) Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Chia, R. & Tsoukas H. (2003). Everything flows and nothing abides: Towards a «rhizomic» model of organizational change, transformation and action. *Process Studies*, 32(2), 196–224. <https://doi.org/10.5840/process20033223>
- De Leeuw, E. D. (2005). To mix or not to mix data collection modes in surveys. *Journal of Official Statistics*, 21(5), 2332–2355.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Bloomsbury Publishing.

- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning: Et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.489>
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2021). Kulturskolens mange samarbeidskonstellasjoner: En teori om verdidrevne sammenvevde avhengighetsrelasjoner. I B.-T. Bandler, I. O. Olsen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger*. (s. 19–47). Cappelen Damm Akademisk.
- Grosz, E. A. & Grosz, E. (2008). *Chaos, territory, art: Deleuze and the framing of the earth*. Columbia University Press.
- Kleinherenbrink, A. (2015). Territory and ritornello: Deleuze and Guattari on thinking living beings. *Deleuze Studies*, 9(2), 208–230. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3366/dls.2015.0183>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Læreplan for grunnsopplæringen, generell del*. [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2019). Analysing the data material using the constant comparative analysis method and D-analysis. I M. B. Postholm, *Research and development in school. Grounded in cultural historical activity theory* (s. 85–109). Brill Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004410213>
- Rønningen, A. (Red.). (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden – en oversikt* (Rapport). Norsk kulturskoleråd & Statens kulturråd. [https://www.kulturskoleradet.no/\\_extension/media/6344/orig/2019%20Forskningsoversikt%2025.4.pdf](https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/6344/orig/2019%20Forskningsoversikt%2025.4.pdf)
- Selmer-Anderssen, S. A. (2008). «Den rhizomatiske organisasjon»: Et perspektiv på det bevegelige i organisasjonen [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. <http://hdl.handle.net/11250/184366>
- Sotirin, P. (2014). Becoming woman. I C. J. Stivale (Red.), *Gilles Deleuze: Key concepts*. (s. 116–130). Routledge.
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole: To sider av samme sak. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS – den doble regnbuen* (s. 134–156). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>